

Configuraciones Formativas III
Autonomía y formación



CUERPO ACADÉMICO
CON•FIGURA•CIONES
Formativas

Configuraciones Formativas III

Autonomía y formación

CONFIGURACIONES FORMATIVAS, ES UNA PUBLICACIÓN SEMESTRAL DEL SEMINARIO DEL CUERPO ACADÉMICO, “CONFIGURACIONES FORMATIVAS” DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO.

Director de la colección Configuraciones Formativas:

Dr. José Ezcurdia.

Consejo de Redacción:

Dr. Carlos Manuel García González, Dr. Abel Rubén Hernández Ulloa,
Dr. José Ezcurdia, Dra. Anel González Ontiveros.

Consejo Externo:

Dr. Rodolfo Cortés de Moral (U. de Gto.), Dra. Paloma Olivares
(U. de Gto.), Lic. María Josefina Menéndez (FAI México), Dr. Rodrigo
Bazán Bonfil (UAEM-Morelos), Dr. Javier Corona (U. de Gto.), Dr. Rodrigo
García de la Sienra (U. Veracruzana), Dr. José Amozurrutia (UNAM),
Dr. Bernardo Bolaños Guerra (UAM-Cuajimalpa),
Dr. Axel Cherniavsky (UBA Argentina).

**Comité Editorial del Instituto de Investigaciones
en Educación de la Universidad de Guanajuato:**

Presidenta:

Dra. Cirila Cervera Delgado.

Miembros del Comité Editorial:

Dra. Cirila Cervera Delgado, Dr. Abel Hernández Ulloa,
Dra. Mireya Martí Reyes, Mtra. Sylvia Guadalupe Ordaz Cortés,
Dr. Javier González García, Mtra. Marta Eugenia Valtierra Mata,
Dr. José Ezcurdia.

Configuraciones Formativas III

Autonomía y formación

CUERPO ACADÉMICO
CON•FIGURA•CIONES
Formativas



Instituto de
Investigaciones en Educación



Universidad de Guanajuato

Dr. Arturo Lara López
Rector de la Universidad de Guanajuato

Dr. José Manuel Cabrera Sixto
Director de Investigación y Postgrado

Dra. Cirila Cervera Delgado
Directora del Instituto de Investigaciones en Educación

Imagen de portada: Rufino Tamayo, *Mujer en gris*, 1959 (detalle),
óleo / lienzo, 195 × 129.5 cm.

Diseño de colección: Margarita Pizarro Ortega

Primera edición, 2008

D.R. © UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
Lascurain de Retana 5
36000, Guanajuato, Gto.

ISBN: 968-864-399-8 (Obra completa)

ISBN: 978-607-441-000-6 (Tomo III)

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

ÍNDICE

PRÓLOGO 9
José Ezcurdia

EMPLAZAMIENTOS CONCEPTUALES Y SOCIOLOGÍA REFLEXIVA

EL VALOR FORMATIVO DE LA PREGUNTA:
TRADICIÓN CULTURAL, APERTURA Y DIÁLOGO 15
Ramón Bárcenas

REFLEXIONES SOBRE LA PROPUESTA
PEDAGÓGICO-FORMATIVA DE PAULO FREIRE
Y LA NOCIÓN DE AUTONOMÍA CULTURAL 31
José Ezcurdia

LOS ESTUDIANTES MEXICANOS
Y LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA 1910-1930 61
Carlos M. García G.

AUTONOMÍA Y PRAXIS. SITUACIONES Y CONTEXTOS

LA NO-VIOLENCIA ACTIVA, UNA ESCUELA
PARA LA AUTONOMÍA CULTURAL. EL CASO DE LA
LUCHA POR EL AGUA DE LAS MUJERES MAZAHUAS 103
Magali Iris Tirel

LA AUTONOMÍA DEL EDUCANDO COMO LOGRO EDUCATIVO, A LA LUZ DE LOS PLANTEAMIENTOS DE PAULO FREIRE	125
<i>Sylvia van Dijk</i>	
LA AUTONOMÍA EN LOS PROCESOS DE LECTURA/ EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA COGNOSCITIVA Y VITAL A PARTIR DE EXPERIENCIAS NARRATIVAS	143
<i>Javier González García</i>	
CONFERENCIAS Y ENTREVISTAS	
EL LENGUAJE, LA ESCRITURA Y LA LECTURA COMO CONFIGURACIONES FORMATIVAS EMANCIPATORIAS	183
<i>Aureliano Ortega Esquivel</i>	
ENTREVISTA A DIEGO TATIÁN	201
<i>José Ezcurdia</i>	
<i>Francisco Lara</i>	
CONCLUSIONES	219
<i>Abel Rubén Hernández Ulloa</i>	

PRÓLOGO

José Ezcurdia

En esta tercer entrega de *Configuraciones Formativas* abordamos la cuestión de la autonomía. ¿Autonomía en qué sentido? Tras las reflexiones cultivadas en *Configuraciones Formativas I y II*, relativas a la crítica de la figura de la formación y a la noción de praxis en tanto elemento fundamental de su determinación, el concepto de autonomía se nos ha revelado asimismo, como una dimensión sin la cual es imposible pensar a la formación misma: la praxis, al constituirse como momento necesario de todo proceso formativo, nos parece que ha de conducir, de manera necesaria, a una conquista de autonomía. ¿Acaso podemos pensar en un proceso de formación que no apunte a la satisfacción de la forma del hombre en tanto una conciencia reflexiva, capaz de relacionarse consigo misma, para darse activamente su propia ley y su propia forma? Concebir a la formación sin la autonomía equivaldría, desde nuestro punto de vista, a hacer de la propia formación mero adiestramiento o domesticación en el sentido peyorativo del término. Sustraer a la formación su sentido como una conquista de autonomía, implicaría cancelar el núcleo genético en el que la formación misma se articula, a saber, el cumplimiento de la dimensión humana del hombre, aquella dimensión que lo aparta tanto de su propia animalidad, como de la animalidad a la que muchas veces se ve reducido por el propio contexto social y político en el que se desenvuelve. Autonomía y praxis se imbrican en este sentido, haciendo de la formación un proceso creativo, un umbral que no se atraviesa nunca por completo y que reclama siempre ser rebasado; la búsqueda sostenida del hombre por ganar justo su forma humana, por construir una identidad y una sociedad en la que efectivamente pueda escapar, aun momentáneamente, de las ilimitadas y diversas formas de la esclavitud y la barbarie que lo atormentan, de la caverna misma que tristemente, es su morada.

Autonomía y praxis, creemos, resultan conceptos interiores entre sí y fundamentales en la determinación de una noción de formación que supone una antropología en la que el hombre y la sociedad se constituyen no como una cosa hecha –un número, materia prima para la industria, mano de obra barata–, sino como seres dinámicos, como un devenir activo y un dar fruto: el fruto de la conciencia misma, del conocimiento de sí y de la capacidad de autogobierno, en los que radica el misterio en el que nos parece que se constituye lo humano.

Este tercer volumen de *Configuraciones Formativas* lo hemos dividido en tres apartados: “Emplazamientos conceptuales y Sociología reflexiva”, “Autonomía y Praxis. Situaciones y contextos” y “Conferencias y entrevistas”. Los textos que se ordenan en estos apartados abordan la propias nociones de formación y autonomía desde diversas perspectivas, dando lugar a una red conceptual, a partir de la cual es posible delimitar diversos recorridos interpretativos. Nuestra clasificación y ordenamiento son uno entre los múltiples recorridos posibles. En última instancia, queda en el lector recoger los textos, y los vínculos entre éstos que le parezcan más adecuados, para profundizar en la significación de dichas nociones o, en todo caso, para debatir con ellos, quizá rebatirlos, y enriquecer la discusión sobre la mencionada significación.

En el primer apartado: “Emplazamientos conceptuales y Sociología reflexiva”, hemos incluido el texto de Ramón Bárcenas, “El valor formativo de la pregunta: tradición cultural, apertura y diálogo” que muestra algunos aspectos de la concepción gadameiriana respecto a la cultura y sus procesos formativos. De igual modo incluimos en este apartado el texto de un servidor: “Reflexiones sobre la propuesta pedagógico-formativa de Paulo Freire y la noción de autonomía cultural”, donde se pone de relieve la perspectiva antropológico-filosófica y la filosofía de la cultura freiriana para mostrar el papel que juega en la misma la noción de autonomía cultural. Asimismo recogemos el trabajo de Carlos García González: “Los estudiantes mexicanos y la autonomía universitaria 1910-1930”, que aborda la problemática de la conquista de la autonomía en las universidades de nuestro país, en tanto muestra representativa de diversos procesos constitutivos de la idiosincrasia nacional y sus vaivenes y contradicciones.

Estos tres textos, a pesar de su aparente diversidad de sentido, constituyen una primera aproximación a la noción de autonomía, en la medida que sientan el carácter procesual de su articulación, siempre en el horizonte de la problemática relación sujeto-sociedad o sujeto-cultura. Este carácter procesual de la autonomía y su vertebración en el juego de los desenvolvimientos históricos y culturales será, entonces, el recuadro general donde se ordenará la temática de los textos que hemos colocado en la sección “Autonomía y Praxis. Situaciones y contextos”. El primero de los textos ubicados en esta sección: “La no-violencia activa, una escuela para la autonomía cultural. El caso de la lucha por el agua de las mujeres mazahuas”, de Magali Iris Tirel, da cuenta, justo, de la lucha por el agua que lleva a cabo la propia etnia mazahua, en tanto una verdadera escuela comunitaria que desarrolla diversos procesos formativos y que encuentra precisamente en la conquista de la autonomía cultural su meta más elevada. El texto de Sylvia van Dijk: “La autonomía del educando como logro educativo, a la luz de los planteamientos de Paulo Freire”, lleva a cabo una aplicación de diversas categorías de la pedagogía freiriana al trabajo que los educadores realizan en el nivel preescolar, para señalar algunos derroteros que éstos podrían seguir para restituir a la autonomía su lugar central en los procesos educativos de los pequeños. El texto que presenta Javier González García: “La autonomía en los procesos de lectura. El desarrollo de la autonomía cognoscitiva y vital a partir de experiencias narrativas”, analiza el trabajo pedagógico-docente realizado en el aula, sobre todo a nivel primaria, para hacer expreso el valor y las ricas modalidades que presentan la lectura y la narración, en tanto dispositivos para generar un refinamiento cognoscitivo que, desde la perspectiva del propio autor, es condición del desenvolvimiento de una autonomía vital.

Los tres textos que presentamos en la sección “Autonomía y Praxis. Situaciones y contextos”, vienen a completar y desarrollar las propias consideraciones asentadas en los textos del apartado “Emplazamientos conceptuales y Sociología reflexiva”, toda vez que hacen expreso el carácter procesual, productivo y polémico característico de la noción de autonomía, en el sentido de que ésta se construye siempre en el tejido móvil de las tensiones en las que

se determinan tanto la propia conciencia del sujeto, como la relación entre éste y la sociedad.

En el último apartado: “Conferencias y entrevistas”, recuperamos sendos debates y conferencias que, bajo el umbral expresivo de la palabra viva, abordan el tema del binomio autonomía/formación. En este sentido, el texto de Aureliano Ortega: “El lenguaje, la escritura y la lectura como configuraciones formativas emancipatorias”, nos muestra la importancia decisiva del desarrollo del lenguaje, en sus diferentes modalidades como elemento fundamental en la formación del hombre y la cultura. La entrevista realizada a Diego Tatián, por Francisco Lara y un servidor, sobre la noción de autonomía cultural, viene de alguna manera a cerrar múltiples de los planteamientos abordados a lo largo de este libro, en la medida que el formato mismo de entrevista da lugar a diversas aperturas teóricas que se encadenan en un debate espontáneo desde una perspectiva netamente filosófica.

Los textos que hemos reseñado brevemente, repetimos, tejen una red de la cual es posible extraer diversos caminos de interpretación. Los apartados “Emplazamientos conceptuales y Sociología reflexiva”, “Autonomía y Praxis. Situaciones y contextos” y “Conferencias y entrevistas”, son una retícula para otorgarle una vía de inteligibilidad, entre las muchas posibles, al libro que presentamos en esta ocasión. En realidad el tema de la autonomía nos desafía, pues se presenta como rasgo a la vez definitorio e inconstante de la compleja naturaleza humana y la organización social. En este sentido, el trabajo interdisciplinario realizado en estas páginas, es una invitación a pensar y debatir en torno a la noción de autonomía justo como elemento constitutivo y formativo del hombre y la cultura, sobre todo en nuestro mundo contemporáneo, que se caracteriza no sólo por un agudo despliegue tecnológico, sino por la propia barbarie y la injusticia a la que nos enfrentamos cada día, y a la que hacíamos referencia al principio de esta introducción.

Queda pues, en el lector prolongar y enriquecer la reflexión sobre la noción de autonomía en torno a la cual este libro, en última instancia, es un primer paso y, esperamos también un espacio para pensar la propia noción de formación que es objeto de nuestro trabajo interdisciplinario.

EMPLAZAMIENTOS CONCEPTUALES
Y SOCIOLOGÍA REFLEXIVA

EL VALOR FORMATIVO DE LA PREGUNTA: TRADICIÓN CULTURAL, APERTURA Y DIÁLOGO

*Ramón Bárcenas**

Una conversación que quiera llegar a explicar una cosa tiene que empezar por quebrantar esta cosa a través de una pregunta.

GADAMER

Herder define la formación (Bildung) como el “ascenso a la humanidad”, en el sentido de una participación de la generalidad. Un requisito indispensable de Bildung consiste en irrumpir con nuestra tradición cultural, es decir, sacrificar la particularidad, para abrirse a formas culturales más generales. A través de la pregunta tiene lugar la cuestionabilidad del marco cultural propio, esto es, se interroga por la validez de la perspectiva particular, posibilitando, así, dicha apertura a la generalidad. En este sentido la pregunta se constituye en una condición de formación.

I

En el diálogo *Menón*, Platón exhibe la estrecha relación existente entre conocimiento y enseñanza. Menón, el personaje que da nombre al diálogo, pregunta a Sócrates de qué manera se obtiene la virtud (*areté*), si es mediante la enseñanza, si está presente en el alma humana por naturaleza, o se logra a través de algún otro medio, como el ejercicio. Ante esta pregunta Sócrates sugiere que, antes que nada, habrá que definir qué es la virtud, pues no es posible saber si ésta es enseñable o no sin antes averiguar su naturaleza. Un punto central de la obra será la de discernir si la virtud es conocimiento o no, pues si es conocimiento entonces la virtud es enseñable, en caso contrario no. En palabras de Sócrates: “¿no es evidente para cualquiera que no otra cosa se enseña a los hombres sino el conocimiento?... Si la virtud fuese algún

* Profesor-investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guanajuato.

conocimiento, evidentemente sería enseñable” (Platón, 2004: 315). Una conclusión a la que llega la obra es que la virtud no parece ser enseñable, pues si lo fuera habría maestros de la virtud, pero dado el caso de que no hay ni maestros ni alumnos, entonces no es un tema de enseñanza. De lo anterior se sigue que la virtud no es conocimiento, pues sólo el conocimiento es enseñable. En este punto cabe preguntarse ¿qué es el conocimiento? Antes que nada es importante no confundir el conocimiento con la creencia verdadera; ya en el mismo *Menón*, Platón traza una distinción importante entre ambos. Ciertamente, tanto la creencia verdadera como el conocimiento nos permiten resolver cuestiones prácticas de una manera muy eficiente. Recordemos aquí el ejemplo del camino a Larisa: un hombre que *conoce* el camino a Larisa guiará igualmente bien que un hombre que sólo tiene una *opinión correcta* respecto a cuál sea el camino. Sin embargo, tener una creencia verdadera no es lo mismo que tener conocimiento, pues la opinión verdadera no tiene la firmeza del conocimiento. A menudo tenemos creencias verdaderas sin saber por qué son tales, como cuando simplemente las “intuimos”. Sin embargo, tener conocimiento es estar seguro de algo. En este sentido es que Sócrates compara las opiniones verdaderas con las estatuas de Dédalo y sostiene que “también ellas, si no están sujetas, huyen y andan vagabundeando, mientras que si lo están, permanecen” (Platón, 2004: 332). Las creencias verdaderas, en cuanto que no están afianzadas son muy volátiles, hace falta sujetarlas, y esto se logra mediante una “discriminación de la causa”. Las creencias verdaderas por sí mismas no constituyen al conocimiento, pero si esas creencias verdaderas además son fijadas mediante un razonamiento de causa entonces devienen en conocimiento. Esta última condición se refiere al tema clásico de la justificación y es lo que complementa la definición platónica de conocimiento: *creencia verdadera y justificada*. Esta caracterización es conocida en los tratados de epistemología contemporánea como el análisis tripartito del conocimiento.¹ Lo que este estudio, básicamente, nos presenta, es una caracterización del conocimiento proposicional, es decir, es una exposición de las condiciones bajo las cuales un

¹ Véase, por ejemplo, Luis Villoro, 2004: 11-19.

discurso califica como conocimiento.² En relación a la primera condición, creer algo es asumir un enunciado como verdadero, sin tener pruebas suficientes de ello. La segunda condición exige que tal enunciado sea efectivamente verdadero; un juicio es verdadero cuando su decir se *adecua* a aquello de lo que habla.³ Por último, hace falta asegurarnos de que nuestras creencias no carezcan de fundamento, es decir, tenemos que estar en condiciones de mostrar las razones sobre las cuales basamos nuestras creencias. Esto último es la cuestión de la justificación, la cual tiene que ver con aquellas razones que nos llevan a aceptar tal o cual creencia. La justificación es lo que liga y da firmeza a las creencias verdaderas, de forma que tenga lugar el conocimiento.

II

Todo este asunto acerca de la naturaleza del conocimiento es importante para este ensayo porque no debemos olvidar la firme conexión entre conocimiento y educación. Ya vimos que, a raíz de la pregunta de Menón, Sócrates aborda la delicada cuestión de averiguar si la virtud es conocimiento o no, y la conclusión a la que llega el diálogo es que la virtud no es conocimiento y, por ende, no puede ser enseñada. La cuestión es que si aceptamos la tesis platónica de que sólo el conocimiento puede ser enseñado, entonces tenemos que la transmisión de saberes tiene que ver principalmente con la forma enunciativa del discurso pues, como ya hemos visto, el conocimiento se articula en proposiciones. A la luz de estas consideraciones, cabe una observación acerca del título de este ensayo: ¿el valor formativo de la pregunta?; ¿acaso no hemos visto que sólo el conocimiento es enseñable y que éste, además, se articula en proposiciones?; ¿en qué sentido entonces, puede la pregunta tener una función formativa? Comencemos por reflexionar un poco acerca de la naturaleza de la pregunta. La pregunta, a diferencia del juicio, no tiene la finalidad de enunciar

² Estas condiciones son generalmente representadas de la siguiente manera: a) S cree que P; b) P es verdadera; c) S está justificado en creer que P.

³ Recordemos aquí la definición clásica de verdad: *veritas est adequatio intellectus ad rem*.

algo acerca del mundo; el juicio es la forma discursiva mediante la cual se pretende describir lo real; a través de él se busca revelar la cosa *tal como es*. La pregunta, por el contrario, no busca mostrar al ser sino, más bien, generar una “ruptura en el ser de lo preguntado” (Gadamer, 2001: 439). Generar una ruptura en el ser de lo preguntado quiere decir que el sentido de lo cuestionado queda en suspenso respecto a cualquier afirmación definitiva. El enunciado tiene la capacidad de delimitar, cerrar posibilidades, al predicar de un sujeto ciertas propiedades. La pregunta, por otro lado, abre posibilidades. Ella tiene el poder de mostrar “la cuestionabilidad de lo que se pregunta”. En este sentido, la pregunta nos introduce de lo determinado a la posibilidad; en virtud de ella pasamos del “así es” al “puede ser así o de otro modo”. Cuando Sócrates pregunta a su interlocutor, Menón, “¿qué es la virtud?”, la naturaleza de la virtud se desarticula y su sentido queda abierto; invitando a Menón a reconsiderar su particular noción acerca de la misma. Con esta interrogante Sócrates pone en tela de juicio la definición pública de virtud. Es decir, se pone en cuestión la validez de la concepción general de lo que los griegos entendían por virtud. En este sentido es que se dice que *la pregunta es apertura*, pues el preguntar nos invita a considerar la posibilidad de que la respuesta a lo preguntado no esté fijada.

III

Asumiendo que la pregunta es en efecto apertura, aún no es claro en qué sentido, la pregunta en cuanto apertura, puede tener una función formativa. Me gustaría comenzar aquí por considerar bajo qué condiciones surge un interés genuino por el interrogar. La capacidad de generar preguntas la encontramos, sobre todo en los niños. Una peculiaridad de ellos es su deseo de saber, y una manera de aprender es preguntando. Con toda seguridad puedo asumir que todo mundo hemos tenido la experiencia de vernos en aprietos por las preguntas “inocentes” de los niños. Sus inquietudes, a menudo revelan la poca claridad de ciertos conceptos cuyo sentido damos por sentado. Ahora bien, ¿qué es lo que nos lleva a cuestionar? Siguiendo a Platón, podemos afirmar que la

pregunta surge cuando se tienen deseos de saber y para querer saber es necesario, en principio, tomar conciencia de la ignorancia propia, es decir, se debe admitir que no se sabe. Saber que no se sabe es la célebre *docta ignorancia* de la que habla Sócrates en la *Apología*, la cual dio dirección a su quehacer filosófico.

Es probable, atenienses, que el dios sea en realidad sabio y que, en este oráculo, diga que la sabiduría humana es digna de poco o nada de ella. Y parece que éste habla de Sócrates —se sirve de mi nombre poniéndome como ejemplo, como si dijera: “Es el más sabio, el que, de entre vosotros, hombres, conoce, como Sócrates, que en verdad es digno de nada respecto a la sabiduría.” Así pues, incluso ahora, voy de un lado a otro investigando y averiguando en el sentido del dios, si creo que alguno de los ciudadanos o de los forasteros es sabio. Y cuando me parece que no lo es, prestando mi auxilio al dios, le demuestro que no es sabio (Platón, 2006: 157).

Es de esta forma que nos encontramos con un Sócrates que se pasa la vida lanzando preguntas incómodas a sus contemporáneos. Dado que él sólo sabe que no sabe nada y sus conciudadanos se ufanan de ser sabios, él no se cansa de formularles preguntas, las cuáles no son respondidas satisfactoriamente. En general, los interlocutores de Sócrates creen saber la respuesta correcta a sus preguntas, pero a través de un implacable examen Sócrates pone gradualmente en entredicho la validez de ese supuesto “saber”. Platón ha mostrado en sus diálogos cómo Sócrates tenía que crear las condiciones para que el deseo de saber y el preguntar tuvieran lugar. Él tenía que llevar a su interlocutor a un “estado de confusión” mediante el ejercicio del *élenchos*: un tipo de examen cruzado, que consiste en someter al oponente a una serie de preguntas y respuestas que lo conduzcan a inferir por sí mismo una conclusión que contradiga su posición inicial.⁴ El “estado de confusión” surge cuando se toma conciencia de la aporía en que se ha caído; en esta condición es en la que se encuentra Menón, al admitir que antes había pronunciado un sinnúmero de discursos sobre la virtud, pero en ese momento, tras haber sido víctima del

⁴ Al respecto, Cfr., M. Aguilar, *Diálogo y alteridad*. 2005: 67-9.

élenchos socrático, ya no tiene idea de **qué** pueda ser aquella. Y termina por comparar a Sócrates con ese pez marino, el torpedo, que aturde a todo aquel que se le acerca y lo toca:

Había oído yo, aun antes de encontrarme contigo, que no haces tú otra cosa que problematizarte y problematizar a los demás. Y ahora, según me parece, me estás hechizando, embrujando y hasta encantando por completo al punto que me has reducido a una madeja de confusiones. Y si se me permite hacer una pequeña broma, diría que eres parecidísimo, por su figura como por lo demás, a ese chato pez marino, el torpedo. También él, en efecto, entorpece al que se le acerca y lo toca, y me parece que tú ahora has producido en mí un resultado semejante. Pues, en verdad, estoy entorpecido de alma y boca, y no sé qué responderte. Sin embargo, miles de veces he pronunciado innumerables discursos sobre la virtud, también delante de muchas personas, y lo he hecho bien, por lo menos así me parecía. Pero ahora, por el contrario, ni siquiera puedo decir qué es (Platón, 2006: 229-300).

De esta forma, es como Sócrates orillaba a sus oponentes al reconocimiento de su ignorancia. Estamos aquí ante un procedimiento que gradualmente va desarticulando la firmeza de las opiniones asumidas, hasta que dichas creencias se muestran contradictorias o falsas. La aceptación de la propia ignorancia es un arduo y doloroso proceso porque presupone la suspensión de la validez de nuestras creencias más íntimas y arraigadas. En el fondo, dicho procedimiento nos lleva a poner en tela de juicio todo aquello que hasta entonces había configurado nuestro propio sentido de realidad y de identidad; a saber, la opinión general. Pero la opinión general, como veremos más adelante, no es otra cosa que nuestra tradición cultural particular.

IV

En contraposición a la actitud de apertura derivada de la *docta ignorancia*, aquel que cree saberlo todo no tiene necesidad de

aprender nada más. En este caso la persona no muestra capacidad de apertura, es decir, no presta atención a la voz de los otros. De las personas que creen tener la verdad absoluta, decimos que son dogmáticos y cerrados. Este tipo de mentalidad es la más propensa a cerrarse, y por esta razón, es la que más detesta las preguntas. Seguramente, todos hemos tenido una experiencia en la que una figura de autoridad, como un sacerdote o un educador, nos ha prohibido tajantemente la formulación de preguntas molestas. Para estas figuras el discípulo debe ceñirse a escuchar y a obedecer sin cuestionar la autoridad del que habla. Pero estas situaciones son particularmente desfavorables para la formación. Esto, como sabemos, no es educar sino adoc-trinar. Ante una actitud dogmática, la posibilidad de la formación se anula, pues no existe el interés de atender a la voz del otro. Como señala Gadamer, la incapacidad para el diálogo es uno de los peligros más comunes en los cuales cae el educador. “El que tiene que enseñar cree que debe y puede hablar, y cuanto más consistente y sólido sea su discurso tanto mejor cree poder comunicar su doctrina. Éste es el peligro de la cátedra que todos conocemos” (Gadamer, 2002: 207). Gadamer nos narra la sorprendente anécdota de sus tiempos de estudiante cuando, en un seminario que se supone promovería el diálogo pedagógico, el maestro Husserl formuló, al inicio, una pregunta. Hubo una breve respuesta y Husserl se pasó las dos horas siguientes analizando tal respuesta en un “monólogo ininterrumpido”. Al terminar la sesión Husserl comentó a M. Heidegger, su entonces asistente: “Hoy ha habido un debate muy animado”. En tales circunstancias el discurso educativo se reduce a ser un mero monólogo por parte del catedrático, en el que no se atiende a la voz del educando. En cambio, en aquellos casos en que el educador busca entablar un verdadero diálogo, estará siempre dispuesto a escuchar la voz del otro. La verdadera formación, entonces, acontece bajo la forma de la apertura, pues cuando hay apertura hay disposición para atender la voz del otro. La formación (*Bildung*), siguiendo a Hegel, reside en “el sacrificio de la particularidad a favor de la generalidad”; es decir, consiste en un “ascenso a la generalidad”, en el que se busca participar de puntos de vista más generales de aprehender las cosas (Gadamer,

2002: 41). En este sentido, la formación es, para Gadamer, apertura:

Y esto es precisamente lo que, siguiendo a Hegel, habíamos destacado como característica general de la formación, este mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales. La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad (Gadamer, 2002: 46).

La apertura es así, una condición necesaria de la formación, en cuanto que ella posibilita el ascenso a la generalidad. En esto, precisamente, reside el *valor formativo de la pregunta*, pues la peculiaridad central de la pregunta es generar apertura. La pregunta entonces nos permite irrumpir con una visión estrecha del mundo para participar de concepciones más generales y correctas. Pero entonces, ¿qué es lo que imposibilita la apertura?; es decir, ¿qué es lo que reprime el ejercicio de la pregunta? En relación a este punto, Platón ha mostrado que nada inhibe la pregunta tanto como el dominio de la opinión pública. La opinión general no es otra cosa que nuestros prejuicios, y en esta medida nos remite a nuestra tradición cultural particular. Cuando alguien se aferra obstinadamente a las ideas adquiridas por su herencia cultural y se niega a considerar otras concepciones diferentes, decimos de él que es un prejuicioso. Ser prejuicioso es estar bajo el dominio de los prejuicios; esto nos lleva a considerar la naturaleza de los prejuicios.

V

La modernidad nos ha heredado una noción negativa del prejuicio. Los dos tipos más comunes de prejuicio, el de autoridad y el de precipitación, eran considerados como fuente de error, de ahí que fuera necesario desarrollar una metodología que permitiera eliminarlos. Por esta razón, una de las exigencias metodológicas residía en comenzar toda investigación libre de prejuicios, esto

es, libre de opiniones erróneas. Para los filósofos modernos, los prejuicios no son otra cosa que meras creencias falsas, surgidas de la ignorancia y la superstición. Una vez que los hombres fueran educados en el correcto uso de la razón, tales creencias erróneas serían erradicadas. Esta es la concepción negativa del prejuicio por parte de la modernidad. Sin embargo, no hay ninguna vinculación necesaria entre prejuicio y error. El prejuicio no es pura fuente de error; “prejuicio”, como su nombre mismo lo dice, significa juicio previo. En el proceso jurídico un prejuicio es una predecisión formulada antes del fallo de una sentencia definitiva. “En sí mismo ‘prejuicio’ quiere decir un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes” (Gadamer, 2002: 337). En este sentido, un prejuicio puede ser valorado de manera positiva o negativa. En nuestra terminología “pre-juicio” equivaldría a hipótesis, esto es, a un planteamiento conjetural. Y de la misma manera que una hipótesis no es una noción falsa, sino solamente alude a una posibilidad, de igual forma el pre-juicio es sólo una pre-suposición. No hay nada en el concepto de “prejuicio” que conlleve necesariamente la idea de falsedad. La relación entre prejuicio y falsedad es una interpretación heredada de la modernidad. Por otro lado, los prejuicios, más que ser meramente nociones erróneas, son aquellas ideas fundamentales que hemos heredado de nuestra tradición particular; ellos configuran lo que podríamos llamar nuestra “memoria cultural”: lenguaje, mitos, teorías, valores, etc. Los prejuicios son entonces, ese trasfondo común, que Dilthey ha llamado “espíritu objetivo”, en el cual se ha configurado nuestra propio ser. Por esta razón, exigir que nos libremos de todos nuestros prejuicios implica la posibilidad de borrar toda nuestra memoria cultural, lo cual es absurdo. Lo que la metodología moderna demanda, es alcanzar una actitud semejante a una *tabula rasa*, una mente en blanco. Pero nosotros no somos y no podemos ser una *tabula rasa*, somos más bien; una *tabula plena*; somos una conciencia plena de lenguaje, mitos, teorías, valores, etc. Afirmar que no se pueden erradicar los prejuicios quiere decir que no podemos librarnos de nuestra propia tradición cultural. De hecho, los prejuicios, en cuanto conforman nuestra memoria cultural, constituyen aquello que define nuestro

propio sentido de identidad. Lo que nosotros somos y lo que valoramos está estrechamente vinculado con nuestros prejuicios o, mejor aún, con nuestro propio marco cultural; en este sentido, los prejuicios, más que nuestros juicios, configuran la realidad histórica de nuestro ser (Gadamer, 2002: 345). Desde esta perspectiva, los prejuicios mismos es lo que condiciona y posibilita todo acto hermenéutico. En palabras del propio Gadamer: "...una situación hermenéutica está determinada por los prejuicios que nosotros aportamos. Estos forman así el horizonte de un presente, pues representan aquello más allá de lo cual ya no se alcanza a ver" (Gadamer, 2002: 376). Así, cuando estudiamos una obra no podemos hacerlo de manera neutral y objetiva sino que nos acercamos siempre con prejuicios, es decir, lo hacemos siempre desde nuestra "situación hermenéutica".

VI

Se ha señalado que en nuestro trato con un texto, nos acercamos a éste no como una *tabula rasa* sino como una mente llena de expectativas de sentido. También se mencionó que los prejuicios constituyen esas ideas elementales que configuran nuestro propio horizonte hermenéutico. Sin embargo, del hecho de reconocer que los prejuicios condicionan la comprensión, no se sigue que el valor de verdad de los mismos deba ser asumido de manera acrítica. La tarea constante del hermeneuta consiste en no permitir que las nociones previas se impongan de forma arbitraria sobre el sentido del texto. El asunto es que, si bien los prejuicios son una condición necesaria de toda tentativa hermenéutica, lo cierto es que asumir su validez de forma irreflexiva puede terminar suprimiendo la voz del otro; lo cual significa anular la posibilidad de la comprensión. De esta forma, un buen hermeneuta será aquel que evite la imposición directa de sus expectativas de sentido sobre la obra; pues si hacemos valer ciegamente nuestras presuposiciones, terminaremos por invalidar el sentido del texto. El punto es que la posibilidad del encuentro con el otro es una condición necesaria de la comprensión, pues ésta, según Gadamer, acontece en la forma del diálogo. Por lo tanto, debemos

preguntarnos de qué manera es posible generar una especie de distanciamiento, es decir, un desbordamiento de los límites de nuestro propio marco cultural, con la finalidad de que tenga lugar el encuentro con la alteridad. Con el objetivo de evadir la auto-proyección de sentido, que implica subsumir al otro en nuestro horizonte de sentido, es necesario atender a la voz del otro. El *otro* es un texto, una obra de arte o un horizonte histórico y cultural diferente al nuestro que nos sale al encuentro y nos interpela. Para evitar la imposición de nuestra perspectiva, esto es, para impedir que nuestros prejuicios terminen por acallar lo que el otro quiere decirnos, se requiere generar posibilidades de apertura; habrá que tomar distancia de lo propio; de suprimir el dominio que los prejuicios ejercen sobre nosotros. Se trata entonces de la posibilidad de *traspasar* los límites de nuestra propia tradición cultural, ya que hacer valer exclusivamente lo cercano es como una miopía que no nos permite ver más allá de un reducido campo de visión. Se trata, pues, de ensanchar nuestro horizonte cultural para participar de la verdad de nuevas perspectivas, ya que aquel "...que no tiene horizontes es un hombre que no ve suficiente y que en consecuencia supervalora lo que le cae más cerca. En cambio tener horizontes significa no estar limitado a lo más cercano sino poder ver por encima de ello" (Gadamer, 2002: 373). De lo que se trata no es tanto de erradicar la presencia de todo prejuicio, lo cual es imposible, sino sólo de poner en suspenso *el dominio que ejercen sobre nosotros*. Y esto último, se logra cuando nos preguntarnos por el origen y validez de nuestras presuposiciones, o lo que es lo mismo: cuando nos interrogamos por la legitimación de nuestra propia perspectiva.

VII

La *pregunta*, entonces, es aquello que permite la apertura hacia la diferencia en la medida en que a través de ella nos interrogamos por la validez de nuestro propio marco cultural. Ya hemos visto que los prejuicios en sí mismos no son pura fuente de error; sólo son juicios previos cuyo valor debe aún ser determinado. Algunos de ellos resultarán ser validados por el sentido del texto, mientras

que otros no. En relación a este punto, Gadamer sugiere lo siguiente: "...es importante que el intérprete no se dirija hacia los textos directamente, desde las opiniones previas que le subyacen, sino que examine tales opiniones en cuanto a su legitimación, esto es, en cuanto a su origen y validez" (Gadamer, 2002: 334). Sin embargo, no existe una forma de distinguir *a priori* las presuposiciones que serán productivas y nos llevarán a la comprensión de aquellas que darán lugar al malentendido, pues nuestros prejuicios no son algo de lo que podamos desvincularnos por completo y ponerlos ante nosotros cual si fueran objetos. Al contrario, los prejuicios constituyen aquello que configura nuestra propia situación hermenéutica, y la situación es algo en lo que se está. Así, la cuestión no reside tanto en librarnos de todo prejuicio sino sólo en tomar conciencia de su presencia y de la fuerza que ellos ejercen sobre nosotros; pues *son los prejuicios inconscientes los que nos vuelven sordos a la voz del otro*. En consecuencia, la exigencia hermenéutica será la de poner entre paréntesis el dominio de los propios prejuicios; y esto tiene lugar a través de la pregunta, ya que "...la suspensión de todo juicio, y, *a fortiori*, la de todo prejuicio, tiene la estructura lógica de la pregunta" (Gadamer, 2002: 369). El valor de la pregunta reside en que ella exhibe la cuestionabilidad de lo considerado. A diferencia de la aseveración, la cual fija un determinado sentido, la pregunta abre alternativas, pues en ella la respuesta a lo preguntado queda en el aire. La interrogación da lugar a la apertura porque a través de ella se toma conciencia de que una cosa *puede ser así o de otro modo*; como fue el caso específico de Menón, al interrogarse por la naturaleza de la virtud. Mediante la pregunta, entonces, tiene lugar la suspensión de los prejuicios, esto es, de la validez de la opinión general, porque a través de ella caemos en la cuenta de que algo puede ser como siempre habíamos creído o ser de manera diferente. De esta forma es que la *pregunta* facilita la apertura al punto de vista de otras tradiciones culturales. Al admitir que existen otras formas posibles de considerar las cosas, se pone en suspenso el dominio que sobre nosotros ejercen nuestros hábitos mentales desapercibidos, posibilitando así una actitud de escucha hacia la voz de los otros. "El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo

por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto” (Gadamer, 2002: 335). La pregunta, como hemos visto, es una manera importante en que tal actitud de escucha puede tener lugar.

VIII

El valor formativo de la pregunta reside, entonces, en que ella pone en suspenso la validez de nuestro marco cultural, poniéndonos, así, frente a una pluralidad de alternativas de sentido. A través del “arte de preguntar” es como tiene lugar la apertura hacia otros horizontes culturales que nos salen al encuentro; pero este arte no sólo posibilita la actitud de escucha sino que además, facilita el fortalecimiento de la opinión del otro: “El que posee este arte será el primero que busque todo lo que pueda hablar a favor de una opinión. Pues la dialéctica consiste no en el intento de buscar el punto débil de lo dicho, sino más bien en encontrar su verdadera fuerza” (Gadamer, 2002: 347). Es importante resaltar que lo que se busca reforzar en la opinión del otro es su propia perspectiva desde la que nos habla para que ésta se torne significativa. Lo que se fortalece en el otro no es un discurso ni tampoco un conocimiento, sino la capacidad de interpelarnos, es decir, de formularnos *preguntas*. Pues no sólo nosotros, en cuanto intérpretes, planteamos inquietudes al texto desde nuestra tradición particular, sino también la obra pregunta por nuestro propio marco de interpretación. Aquello por lo que el texto interroga es, entonces, por la *posición* desde la cual nosotros, en calidad de lectores, le planteamos preguntas. Cuando la obra nos interpela, termina por situarnos, por posicionarnos; y nos obliga a tomar conciencia de nuestra propia alteridad y, por ende, de nuestra finitud. Esta dialéctica entre lo propio y lo ajeno, nos conduce al reconocimiento de los alcances y limitaciones de nuestra tradición particular. Así lo que se persigue fortalecer en el otro a través de la actitud de escucha es su capacidad de interpelarnos, de situarnos en nuestro propio marco cultural. Pues cuando se consolida el horizonte cultural del otro, que es la posición específica

desde la cual nos habla, tiene lugar una dialéctica en la que se resalta tanto lo propio como lo extraño. Dicho en otros términos, la pregunta, entonces se presenta como una condición de alteridad cultural tanto de la propia como de la ajena.

IX

El reconocimiento de la alteridad es central en el pensamiento gadameriano, pues en éste la comprensión tiene la forma del diálogo. El dialogar es una actividad que involucra el encuentro de “múltiples voces”; así, siempre presupone el encuentro con la otredad, sea ésta una persona, un texto o una cultura. El problema reside en que, si se invalida la voz del otro entonces se imposibilita el diálogo y no puede haber comprensión. Toda tentativa hermenéutica presupone siempre un encuentro con la diferencia, y en dicho encuentro se busca alcanzar un entendimiento común. El diálogo no es un monólogo disfrazado en el que se ignore la voz del otro y se imponga obstinadamente el propio marco cultural. Esto es exactamente lo que sucede cuando se permite que nuestros prejuicios inconscientes acallen la voz de las otras tradiciones culturales, en cuyo caso nos quedamos enmarcados en la estrechez de nuestra tradición particular. Tampoco tiene la forma del debate en el que a cada argumento presentado se opone un contra-argumento y cuyo objetivo final es rebatir la posición del contrario. En este caso la apertura tampoco tiene lugar, pues sólo se busca imponer el punto de vista particular sobre todos los demás. El diálogo tiene la forma de un esfuerzo compartido, la unión de dos partes, que buscan alcanzar algo en común: a saber, el *entendimiento*. Se busca pensarse el uno al otro, se persigue comprender la diferencia desde la identidad al igual que ésta última desde la primera. Cuando la comprensión realmente tiene lugar, cuando el diálogo efectivamente emerge, se logra participar de concepciones más generales y apropiadas. Acontece lo que Gadamer caracteriza como “fusión de horizontes”, en la cual uno siempre aprende a ver más allá de lo propio, sin anularlo, sino “...integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos”. (Gadamer, 2002: 375). En este sentido, la formación, en

cuanto participación de formas más adecuadas y generales, tiene lugar bajo la forma de la comprensión, la cual, consiste en poder traspasar los límites de nuestra herencia cultural particular, permitiendo que ésta tenga apertura y participación en las múltiples voces de la “gran tradición”, entendida aquí ésta, como ese “gran horizonte” que sustenta y posibilita el encuentro y el diálogo de los diversos marcos culturales. La pregunta, como hemos visto, tiene una función formativa en la medida en que, a través del ejercicio de la misma, tiene lugar dicha apertura, posibilitando así ese “ascenso a la humanidad” del que habla Herder.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M. *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*. México: UNAM, 2005.
- Aristóteles. *Metafísica*. Madrid: Gredos, 2004.
- Aristóteles. *Tratados de lógica I*. Madrid: Gredos, 1988.
- Dancy, J. *Introducción a la epistemología contemporánea*. Madrid: Tecnos, 1993.
- Dilthey, W. *Dos escritos sobre hermenéutica*. Madrid: Ediciones Istmo, 2000.
- Gadamer, H-G. *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.
- Gadamer, H-G. *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos, 2000.
- Gadamer, H-G. *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2001.
- Gadamer, H-G. *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2002.
- Nietzsche, F. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos, 1990.
- Platón. *Diálogos I*. Madrid: Gredos, 2006.
- Platón *Diálogos II*. Madrid: Gredos, 2004.
- Villoro, L. *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI, 2004.

REFLEXIONES SOBRE LA PROPUESTA PEDAGÓGICO-FORMATIVA DE PAULO FREIRE Y LA NOCIÓN DE AUTONOMÍA CULTURAL

*José Ezcurdia**

Este texto tiene como objeto llevar a cabo una recuperación de los planteamientos fundamentales relativos a la filosofía de la cultura y a la antropología filosófica de Paulo Freire, con el fin de extraer de los mismos diversas nociones que abonan el terreno de una comprensión del concepto de autonomía cultural como faro que orienta todo proceso formativo. En este sentido, se revisan nociones como sujeto integrado y sujeto ajustado, educación bancaria y liberadora, sociedad cerrada y sociedad en transición, cómo estas nociones abrevan de las tradiciones del cristianismo, del humanismo y del marxismo y cómo, en última instancia, éstas bien pueden encontrar en la propia noción de autonomía cultural un principio vertebrador que les otorgue coherencia y organicidad.

El pensamiento de Paulo Freire, como es bien sabido por todo aquel que se haya acercado a su obra, es mucho más que una mera pedagogía en el sentido escolar del término, pues se constituye como una antropología filosófica y una filosofía de la cultura. En efecto, una idea del hombre y una reflexión sobre la cultura misma, articulan la pedagogía freiriana abriéndola, desde nuestro punto de vista, a una teoría de la formación en la que el binomio individuo/sociedad juega un papel fundamental.¹ Múltiples son las parejas de conceptos en los que Freire formula sus reflexiones antropológicas y filosóficas. Términos como educación

* Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Guanajuato.

¹ En relación a la dimensión filosófica y antropológica de la pedagogía freiriana, Cfr., Torres, 1992: 10. Pero convengamos finalmente que, si bien esta crisis no es solamente de la educación sino que es parte de la crisis que viven las ciencias en un continente dependiente, la preocupación de Freire sobrepasó, holgadamente, el campo de lo estrictamente educativo (pedagógico-didáctico) para llegar a campos muy diversos tales como la filosofía, la sociología, la lingüística e incluso la teología.

bancaria y educación liberadora; hombre de contactos y hombre de relaciones; sujeto ajustado y sujeto integrado; sociedad cerrada y sociedad en transición; entre otros, aparecen como el andamiaje teórico a partir del cual Freire levanta una noción de hombre y una noción de sociedad en la que el proceso de formación se identifica con una conquista de autonomía. La noción de autonomía, en este sentido, dota de contenido y se coloca como motor interior de todo proceso formativo. La idea de autonomía es fundamental en el pensamiento freiriano, pues se determina como horizonte en el cual tanto el hombre individual, como una cultura determinada —la cultura latinoamericana en sentido amplio—, pueden gozar de una orientación que los sustraiga, digámoslo así, de una doble esclavitud o una enajenación voluntaria e impuesta, producto de presiones colonialistas, para dar el fruto justo de una cultura propia en la que la obtención y la reproducción de una vida digna sean posibles.

Para Paulo Freire, la autonomía cultural es connatural a un proceso formativo en el que los individuos y las sociedades, no sin esfuerzo, se sacuden el yugo de una clase dominante y extranjerizante que, con base en un verticalismo y un mandonismo que resultan principios de gobierno y organización social, introyecta en éstos valores y formas de conducta que son el principio de su propia enajenación.

Paulo Freire nos dice en *La pedagogía del oprimido*:

Los oprimidos, que introyectando la “sombra” de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad, en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la “sombra”, exigiría de ellos que “llenaran” el “vacío” dejado por la expulsión con “contenido” diferente: el de su autonomía. El de su responsabilidad, sin la cual no serían libres. 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 (Freire, 1983: 37).

Freire vincula estrechamente las nociones de libertad y autonomía, en la medida que la libertad misma no se concibe sino

como un proceso emancipatorio por el cual el pobre o el oprimido recupera o adquiere una capacidad de gobierno sobre sí mismo y su propia sociedad: la autonomía cultural para Freire, en este sentido, es manifestación de un individuo que deja a un lado la asunción pasiva de una esclavitud impuesta, haciendo de su conciencia misma y la construcción de su comunidad, el frente de batalla contra una élite gobernante que reduce su forma a mera fuerza de trabajo, mera fuerza mecánica que carece de rostro vivo y toda dimensión humana.

La autonomía cultural en tanto proceso formativo, de este modo, supone el reconocimiento de la condición de pueblo marginado y excluido, que tiene por delante el reto en primer término, no la oposición al régimen o la ideología dominante, sino la rearticulación de la propia conciencia en términos de responsabilidad y análisis de la propia experiencia histórica efectiva. Ser revolucionario, en este contexto, implica, de manera fundamental reordenar de manera crítica y vital al interior de la comunidad el tejido de las relaciones intersubjetivas, de modo de que éstas no reproduzcan los patrones alienantes y esclavizantes impuestos por la clase gobernante.

Paulo Freire apunta al respecto:

A fin de que los oprimidos se unan entre sí, es necesario que corten el cordón umbilical de carácter mágico o mítico, a través del cual se encuentran ligados al mundo de la opresión. La unión entre ellos no puede tener la misma naturaleza que sus relaciones con ese mundo. Por eso la unión de los oprimidos es realmente indispensable al proceso revolucionario y ésta le exige al proceso que sea, desde su comienzo, lo que debe ser: acción cultural. Acción cultural cuya práctica, para conseguir la unidad de los oprimidos, va a depender de la experiencia histórica y existencial que ellos están teniendo, en ésta o en aquella estructura (Freire, 1983: 226).

Desde la perspectiva freiriana, toda transformación social que refleje un proceso emancipatorio, ha de pasar por una praxis formativa en la que la conquista de autonomía se constituye como nota fundamental. Esta autonomía ha de ser entendida, en primer

lugar, como la refundación de la propia conciencia, de acuerdo al análisis de la experiencia histórico-social vivida en vistas del establecimiento de una serie de vínculos sociales que hagan posible la reproducción y, como decimos, la dignificación de la vida. Toda acción política que ponga en entredicho un orden social enajenante, ha de partir de un autoexamen y una autotransformación de la propia conciencia individual y social, de modo que ésta deje de reproducir ciegamente los patrones que son el principio de la negación de su forma. Autonomía cultural, es en este sentido, análisis capaz de refundar los vínculos del sujeto consigo mismo, y el entramado intersubjetivo de la sociedad en la que se desenvuelve y se constituye como tal.²

Es en este marco que resulta inteligible el concepto freiriano de problematización. Paulo Freire articula una perspectiva teórica eminentemente problematizadora, como vía para desmontar una conciencia ingenua o mágica, que repite de manera refleja e inconsciente los contenidos dados por un sistema político-simbólico opresor. El planteamiento de los problemas emplaza al sujeto a colocar entre signos de interrogación las relaciones que establece consigo mismo y con su sociedad, preparando el terreno para cultivar una dialogicidad que es inherente al proceso formativo y a la propia construcción de la autonomía cultural.

Paulo Freire nos dice al respecto:

La problematización no es (señalémoslo una vez más) un entretenimiento intelectual, alienado y alienante, una fuga de la acción, un modo de disfrazar la negación de lo real.

² Cfr. Ana P. De Quiroga, 1997: 19, donde señala la necesaria refundación de la conciencia individual del sujeto como momento de la refundación del todo social: Lo característico del pensamiento creador es su carácter divergente en relación a lo ya instituido. Por eso es instituyente. En un doble movimiento la tarea creadora asocia e integra lo que hasta allí aparecía como fragmentado y va desocultando nexos, va descubriendo relaciones y a la vez desestructura formas previamente articuladas en vista a una nueva organización.

Decíamos que era fundamental tener en cuenta que el sujeto real de la producción cultural es un sujeto colectivo, es un grupo social, un conjunto de hombres articulados por relaciones y religados por intereses comunes. Estos intereses y relaciones se expresan en la obra, y es en ese contexto social e histórico, en ese contexto de intereses que es pertinente indagar el lugar del portavoz, de ese conjunto particular que es el autor.

Inseparable del acto cognoscente, la problematización es, como éste, inseparable de las situaciones concretas. Ésta es la razón por la cual, partiendo de éstas últimas, cuyo análisis lleva a los sujetos a revisarse en su confrontación con ellas, a rehacer esta confrontación, la problematización implica un retorno, crítico, a la acción. Parte de ella, y a ella vuelve (Freire, 1985: 95).

Desde el punto de vista freiriano, todo proceso formativo que se traduce en la génesis de una autonomía cultural ha de presentar un momento problematizador por el que la conciencia, al refundar y crear paradigmas y marcos teóricos diversos, gane una ductilidad que le permita enfrentarse a una situación existencial dada. El proceso formativo es para Freire un sostenido ejercicio problematizador en el que el sujeto y la sociedad se sacuden aquellos prejuicios que limitan su comprensión de las condiciones simbólicas y materiales que son fuente de su exclusión. La problematización es el principio de una acción genuina, que refleja una capacidad crítica que se resuelve como voluntaria autodeterminación.

Nuestro autor hace énfasis en que el propio proceso de problematización tiene como centro de gravedad la transformación del contexto. La problematización, para Paulo Freire, es el detonador de una praxis de autotransformación que se despliega en la medida en que el sujeto mismo modifica su medio socio-político, pues este medio se constituye como espejo que relanza las preguntas que el propio sujeto formula acerca de sí, y del propio ámbito social que le es dado transformar, para adquirir justo una autonomía cultural: la circularidad de la fórmula problematización-transformación-problematización-autotransformación, da cuenta de la relación dialéctica y productiva de un sujeto que asume un talante crítico, que se endereza como dimensión fundamental de una conciencia libre.

Freire señala en este punto:

El hombre es un cuerpo consciente. Su conciencia, “intencionada” hacia el mundo, es siempre conciencia de, en permanente movimiento hacia la realidad. Es propio del hombre, por tanto, estar en constante relación con el mundo. Relación donde la subjetividad, que toma cuerpo en la objetividad, constituye, con

ésta, una unidad dialéctica, en la cual se genera un conocer solidario en el actuar, y viceversa (Freire, 1985: 85).

La problematización, para Freire, es el resorte de una praxis de transformación, en la que el hombre cultiva su propia forma humana, liberándose de una dimensión meramente instintiva en la que su “cosificación” es expresión, justo, de su sometimiento a los dictados de una clase social esclavizante. El circuito problematización-transformación-problematización-autotransformación se condensa en un talante crítico y reflexivo por el que el sujeto cultiva un proceso emancipatorio que aparece como condición de posibilidad y a la vez, como resultado de toda reivindicación política y social. Praxis y emancipación son para Freire el derecho y el revés de la conquista de la autonomía cultural.

Es justamente la noción de crítica el fundamento del humanismo freiriano. Paulo Freire inscribe su doctrina en un humanismo en el que la crítica, al suponer una reflexión a la vez problematizadora y transformadora, abre al sujeto a una valoración y a una construcción de sí y de su entorno, frente al abismo de la asunción pasiva de una cultura moderno-colonialista que no reconoce y no da cuenta de la profunda injusticia que la atraviesa. El humanismo freiriano emplaza al sujeto a asumir el reto de la construcción de su propia forma humana, brindándole a éste la posibilidad de cosechar el fruto que dicho reto supone: una vida digna, que posee a la libertad como dimensión fundamental.

Freire apunta al respecto:

A pesar de su disfraz de iniciativa y optimismo, el hombre moderno está oprimido por un profundo sentimiento de impotencia que lo mantiene como paralizado, frente a las catástrofes que se avecinan. Por eso, señalase la necesidad de una permanente actitud crítica, único medio por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento, comprendiendo los temas y las tareas de su época (Freire, 1985: 96).

En la capacidad transformadora de sí mismo y de su entorno es que Freire sitúa su concepción antropológica: el hombre no es

una cosa idéntica a sí misma, sino un proyecto, que ha de ser colmado con el concurso de una praxis de transformación que, precisamente en la crítica, encuentra uno de sus resortes interiores. Para nuestro autor, la humanización supone la puesta en marcha de una actitud crítica, sin la cual el hombre permanece en una esfera instintiva y refleja, que lo hace vulnerable a la manipulación y el sometimiento a las élites gobernantes.

La crítica para Freire, de este modo, es la vía para dar a luz justo una autonomía cultural, que al reconocer los propios desafíos y tareas que impone un contexto socio-histórico determinado, le brinda al hombre los derroteros por los cuales ha de transcurrir su propia praxis de autotransformación. El humanismo de Freire, al demandar al sujeto una responsabilidad frente a sí mismo y a su contexto, le devuelve a éste una dignidad desde donde ha de vincularse activamente con su sociedad. Freire, al reivindicar los valores del propio humanismo, invita al hombre a encarar la orientación alienante de una modernidad colonialista, que a partir de la propaganda y la publicidad, niega la capacidad de autodeterminación del sujeto.

En este sentido nuestro autor subraya:

Una de las grandes, si no la mayor, tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Y cuando juzga que se salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es sujeto. Se rebaja a ser puro objeto (Freire, 1986: 33).

Como hemos señalado, los planteamientos pedagógicos freireianos distan mucho de encerrarse en una lista de estrategias de enseñanza que pretendan asegurar la transmisión del conocimiento. Por el contrario, éstos suponen una antropología filosófica y a una filosofía de la cultura, en la que la noción de autonomía juega un papel capital: es la propia conquista de autonomía cultural

el horizonte en el que ha de desarrollarse todo proceso formativo, en tanto puesta en marcha de una praxis de transformación.³ El hombre como proyecto abierto o proceso, y no como cosa hecha, y la cultura como expresión de una toma de conciencia de la dimensión humana del sujeto mismo, expresan la forma de un humanismo crítico por el cual el hombre ha de plantar cara a aquellas élites opresoras que impide todo proceso de humanización.

La propia pedagogía de Freire, en este sentido, aparece como expresión de los planteamientos antropológicos y filosóficos arriba señalados, constituyéndose como uno de los momentos capitales y decisivos de la edificación de una conciencia que se ha hecho responsable de su articulación. La reflexión pedagógica de nuestro autor, toda vez que es caja de resonancia de sus concepciones filosóficas y antropológicas, se constituye como un espacio privilegiado de la toma de conciencia de un sujeto que se sacude la visión del mundo impuesta por la élite gobernante.

La clásica concepción freiriana de la educación liberadora, que presenta justo un amplio dispositivo problematizador, es ilustrativa al respecto. El planteamiento de los problemas que recoge Freire en su pedagogía, sitúa a los polos del binomio educador/educando en un proceso dialógico en el que la interpretación y transformación del mundo se colocan como tema fundamental, posibilitando a los participantes de dicho binomio llevar adelante la satisfacción de un talante crítico, que tiene como objeto la determinación de su propia forma: educar, en última instancia, es sinónimo de abrir un proceso dialéctico, como ámbito de desarrollo de una praxis de autotransformación.⁴

³ Cfr., Torres, 1992: 10: Digamos en principio que el humanismo pedagógico de Freire da un salto, por el cual, “la pedagogía se hace antropología”. Nuevamente nos cercioramos que la causa eficiente de la preocupación de Freire, supera lo estrictamente pedagógico y se introduce en la problemática antropológica. ¿Por qué? Porque Freire necesitó elaborar los supuestos filosóficos que faciliten la identidad de una teoría de la acción cultural que se propone contribuir a la educación del hombre.

⁴ Al respecto Cfr., Sawyer, 1992: 82: La concientización es la etapa siguiente del proceso del esquema de educación liberadora que propone Freire. Por medio del proceso de la problematización se ha alcanzado una mayor claridad de la percepción de la realidad y ese cambio perceptual comienza a inducir un cambio en el auto-concepto de quienes entran en el diálogo. El hecho básico de haber comenzado a dialogar en una forma concreta con otros “sujetos” impacta el modo normal de ser que

Freire señala al respecto:

La tarea del educador, entonces, es la de problematizar a los educandos, el contenido que los mediatiza, y no, la de disertar sobre él, darlo, extenderlo, entregarlo, como si se tratase de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado. En este acto de problematizar a los educandos, él se encuentra, igualmente, problematizado. La problematización es a tal punto dialéctica, que sería imposible que alguien la estableciera, sin comprometerse con su proceso. Nadie, en verdad, problematiza algo a alguien, y permanece, al mismo tiempo, como mero espectador. Aun cuando, metodológicamente, prefiera mantenerse en silencio al presentar el hecho-problema, en cuanto los educandos lo captan, lo analizan, lo comprenden, estará siendo, también, problematizado (Freire, 1985: 94).

Paulo Freire plantea una educación liberadora, en la medida que ésta refleja la orientación esencial de su humanismo, y dicho humanismo, a su vez, encuentra en la esfera educativa un marco esencial del establecimiento de un orden de relaciones y vínculos dialécticos que satisfacen sus postulados fundamentales. El binomio problematización-dialéctica que se despliega en el proceso educativo, tiene un rendimiento formativo cabal, en la medida que el sujeto es emplazado no a repetir una serie de contenidos preestablecidos, ni estructuras pseudodialógicas castrantes, sino a afrontar la afirmación de su forma propiamente humana, en tanto capacidad genuinamente crítica y de autodeterminación. Educación es exigencia del ejercicio de la libertad, en la medida que supone necesariamente una praxis sobre el mundo, que de ninguna manera deja indiferente al sujeto, sino que lo arroja a la edificación de su propia naturaleza inacabada.

El vínculo con el otro se determina en este sentido no de una manera mecánica, en forma de *contactos* repetibles, sino de *relaciones* que implican una diferencia, una creación. La oposición contactos/relaciones es la oposición esclavitud/desobediencia,

se caracteriza por su pasividad y sumisión ya que las posibilidades preceptuales son amplificadas a lo largo del proceso.

pues las relaciones mismas suponen un *plus* del sujeto que desborda el orden simbólico que dicta el poder y colma, aun momentáneamente, el espacio de indeterminación que implica su propia praxis de autotransformación. La humanización que plantea Freire pasa de este modo, por un proceso de indisciplina y reconstitución social ante la tiranía interna de una conciencia refleja que ve en el otro una cosa, y sólo se reconoce como cosa ante el otro y ante sí mismo.

En este sentido Freire acota:

Entendemos que para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo (Freire, 1986: 28).

El estar con el mundo es para Freire la creación del mundo, la creación de un yo que reverdece como comunidad, comunidad del yo con el otro y con el mundo, pues se libera del abandono de un hombre que aparece meramente como ser de contactos, de vínculos estériles dictados por el poder establecido. El ser de relaciones, que está con el mundo, escapa al aislamiento y a la soledad, pues lleva en sí mismo justo a la comunidad, al mundo mismo que ha renacido como el otro en el sujeto, como sujeto capaz de alcanzar y tocar al otro.

Así, para Freire, el ser de relaciones tiene como corazón un amor que es fuente y se contagia, un amor a la comunidad. Tras la transgresión del orden impuesto y asumido de manera refleja, viene un amor que busca al mundo y encuentra en él al otro, restituyéndole una vida digna. *Pólemos* engendra a *Diké*, la justicia, y con ella una forma más alta del ser, que roza por un momento un hombre total y perfecto, un hombre dialogante con rostro humano. El eje de la doctrina Freiriana se encuentra en el amor que es capaz de crear. En una indisciplina política y social capaz de propagar la justicia, al tener el valor de amar.

Freire nos dice en *La educación como práctica de la libertad*:

Toda relación de dominación, de explotación, de opresión ya es en sí violencia. No importa que se haga a través de medios drásticos o no. Es, a un tiempo, desamor y un impedimento para el amor. Obstáculo para el amor en la medida en que el dominador y el dominado, deshumanizándose el primero por exceso y el segundo por falta de poder, se transforman en cosas. Y las cosas no aman. Pero, generalmente, cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor, en quien identifica la opresión, se le califica de violento, bárbaro, inhumano, frío (Freire, 1986: 41).

Aun a costa de no ser comprendido y perseguido, el amor del humanismo de Freire retoña como praxis comunicativa, como un estar con el mundo, pues es un amor del hombre por el hombre, un amor al hombre que como negatividad es constitutivo de la transformación del sujeto mismo y la cultura: la propia indisciplina política no es la sustitución de un poder alienante por otro, sino justo, una praxis de autotransformación que retoña como comunidad fraterna fundada en el amor como caridad (*ágape*).⁵ Freire no busca desatar una praxis política y social que repita los patrones simbólicos de la clase dominante, sino crear una espiral de diálogo en el que la propia oposición tiranía-servidumbre se desplace a una sinergia que dé lugar a la novedad y a una recuperación del otro, articulada en la propia figura de la justicia y en la consumación, precisamente, de un proceso de humanización.

Freire no ve en la rebelión ante el sistema simbólico imperante la satisfacción de una crítica meramente destructiva sino, más

⁵ Cfr., Franco, 1992: 43, donde se pone de relieve la influencia del personalismo cristiano en el pensamiento de Freire: Me parece importante indicar aquí algo que llama poderosamente la atención en el conjunto de la obra de Freire. A medida que se van leyendo sus escritos da la impresión de que por todas partes se escuchan sonidos conocidos; pero al mismo tiempo se experimenta vivamente que la armonía de conjunto resulta nueva. Al estudiar, por ejemplo, los rasgos antropológicos, que forman la base de su pedagogía, nos damos cuenta de que los elementos que van apareciendo son patrimonio común del movimiento personalista cristiano, y herencia de la corriente humanista, que se han ido depurando a lo largo de la historia del pensamiento; y, no obstante, los cables que Freire va arrojando desde esos presupuestos hacia las situaciones concretas de cara a la educación, tienen toda la fuerza de hallazgos evocadores.

bien, el fundamento de la dialéctica, en tanto que ésta tiene como núcleo un problema u obstáculo, justo una negatividad que, por la resistencia que representa, produce cuando se le salva —por el esfuerzo e intensificación que suscita—, una síntesis que es una sorpresa y que, no obstante, recupera aspectos diversos del material mismo en el que se constituye. Freire no niega al pasado por ser pasado, sino lo incluye en un presente crítico, que anima un futuro esencialmente creativo y esperanzador. Nuestro autor subraya estos planteamientos al abordar la transitividad crítica, fruto del propio proceso educativo:

La transitividad crítica, a que llegaríamos con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la práctica del diálogo y no de la polémica. Por la receptividad de lo nuevo, no sólo por nuevo, y por la no-negación de lo viejo, sólo por viejo, sino por la aceptación de ambos, en cuanto a su validez (Freire, 1986: 54).

Paulo Freire hace del reconocimiento del otro como otro, el principio para desatar un proceso dialéctico que se constituye en una serie de transmutaciones en los registros simbólicos que tutelan la conciencia del sujeto. Amo y esclavo, patrón y obrero, cacique y campesino, se transforman en polos en tensión de un proceso creativo. Eros se sobrepone a Tánatos de modo que el hombre se humaniza, justamente en la medida que encarna no un ser *en* el mundo, sino estar *con* el mundo, un estar con el mundo que aparece como motor interno de la construcción de la comunidad.

De este modo, la figura misma de la educación se afirma sostenidamente como el ámbito de expresión fundamental de una antropología y una filosofía de la cultura, que son hijas del humanismo freiriano. *Andreia*, la valentía, impulsa un proceso educativo que le devuelve al hombre la posibilidad de ser hombre, pues lo emplaza a colocarse como problema de sí, llamándolo a ir más allá de sí mismo. En la medida en que el proceso pedagógico tiene el coraje de invitar al hombre a salvar la resistencia que implica su servidumbre voluntaria, es que conquista su esencia como

educación. La pedagogía atrae para sí y desarrolla el carácter crítico-problemático de la propia filosofía de la cultura freiriana. Así, Sócrates mismo acompaña a Freire, pues la educación, la danza entre mayéutica y dialéctica, engendra un grito, una protesta, un reclamo que es libertad.

Nuestro autor nos dice:

[Buscamos] una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio yo, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión (Freire, 1986: 86).

Paulo Freire hace de la educación un espacio en el que el planteamiento de los problemas, en tanto causa eficiente de la crítica, encuentra aplicación y satisfacción. La relación educador-educando da lugar a un proceso de transformación y autotransformación que precipita el contenido de las tesis antropológicas y filosóficas freirianas, en la medida en que el sujeto encuentra en la propia praxis educativa el marco en el que ha de ganar una autonomía ética y política.⁶ Educar, para Freire, en el sentido clásico del término, es parir a un individuo capaz de hacerse cargo de sí y su propia sociedad. La autonomía cultural, en este sentido, tiene su fuente en los propios planteamientos educativos freirianos, anclados en su humanismo militante.⁷

⁶ Cfr., Torres, 1992: 11: Si la pedagogía necesita, para ser tal, de la antropología, mientras ésta se enfrenta, como con su espejo, con lo político dentro del mismo discurso, la causa eficiente de ese creciente interés por dialogar con la obra de Freire es claramente perceptible; tanto en sus raíces teóricas como en su métodos psicosociales de la alfabetización de adultos. Paulo Freire procura contribuir al procedimiento de liberación integral del hombre latinoamericano, cuya dimensión crucial se mediatiza en una política de liberación.

⁷ Al respecto, Cfr., Darsy y Dominice, 1992: 71: En efecto, según Freire sólo una pedagogía revolucionaria puede asegurar en el curso de un proceso de cambio radical, la autonomía y la participación creadora de las masas populares, en tanto que los sujetos y objetos a la vez del proceso revolucionario y de su propia liberación.

De esta forma, la dádiva de una palabra verdadera, aparece como corolario de la propia praxis de transformación freiriana. La recuperación de una palabra que nombre al mundo, y al nombrarlo lo transforme, es principio y consecuencia natural de una pedagogía que se determina como un proceso de humanización: el hombre al nombrar al mundo y nombrarse a sí mismo, resignifica el universo simbólico en el que se constituye, abriendo un espacio para ser y existir por cuenta propia, haciendo de este modo ejercicio de su propia capacidad de autodeterminación.⁸

Freire en este punto señala:

Aquí se hallan las raíces de nuestras tan comunes soluciones paternalistas. También allí se hallan las raíces del mutismo. Las sociedades a las cuales se les niega el diálogo y la comunicación y en su lugar se les ofrecen “comunicados” se hacen preponderantemente “mudas”. El mutismo no es propiamente inexistencia de respuesta. Es una respuesta a la que le falta un tenor marcadamente crítico (Freire, 1986: 63).

Para Paulo Freire la autonomía cultural tiene como núcleo un desarrollo lingüístico que libera al sujeto de un mandonismo y una obediencia refleja que son el principio de su servidumbre, brindándole la posibilidad de experimentar una apertura hacia sí mismo y hacia el mundo. La cultura nace en el seno del hombre que se deshace del lastre de la tutela simbólica de una clase dominante, y puede comunicarse consigo mismo y con el mundo. La autonomía cultural es expresión de una autonomía moral y epistemológica fincada en una conquista expresiva y dialógica.⁹

⁸ En relación a la dimensión filosófico-teológica que Freire otorga a la palabra, Cfr., Torres, 1992: 31: Sólo en la supresión de la alienación humana y en la estructuración de un mundo justo, la Palabra puede instalar su carpa en medio de los hombres, porque la Palabra es la voz débil e inaudible del pobre. Freire es consciente que colaborando en la pronunciación de la palabra, el hombre no sólo pronuncia el mundo (Palabra-Mundo) sino que reconoce al Creador.

⁹ Cfr., Darsy y Dominice, 1992: 65: El programa se hace con y no para el pueblo. Las palabras que sirven de base en el proceso de alfabetización no se han escogido de manera abstracta. Se desprenden de dos criterios: su grado de implicación en la vida del analfabeto y la complejidad fonética que contiene. Estas palabras claves identificadas después de una búsqueda en el universo temático en el grupo social que es alfabetizado, son siempre de uso común en la vida del pueblo y contienen una

Ahora bien, en la medida que la transformación del sujeto tiene como obstáculo el mundo que se le opone, éste, el mundo, al formar una sinergia con el sujeto, expresa las huellas de dicha praxis. Así, el mundo, la cultura, las cosas, las instituciones, el lenguaje, los sentimientos y los deseos, que son el mundo mismo, reflejan el rostro del sujeto. Tierra, techo, salud, educación, alimentación, trabajo, democracia, son la expresión feliz de una cultura viva, compuesta por hombres que se relacionan con su propia interioridad y entre sí, que se vinculan dialógica y fraternalmente, creando las condiciones materiales de una vida digna, y no sólo reproducen puntualmente los mandatos tanto de una clase social que detenta el poder, como de una conciencia esclavizante. La autonomía cultural es una meta del humanismo, pues permite la reproducción de la vida.

Freire nos dice al respecto:

Al hablar de proyecto global de la sociedad no lo hago como si estuviera viendo en él una idea abstracta, un diseño arbitrario, algo ya concluido en la imaginación de los líderes. A lo que me refiero es a cierto número de metas, solidarias entre sí y coherentes con un objetivo determinado en el campo de la organización económica y social; en el de la distribución interna y el comercio exterior; en el de las comunicaciones y transportes; en el de la cultura; en el de la salubridad y en el de la educación en general, que debe servir a ese objetivo. Metas realizables en etapas y que suponen una política de planeación global y políticas específicas para su realización (Freire, 1988: 136).

Paulo Freire es latinoamericano, y no cierra los ojos ante la realidad de una región pobre, colonial, racista. Nuestro autor es consciente de la precaria condición social y económica del Brasil que, como la de México, es producto de una historia que ha despojado al pueblo de sus medios de producción y, con ellos, de las condiciones para generar una estructura cultural y simbólica autosuficiente para garantizar la reproducción, como hemos seña-

— experiencia vivida. Esto permite que el analfabeto al discutirlos, no sólo adquiera progresivamente el dominio del lenguaje sino además se comprometa en una reflexión sobre su realidad cotidiana.

lado, de una vida digna. Es ante esta sociedad injusta y pauperizada que se reduce a materia prima para la industria de las metrópolis extranjeras, que Freire levanta nociones como praxis de transformación y conciencia crítica, nociones éstas, que se resuelven como momento fundamental tanto de su antropología filosófica, como de su filosofía misma de la cultura.¹⁰

Freire busca restituir a América Latina una autonomía cultural que le es sistemáticamente escamoteada por las élites gobernantes y las potencias colonialistas:

La sociedad crece teniendo el centro de decisión de su economía fuera de ella, que, por eso mismo, está guiada por un mercado externo. Es exportadora de materias primas, crece hacia fuera, es depredatoria; sociedad refleja en su economía, en su cultura, por lo tanto alienada, objeto y no sujeto de sí misma. Sin pueblo. Antidualogal; dificulta la movilidad social vertical ascendente, no tiene vida urbana o, si la tiene, es precaria, con alarmantes índices de analfabetismo, aún hoy persistentes, es atrasada y está guiada por una élite superpuesta a su mundo sin integrarse en él (Freire, 1988: 39).

Freire hace de la realidad latinoamericana el objeto de análisis y el espolón del despliegue de una antropología filosófica y una filosofía de la cultura, que no se ven limitados por el enfoque eurocentrista. La determinación de la realidad latinoamericana en su estructural injusticia, se constituye, a la vez, como objeto de estudio y cómo brújula que orienta la construcción de una re-

¹⁰ En relación al papel del marxismo en la obra de Freire, Cfr., Torres, 1992: 17: Además esta etapa permite apreciar el inicio de la utilización teórica por parte del autor del concepto de lucha de clases como categoría interpretativa básica, en el marco de la teoría del conflicto ya mencionada, que había sido asumida por la dialéctica opresores-oprimidos, aunque desde una perspectiva más hegeliana. Esta utilización conceptual, no significa que Freire, en este momento, se identifique totalmente con el materialismo histórico. Por el contrario, un ejemplo nos puede permitir apreciar la diferencia. Para Marx el hombre se define por su relación con la naturaleza mediante el trabajo. La esencia del hombre es “fuerza de trabajo”. En cambio Freire introduce, consecuente con la línea personalista, dos elementos más que junto con la mediación del trabajo, constituyen los aspectos esenciales de ser humano, éstos son: la relación interpersonal (la alteridad) que facilita el reconocimiento del ser, y la “conciencia de sí”, dentro de la sociedad por parte del hombre.

flexión filosófica sobre la cultura, que no se conforma con los cánones del discurso moderno, en el que la modernidad misma es sinónimo de progreso, entendido éste como progreso europeo o norteamericano y exclusión de América Latina y el Tercer Mundo: Paulo Freire hace el esfuerzo por pensar el contexto latinoamericano, y este contexto moviliza y nutre su pensamiento mismo. En este sentido, el humanismo de Paulo Freire goza no sólo de un aliento socrático, sino de la asimilación y articulación de un cristianismo marxista en el que, precisamante, la construcción de una sociedad justa aparece como meta y ámbito de la satisfacción de todo proceso político y reflexivo. Esta orientación doctrinal no obstante, dista mucho de aparecer como resultado de la mera aplicación mecánica de una serie de dogmas de ninguna índole. La apropiación del marxismo¹¹ y el cristianismo¹², así como de la ilustrada noción de democracia a la que aspira la autonomía cultural freiriana, parte de un reconocimiento de la propia condición y el propio contexto latinoamericano, para detonar un proceso creativo genuino y original. Autonomía cultural, en este sentido es autenticidad. Freire busca hacer de su filosofía de la cultura expresión de un esfuerzo crítico y reflexivo, y no la simple calca de doctrinas preestablecidas, por más loables que éstas sean.

Freire apunta al respecto:

Importamos la estructura de un estado nacional democrático, sin previa consideración de nuestro propio contexto. Típica y normal posición de alineación cultural. Volveremos mesiánicamente a las matrices formadoras o a otras consideradas superiores en búsqueda

¹¹ Asimismo, Cfr., Franco, 1992: 46: Por otra parte y aun pareciendo imposible de conciliarse con los influjos anteriores, es necesario apuntar aquí la huella definitiva que el marxismo deja en los escritos de Freire y que sin duda va en aumento. Bajando a mayores concreciones se puede afirmar que los rasgos más sobresalientes del materialismo histórico marcan los análisis de la realidad hechos por Paulo Freire principalmente a partir de 1970.

¹² Cfr. Torres, 1992: 13: Paulo Freire no podía ser interpretado y comprendido cabalmente por este libro, de allí que años después tuviera que rectificar el sentido atribuido a sus escritos. Finalmente otro de los elementos que se sumaban para incrementar esa difusión e interés por *La educación como práctica de la libertad*, era su dimensión religiosa explícita y la similitud ideológica y terminológica respecto de un texto posterior que produjo un verdadero impacto en los ambiente religiosos del continente.

de soluciones de problemas particulares, sin saber que no existen soluciones prefabricadas y rotuladas para tal o cual problema, dentro de tal o cual condición especial de tiempo y espacio cultural. Cualquier acción que se superponga al problema implica inautenticidad, y por lo tanto el fracaso del intento (Freire, 1988: 136).

Para Freire, la autonomía cultural parte de un análisis de las propias condiciones históricas y sociales para, a partir de las mismas, desatar la creación de aquellos conceptos que posibiliten fundar un proceso de transformación. Toda transformación, en este sentido, implica un autoconocimiento por el cual la sociedad ha de dejar de imitar modelos externos, que no responden a ninguna singularidad y especificidad cultural vivida.

Así, nuestro autor vuelve a retomar a la educación justo como paradigma de una sociedad libre, en la que la creación del conocimiento es la creación de la propia cultura. La educación, nuevamente, muestra la dimensión humanista de una antropología y una filosofía de la cultura en las que la crítica como fuente de la autonomía cultural es principio articulador.

Freire subraya al respecto:

Estamos convencidos de que la contribución del educador a su sociedad en nacimiento, frente a los economistas, los sociólogos, como todos los especialistas que buscan mejorar sus pautas, habría de ser la de una educación crítica y criticista. De una educación que intentase el pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo, colocando al hombre en condiciones de resistir a los poderes de la emocionalidad de la propia transición (Freire, 1986: 81).

Educar, para Paulo Freire, es sinónimo de otorgar al sujeto un sentido crítico que le ha sido negado por la cultura del dominador. Este sentido crítico permite situar y salvar los desafíos que presenta una sociedad excluida, y que tiene, justo, como reto inicial, pensarse a sí misma en su propia situación específica para desatar un doble proceso de autoconocimiento y autotransformación. El

círculo virtuoso entre el reconocimiento de los temas y las tareas de una sociedad, y los procesos de la transformación de la misma que plantean nuevos retos y desafíos al pensamiento, se constituye como eje de un proceso educativo en el que la construcción de saberes, tiene siempre como punto de gravedad la consideración y la experiencia de un contexto social e histórico peculiar, que no acepta como criterio, para ser pensada, patrones esquemáticos e importados por una alteridad cultural o política dominante y alienante.

En este marco, subraya Freire, una educación que no apunta a la transformación de un contexto, de ninguna manera rinde el fruto de la promoción de un sujeto que adquiere una dimensión crítica y activa. Contexto y binomio educador/educando, se articulan en una relación dialéctica, que expresa una autonomía cultural en la que el hombre encuentra el espacio de la construcción de su propia identidad y su propio carácter.

Freire subraya en este punto:

La educación importada, manifestación de la forma de ser de una cultura alienada, es una mera superposición a la realidad de la sociedad importadora. Esta “educación”, que deja de ser porque no está siendo, en relación dialéctica con su contexto, no tiene fuerza de transformación sobre la realidad. Como estamos viendo, la educación, en cuanto una situación gnoseológica, que solidariza educador y educando como sujetos cognoscentes, abre a éstos, múltiples e indispensables caminos para su afirmación como seres de praxis (Freire, 1985: 81).

La praxis educativa es una praxis de autotransformación que aparece como expresión de una autonomía cultural que busca resituirle al hombre su dimensión humana, en tanto ser capaz de darse forma a sí mismo y a su sociedad. La cultura es concebida por Freire, a nuestro modo de ver, precisamente como un campo de cultivo, en el que la semilla fértil es un hombre que, a pesar de su situación de objeto marginado y oprimido, no pierde la esperanza de ganar su forma en tanto sujeto activo, dínamo de la transformación de su situación histórica y social. De esta manera, el humanismo freireiano, al aparecer como marco de la construc-

ción de una autonomía cultural, se constituye como un *humanismo de la esperanza*, pues ésta, la esperanza misma, resulta el aliento primero que moviliza al hombre hacia la búsqueda de su liberación, aun frente a las duras condiciones de alienación que lo cosifican.

La esperanza, señala Freire, es el rasgo distintivo del hombre en tanto hombre, pues por ella mantiene viva la flama que lo conduce a su humanización, al ser el combustible, precisamente, de un pensamiento crítico y una voluntad vigorosa. La esperanza es el gatillo de toda crítica y toda praxis transformadora, ya que busca liberar al hombre del lastre de una esclavitud que se sostiene por la apatía, la ignorancia y la propia servidumbre voluntaria. La esperanza es manifestación de una suficiencia ontológica por la que el hombre autoincrementa su existencia y conquista la dignificación que supone su propia naturaleza.

Freire señala respecto a su doctrina misma:

[Creo] en un humanismo que, pretendiendo verdaderamente la humanización de los hombres, rechaza toda forma de manipulación, en la medida en que ésta contradice su liberación. Humanismo que, viniendo de los hombres en el mundo, en el tiempo, “sumergidos” en la realidad, sólo es verdadero, en cuanto se da en la acción transformadora de las estructuras donde se encuentran “cosificados”, o casi “cosificados”. Humanismo que, rechazando tanto la desesperación como el optimismo ingenuo, es esperanzadamente crítico. Y su esperanza crítica se basa en una creencia, también crítica: los hombres pueden hacer y rehacer las cosas, pueden transformar al mundo. Creencia donde, haciendo y rehaciendo las cosas y transformando al mundo, los hombres pueden superar la situación en que están siendo un casi no ser, y pasan a ser un estar siendo en búsqueda de un ser más (Freire, 1985: 84).

La esperanza es para Freire un rasgo peculiar del hombre, en tanto manifiesta la forma de un ser posibilitado para pensar una realidad distinta a la que le es dado vivir. Esta apertura hacia el futuro, expresa una voluntad de aumento existencial que se constituye como forma del hombre, en cuanto ser habilitado para modificar cualitativamente su propia naturaleza, al hacerse cargo de

sí y de su contexto. La esperanza es la afirmación de la dimensión humana del hombre, que se separa de la esfera meramente animal, condenada a una identidad consigo misma que cancela todo proceso creativo.

El humanismo de la esperanza, de esta forma, se constituye como pulmón de una autonomía cultural, en tanto aparece a la vez como principio y fin que moviliza la propia praxis de transformación histórica y social. La esperanza es apertura a la propia transformación, mediante la transformación del propio medio.

Freire se vale de las nociones de sujeto integrado y sujeto histórico, para nutrir una concepción de autonomía cultural que, desde nuestro punto de vista, se desprende de sus reflexiones antropológicas y filosóficas. El hombre integrado, para Freire, es aquel que al mantener un vínculo creativo y crítico con su cultura, se inserta en ella, participando activamente de su génesis y su articulación. Esta integración le brinda un sentido de pertenencia y responsabilidad, por la cual, como hemos dicho, trasciende el simple ámbito de los contactos reflejos y establece relaciones; deja de estar en el mundo y pasa a estar con él. La integración, nos dice Freire, supone un sujeto que echa raíz en su contexto mismo y crece en la medida que se nutre de él, al promover su transformación:

La integración [del hombre] en su contexto —que resulta de estar no sólo en él, sino con él, y no de la simple adaptación, acomodamiento o ajuste, comportamiento propio de la esfera de los contactos, síntoma de su deshumanización— implica que tanto la visión de sí mismo como la del mundo no pueden hacerse absolutas y al mismo tiempo hacerlo sentir desamparado o inadaptado. Su integración lo arraiga. De ahí que la masificación implique el desarraigo del hombre, su “destemporalización”, su acomodamiento, su ajuste. Es por eso por lo que, minimizado y cercenado, acomodado a lo que se le imponga, sin el derecho a discutir, el hombre sacrifica inmediatamente su capacidad creadora (Freire, 1986: 31).

La noción de integración resulta fundamental en el pensamiento freiriano, pues brinda sentido a la actitud crítica: el hombre, al

estar vinculado interiormente a su contexto, ve en él el dominio de una transformación que se resuelve como autotransformación, pues el mundo mismo es parte del hombre, y los problemas que le presenta, son problemas que le atañen a éste de manera íntima y directa. La crítica resulta un proceso vital, precisamente en tanto supone y propicia un hombre enraizado y comprometido con su entorno y consigo mismo, que escapa a la tentación y a la facilidad del servilismo y de la complacencia a los dictados de una élite dominante.

De esta forma, apunta nuestro autor, la integración, al ir a contracorriente del proceso de cosificación o ajuste que suscita la ideología dominante, inserta al sujeto en una temporalidad que es la satisfacción de su forma como sujeto autónomo. El hombre deja de ser objeto, y se convierte en promotor activo de la procesual construcción de su propio contexto. La integración reinserta al sujeto en una esfera histórica que aparece como registro precisamente de la afirmación de su dimensión humana.

Freire apunta al respecto:

El gato no tiene historicidad debido a su incapacidad de emerger del tiempo, de discernir y trascender; por lo tanto, se mantiene ahogado en un tiempo totalmente unidimensional, —un hoy constante, de quien no tiene conciencia. El hombre existe —*existere*— en el tiempo. Está dentro. Está fuera. Hereda. Incorpora. Modifica. Porque no está preso en un tiempo reducido, en un hoy permanente que lo abruma. Emerge de él. Se moja. Se hace temporal (Freire, 1986: 29).

Para Freire la dimensión de la historia es característica de lo humano, pues se constituye como horizonte de un proceso de autotransformación en el que justo el hombre se separa del mundo animal y se hace cargo de sí mismo de manera activa y consciente. Historia, en este sentido, es cultura. La cultura es precisamente el proceso necesariamente histórico en el que el hombre desafía los retos y los desafíos que le impone su medio social y cultural, para satisfacer un proceso de humanización que radica en su transformación de hombre-objeto, en hombre-sujeto.

Freire señala en este punto:

En la medida en que emerge del tiempo, liberándose de su unidimensionalidad, discerniéndola, sus relaciones con el mundo se impregnan de un sentido consecuente. En verdad, se afirma que la posición común del hombre en el mundo, visto no sólo como estando en él sino con él, no se agota en mera pasividad. Puede interferir, ya que no sólo se reduce a una de las dimensiones de las que participa –la natural y la cultural–, de la primera por su aspecto biológico, de la segunda por su poder creador. Su injerencia, salvo por accidente o distorsión, no le permite ser un simple espectador, a quien no le es lícito interferir en la realidad para modificarla. Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo –el de la historia y de la cultura (Freire, 1986: 30).

La cultura para Paulo Freire es manifestación de la autonomía psicológica y social de un pueblo que aborda la procesual tarea de construirse activa y críticamente a sí mismo. Autonomía cultural y responsabilidad histórica se tejen bordando el curso de una temporalidad que es justo concienciación y digna afirmación de la vida. Según nuestro autor, cuando el hombre deja atrás la pasividad refleja que comparte con el mundo animal, cultiva una identidad auténtica que lo sustrae del propio orden atemporal de la naturaleza y accede, forma, mejor dicho, un orden humano. Para Freire el tiempo o la historia es la dimensión del hombre, en tanto éste tiene el reto de construirse a sí mismo y constituirse como tal, a diferencia de las cosas que están fuera del tiempo mismo. Para decirlo con Bergson, para Freire el hombre, en esencia, no es una cosa hecha, sino que es un proceso, es, sólo en tanto *se hace*.

La noción de autonomía cultural que nosotros venimos recuperando del humanismo freiriano, se enmarcan en un pensamiento y una visión del mundo ilustrada, en la que la creación y desarrollo de la cultura misma se concibe en el marco de la historia. Para Freire, el hombre es, necesariamente, un ser histórico, pues la

propia historia es justo el proceso en el que el hombre gana su forma humana. Y es justo la historia, el ámbito en el que el hombre conquista su liberación. Autonomía cultural es sinónimo de una lucha por la liberación, en la que el hombre y los pueblos oprimidos se sacuden las condiciones que los mantienen en el mutismo y la esclavitud. Para Freire el hombre se inserta en el tren de la historia, cuando afronta el reto, precisamente, de construir una cultura que expresa su voluntad por enfrentar una opresión que lo asemejan más al animal, que al ser humano propiamente dicho.¹³

Freire nos dice al respecto:

Por otro lado, los contactos propios de la esfera animal implican, contrariamente a las relaciones, respuestas singulares, reflejas y no reflexivas, culturalmente inconsecuentes. De ello resulta el acomodamiento, no la integración. Por tanto, mientras que el animal es esencialmente un ser acomodado y ajustado, el hombre es un ser integrado. Su gran lucha viene siendo, a través del tiempo, la de superar los factores que lo hacen acomodado o ajustado. Es la lucha por su humanización amenazada constantemente por la opresión que lo ahoga, casi siempre practicada —y es lo más doloroso— en nombre de su propia liberación (Freire, 1986: 32).

La autonomía cultural construida a través de la historia es para Freire un proceso de liberación. El hombre, al hacer cultura, se libera y trasciende tanto su propia dimensión animal y refleja, como una dominación psicológica, política y social. La historia para Freire, es la reflexión y la memoria crítica que brinda al hombre la huella de sus propios pasos para conducir la construcción de una sociedad justa, en la que los hombres no son tomados como objetos o cosas, sino como sujetos conscientes capaces de responder por sí mismos. Temporalidad y libertad se imbrican, formando precisamente una cultura en la que el hombre al desar-

¹³ Cfr., Torres, 1992: 11: La antropología, con su reflexión sobre la totalidad del ser histórico del hombre y su mundo, nos enfrenta, irremediamente, con la dimensión política del accionar humano. Pero como lo político se actualiza en lo histórico, de nada valdría que el proyecto antropológico demande una política si ésta no surge, categorialmente, como una praxis histórica.

ricular toda forma de opresión del hombre por el hombre, regala al mundo su forma humana. El humanismo freiriano es fundamento de una filosofía de la historia como lucha de liberación, que encuentra su sentido precisamente en el ámbito de un continente latinoamericano al que sistemáticamente, desde la conquista europea, se le ha negado el derecho de elegir y construir su propio destino.¹⁴

Es en este marco donde las nociones de sociedad cerrada y sociedad en transición, encuentran su sentido y su significación. Freire apunta que una sociedad que no mira por su transformación, está constituida por conciencias ingenuas, víctimas de un poder opresor, que no pueden pensar y recorrer los derroteros de su humanización. Ésta es la sociedad cerrada. Cuando por el contrario, los hombres que constituyen a la propia sociedad asumen su responsabilidad política e histórica y desatan los procesos de la edificación de su propia dignificación, dan lugar a una sociedad en transición, que apunta, podríamos añadir, a una forma abierta. En este sentido, Freire, como Bergson, ve en la democracia, la expresión de un hombre que se libera de la esclavitud política y talla su rostro humano. La democracia o su ausencia, es el rasero con el cual Freire sopesa y mide la forma de la sociedad, en tanto ámbito de la esclavitud o la libertad del hombre.

Los comentarios de Freire al respecto en el capítulo ‘Sociedad cerrada e inexperiencia democrática’ de *La educación como práctica de la libertad*, señalan estos planteamientos y hacen hincapié en el carácter colonial y periférico –producto del capitalismo feroz–, de la propia sociedad brasileña como sociedad cerrada, que aspira a transformarse y entrar en un proceso de transición:

¹⁴ Cfr., Torres, 1992: 30, en relación a los vínculos de la concepción freiriana de la historia y sus vínculos con la teología de la liberación: Existen en Freire una serie de conceptos que refieren directamente a la reflexión teológica: esperanza, amor, profetismo, utopía, liberación. Por otra parte, la influencia que tuvo Freire en el surgimiento y desarrollo de la que se conoce como “Teología de la liberación” ha sido reconocido explícitamente por algunos de sus más notables representantes. Freire asume la teología desde una perspectiva de Tercer Mundo. Sólo una teología nacida de la esperanza, acunada en el dolor del oprimido, testigo de sus luchas, compañero de su camino y por sobre todo, ‘voz de los sin voz’, puede colaborar en la tarea amorosa de la Revolución.

En el capítulo anterior, donde analizamos la sociedad brasileña como una sociedad en tránsito, nos referimos a los choques entre algo que perdía sentido pero pretendía preservarse y algo que emergía y buscaba planificarse. Situamos, la sociedad “cerrada” brasileña colonial, esclavizada, sin pueblo, “refleja”, antidemocrática, como el punto de partida de nuestra transición. Señalamos que éste, como tiempo renovador, era el escenario en el cual el nuevo tiempo se engendraba (Freire, 1986: 59).

Más adelante completa:

De ahí que no sea posible comprender ni la transición misma con sus avances y sus retrocesos ni su sentido de mensaje sin una visión del ayer. Sin la comprensión, en el caso particular brasileño, de uno de sus más fuertes signos, siempre presente y siempre dispuesto a florecer en la idas y venidas del proceso: *nuestra inexperiencia democrática* (Freire, 1986: 59).

La democracia es para Freire no sólo un proceso político en el que cristaliza la transición de la sociedad cerrada, sino rasgo fundamental de una madurez social y cultural en la que los hombres y los pueblos se reconocen no como cosas, sino como sujetos impulsores de la articulación de su propia forma.¹⁵ La democracia no es para Freire una fórmula hueca que prescindiera de una luz crítica capaz de aparecer como el principio del reconocimiento de las propias carencias y las propias deficiencias en el desarrollo del proceso histórico como conquista de libertad. Democracia es para Freire conciencia, esto es, participación activa de un conjunto de sujetos en la transformación de su sociedad. No un mero trámite electoral que se constituya como el revés de la cancelación eficaz de la vida política y la formación cultural de los hombres.¹⁶

¹⁵ Cfr., Franco, 1992: 46: En la segunda época de los escritos de Freire enmarcada por la pedagogía del oprimido se advierte una continuidad de la línea personalista. La persona es considerada como esencialmente abierta al diálogo integrada en un contacto interpersonal de horizonte mucho más amplio, y con posibilidades de relación con el misterio que envuelve a la existencia humana. Concretando un tú profundo y eterno.

¹⁶ En relación a la concepción freiriana de democracia, Cfr., Darsy y Dominice, 1992: 71: La pedagogía de Freire proponía al pueblo un aprendizaje de la democra-

Paulo Freire, al hablar de democracia, piensa en la posibilidad, en última instancia, no sólo de dar lugar a un régimen político determinado, sino de llevar adelante un profundo proceso vital y psicológico, enraizado en el corazón mismo de una tradición a la vez moderna, grecolatina y judeocristiana, en la que el misterio de la humanización del hombre por el hombre, se constituye como piedra fundante. La crítica misma que Freire establece a la cultura moderna tiene como objeto posibilitar un regreso a los principios de la misma, para garantizar su renovación y, con ésta, la construcción de una sociedad justa: para Freire, la génesis de un hombre libre, que dialoga consigo mismo, es el fundamento de una cultura verdaderamente humana. El humanismo de Freire es un humanismo ilustrado y cristiano, que en el amor del hombre por el hombre, encuentra su sentido capital y su razón de ser.

En suma, Paulo Freire es heredero de las grandes tradiciones del cristianismo, del humanismo, así como del pensamiento ilustrado y del marxismo. Estas tradiciones se funden en una mirada crítica y esperanzadora sobre un contexto latinoamericano que reclama un proceso de liberación. En este sentido, el ejercicio de la palabra viva y la democracia, el fortalecimiento de una conciencia crítica y la propia construcción de una sociedad justa, se constituyen, a nuestra manera de ver, como elementos de una clave interpretativa para sacar a la luz el rendimiento de los planteamientos antropológicos y filosóficos de nuestro autor: la filosofía de la cultura, la antropología filosófica, así como la pedagogía y la sociología que animan el pensamiento de Freire, encuentran en la creación y el fortalecimiento de la autonomía cultural, el horizonte para enfrentar una realidad latinoamericana que es la nuestra, desgarrada por innumerables injusticias y contradicciones.

¿Cuáles son los rasgos específicos de la democracia en la que cristalizaría la propia autonomía cultural? ¿Qué problemas hemos de plantear para dotar de contenido a los procesos dialógicos y críticos en los que sería factible ordenar el paso del individuo ajustado al individuo crítico, de la sociedad cerrada a la sociedad

cia practicándola. 10 años más tarde, su pensamiento se ha radicalizado sin perder su movimiento dialéctico: una pedagogía será revolucionaria en la medida que tenga como fin la acción y reflexión consciente y creadora de las clases oprimidas sobre su propio proceso de liberación.

en transición? ¿Qué estrategias político-educativas es pertinente implementar para desatar procesos de transformación y devolverle a México y a nuestras sociedades latinoamericanas espacios en los que sea posible cultivar formas humanas y dignas de vida?

Paulo Freire nos brinda preguntas como las precedentes. Nosotros, al menos en México, ante el esperpento político y cultural al que asistimos, nos parece que no nos queda más que mirarnos en el espejo de las mismas, medirnos con ellas, tratar de ver nuestro rostro dibujado en éstas... Quizá de este modo podamos sacudirnos la sombra que nos oprime, quizá así podamos iniciar el difícil camino de conocernos a nosotros mismos... Tal vez, de este modo, podamos empezar a recorrer al interminable y difícil sendero de pensar por cuenta propia, el arduo pero fructífero reto de conquistar ese horizonte de vida, que hemos señalado, es la autonomía cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Darsy y Dominice. "Freire: Descorrer el velo" en *Paulo Freire en América Latina*, México: Ediciones Guernika, 1992.
- Franco, Fausto. "Paulo Freire y su obra: Influjos ideológicos y postura religiosa" en *Paulo Freire en América Latina*, México: Ediciones Guernika, 1992.
- Freire, Paulo. *¿Extensión o comunicación?, La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI, 1985.
- _____. *Cartas a Guinea-Bissan, Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI, 1988.
- _____. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 1986.
- _____. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1983.
- Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto. *Paulo Freire. Una bibliografía*. México: Siglo XXI, 2005.
- Giroux, Henry A. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Trad. de Isidro Arias. Barcelona: Paidós, MEC. México: 1990.
- Girardi, Giulio. *Por una pedagogía revolucionaria*. México: Hispánicas, 1987.
- Hernández Arista, Jesús. *Pedagogía del ser: Aspectos antropológicos y em-ancipatorios de la pedagogía de Paulo Freire*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 1990.
- Núñez, Carlos (Coord). *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*. Guadalajara, Jalisco: ITESO, 2005.
- Quiroga, Ana P. *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*. México: Plaza y Valdés, 1997.
- Saul, Ana Maria. *Paulo Freire y la Formación de educadores: múltiples miradas*. México: Siglo XXI, 2002.
- Sawyer, Sugara. "Freire visto desde un ángulo fenomenológico" en *Paulo Freire en América Latina*, México: Ediciones Guernika, 1992.
- Torres, Carlos Alberto. *Conciencia e historia: La praxis educativa de Paulo Freire: Antología*. México: Gernika, 1985.
- _____. *Entrevistas con Paulo Freire*, México: Gernika, 1983.
- Torres Nava, Carlos. *Paulo Freire en América Latina*, México: Ediciones Guernika, 1992.

LOS ESTUDIANTES MEXICANOS
Y LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA
1910-1930

*Dr. Carlos M. García G.**

En el presente texto se construyen algunas relaciones entre: la producción discursiva relativa a la autonomía universitaria en esta institución mexicana y las prácticas sociales de sus agentes en el contexto de las políticas estatales. El período comprende desde la primera hasta la tercera década del siglo veinte, durante el cual miramos la evolución ideológica en los movimientos sociales estudiantiles, como la expresión no necesariamente correlativa, en su relación con el vaivén de la política del Estado. En consecuencia, interesa desentrañar las formas en que se relacionan los movimientos estudiantiles con la búsqueda de dicha autonomía; no sólo como utopía universitaria, sino como modo de ser del ser humano en el dominio de lo histórico social. Esto último se desarrolla al final, tocando los puntos filosóficos, políticos y pedagógicos de la autonomía y de sus implicaciones.

NOTA PRELIMINAR

Si hemos de dar crédito a la idea de que las universidades se originaron en el movimiento económico y político de las sociedades en la Edad Media, su presencia también se hizo sentir en la vida intelectual de las ciudades. Aun cuando no había libros, esto no fue obstáculo para que se constituyeran franquicias en las cuales profesores y estudiantes, “Avivados por aquel interés que nace de las comunicaciones verbales entre los maestros y los discípulos, (las universidades) se hicieron centros independientes... sin decretos de príncipes o de repúblicas. Si empezaba a enseñar un profesor de fama, acudía a su clase una multitud de oyentes —no

* Profesor del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato, México.

de jóvenes inexpertos, sino hombres ya formados—, aprovechando otros doctores de esta concurrencia. Los profesores eran remunerados por los estudiantes, y la universidad se sostenía con su crédito sólo” (Cantu, 1853: 436).

De esta breve cita destacamos tres ideas: el surgimiento de la vida intelectual en relación con la vida política de escenarios urbanizados, la originaria constitución independiente de los establecimientos sobre la base de la necesidad humana —también evolutiva— por comunicar conocimientos y, su financiamiento por el mérito del cuerpo profesoral. Ilustremos lo anterior. A la inicial Escuela de Salerno (1060), de la que no se han encontrado registros, le siguieron las de Bolonia y París. La primera de éstas se componía de estudiantes que elegían rectores a los que estaban sometidos los profesores; en la de París, formada por profesores, se subordinaba a los estudiantes; han sido también documentadas las tensiones que ambos regímenes generaron entre el estudiantado y la autoridad del Estado (Le Goff, 1987: 25). “Estos dos sistemas se armonizan con la forma de gobierno de las dos ciudades y con la naturaleza de la enseñanza. Bolonia, república, se complacía en cultivar el estudio de las leyes; París, ciudad monárquica, prefería el de la teología” (Cantu, 1853: 438). Como una cuarta idea, antes de abordar el caso mexicano, podemos afirmar que los movimientos estudiantiles configuran, tanto como expresan, las tensiones entre la vida intelectual y el régimen de gobierno, desde que la universidad existe.

DOS REFERENTES DEL CAMPO INTELECTUAL | POLÍTICO¹

A lo largo del texto, fijaremos la atención en el vínculo entre la vida cultural —entendida como *la producción discursiva*, documentada sobre la autonomía universitaria en la palabra de los protagonistas que atestiguaron los eventos convocados por y para el estudiantado—, y de ésta producción con *las prácticas sociales*; entendidas como las actividades de la vida política durante la transición mexi-

¹ Para dar cuenta de nuestro vínculo, se requiere de un dispositivo, marcado por la línea vertical (|) que diferencia los campos aunque uniéndolos de manera dialéctica: como contrarios | complementarios, o como discurso | práctica.

cana del siglo XIX al XX. Para desarrollar nuestra reconstrucción, hacemos confluír tres referentes analíticos para este vínculo.

El primer referente lo podíamos caracterizar por la presencia constante de una (con)fusión ideológica construida. Nos explicamos; la tensión aparente o virtual entre conservadores centralistas y liberales federalistas –por definir el sentido de la universidad con el proyecto de Nación, desde 1833 a 1865–, produjo un sedimento histórico social en las postrimerías del régimen de Don Porfirio, caracterizado por la fusión real de ambos proyectos; por ejemplo, el liberalismo centralista. El sentido práctico de dicha (con)fusión, permitía disimular las divergencias; pero a la larga, instituyó lo que identificamos como una *zona de penumbra* (que la antropología cultural denomina: no-racional), en la que no es factible diferenciar de manera clara y racional, las posiciones discursivas, de las prácticas de los protagonistas; en consecuencia: todo está permitido.

Algunos ejemplos: el campo intelectual invoca sacrosantos valores republicanos como antecedentes, lo que permitía encubrir, como consecuente, las atrocidades de la vida política de un régimen. O bien, en nombre de teorías sociales omnicomprensivas, característica del siglo XVIII y XIX, digamos el liberalismo positivista como antecedente, se velaría por su aplicación en los planes y programas de la Escuela Nacional Preparatoria de Gabino Barreda, pero no se le dotaría del instrumental experimental necesario para desarrollar las ciencias naturales, como consecuente. La raigambre de esta tradición mexicana por fusionar los contrarios, digamos, al construir una ideología conservadora-liberal; instituye lo que denominamos en este trabajo como una especie de *protodialéctica mexicana*.² Ésta, la encontramos matizada en las ideas originarias con las que Justo Sierra pensó a la Universidad de México. Este personaje, capital para entender el origen de los estudios superiores en México, afirmaba convencido al fundar la universidad desde una ideología liberal positivista³ que, “sustituir

² No sólo se plantea un vínculo tesis-antítesis, sin síntesis; también se instituye una zona de penumbra en el vínculo antecedente-consecuente.

³ Esta denominación de Sierra, empleada por Charles Hale, la matiza por su pertenencia a una corriente moderada del positivismo para la política pública, pero impregnada de espiritualismo para la vida académica privada.

la acción del gobierno, por la del individuo, será siempre señal de progreso”. En la apertura de esta área diferenciada, Sierra imagina a la universidad, más cerca del modelo parisino, como una comunidad de cultura orientada por los caminos y miradas de sus enseñanzas e integrada, fundamentalmente, por profesores “encargados de dictar sus propias leyes” (Sierra, 1991: 26). Y añade, “La enseñanza superior, no puede tener, como no tiene la ciencia, otra ley que el método; [por tanto] estará fuera del alcance del gobierno”. Aunque Sierra no consiguió la constitución independiente de la Universidad Nacional, si dispuso el espacio para la representación estudiantil al interior del Consejo Universitario; con voz aunque sin voto.

Este primer referente articula las condiciones de posibilidad de una utopía social en México bajo parámetros supraindividuales; este sería el caso, si se respetaran las leyes supremas de un mandato constitucional. Ya que la fundación del establecimiento, marcaría una contención civilizatoria ante los apetitos de un Estado dictatorial, voraz y omnipresente. Contención que, en el texto clásico sobre el liberalismo mexicano, Charles Hale llama “constitucionalista”; es decir, una forma de relación entre la universidad y el gobierno regida por la razón de leyes efectivas (Hale, 2001: 416). Tal vez por heredar esta ruptura entre antecedente y consecuente, la vida intelectual universitaria se convertiría, con su demanda cívica por aplicar el parámetro constitucional, en una persistente amenaza para el Estado mismo que la promulga. Lo anterior también abona en nuestro país, de modo peculiar, la (con) fusión de lo que se conoce ahora como “estado de derecho”; lo que para Hale proviene de un mito político unificador, y para nuestro vínculo, deviene en una zona de penumbra no-racional.

El segundo referente nos ubica en la vida intelectual. En la vuelta del siglo, circulaba un latinoamericanismo legado desde la poesía, la literatura y la mítica de sus autores clásicos, que pretendía instituir en los estudiantes, los intelectuales, académicos y funcionarios, una filosofía alterna para nuestros países. Le acompañaba a esta generación, desde la literatura y la poesía de Rubén Darío, un Modernismo escueto y tardío. Generación de escépticos convencidos y lógicos intuitivos, para la cual, según Gómez Morin, “Lo medular... no coincide con lo cerebral” (Gómez

Morin, 1924: 35). Tal vez el argumento se refería a la herencia que la vida intelectual francesa había depositado en la mexicana, aportando, en la disputa entre el espiritualismo y el positivismo francés —el primero de origen ecléctico como idealismo materialista, y el segundo como materialismo racionalista— los temas y las perspectivas del pensamiento para la generación de Justo Sierra, José María Vigil y el Ateneo de la Juventud.

El vínculo de este referente, asociado con lo que denominamos más arriba, la *proto-dialéctica mexicana*, es expresado por Vigil cuando, al oponerse al positivismo, lo acusa de ser sensualista, empirista y ateo; o por el Dr. Porfirio Parra, cuando afirma que la escolástica y el racionalismo metafísico son los únicos sistemas puros de entre los cuales se debe escoger uno, para ser guía de la educación de la inteligencia; colocando al vapuleado positivismo como un vulgar materialismo que envenena a los jóvenes. Las ambigüedades y disputas entre Spencer, Mills y Comte son actualizadas por nuestros herederos, que leían a los ingleses pero en su traducción francesa. También encontramos los temas sedimentados en sus mezclas de espiritualismo positivista, como el de Sierra por sus citas y traducciones de Cousin o Vacherot, o como en el espiritualismo liberal conservador de Vigil, citando a Caro y adoptando como libro de texto el del espiritualista Jenet (Hale, 2001: 294); nos encontramos en una etapa en la que es el Estado quien elige el libro de texto que se seguirá en las clases de Lógica de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), ya que la Filosofía había desaparecido del programa positivista. En la disputa heredada, pero matizada por otra cuestión muy singular de la idiosincrasia nacional, encontramos lo siguiente.

Este segundo referente es consistente con otra tradición del fundamento autoritario de nuestras raíces: el pensamiento único que, en nombre de los pilares de la nación: Dios, Patria y Libertad, encuentra “en abierta contradicción con el espíritu y los fundamentos de la sociedad mexicana” (Hale, 1991: 304) toda doctrina materialista, que apele al cuerpo, a las condiciones materiales de vida y a la evolución social.

Es el mismo Alfonso Reyes quien caracteriza a los protectores de estos pilares del ayer: “...es el conservador, a quien el apego a las normas hereditarias y el anhelo de conservar el cuadro ya

creado de intereses, [nos] arrastra hasta el despeñadero de una aberración antinacional” (Reyes, 1997: 187); un ayer que podría ser, muy bien, el cuadro para el ahora. En otros términos, desde la (con)fusión de su régimen de valores conservadores, pondrían bajo la lupa del escrutinio vigilante cualquier planteamiento filosófico cuyas concepciones se desviaran de los pilares de su pensamiento único. Para nuestro estudio, parece más la defensa racista del núcleo religioso de la sociedad mexicana, pensada como previa y superior al Estado, lo que le permite afirmar, contradictoriamente, al Dr. Parra: “... los políticos pretenden, como si fuera la nación una blanda cera, vaciarla en el molde de sus opiniones” (Hale, 1991: 311). El vínculo de estos dos referentes nos permite avanzar con una primera hipótesis en torno al eje de nuestra cultura:

Las leyes son opiniones secundarias frente a los dogmas religiosos incuestionables. Estos protectores de la mente y pureza de raza nacional se preservan en los vaivenes de la vida política, aceptando retóricamente, por una modalidad de nuestra vida intelectual, otra ideología contraria a la propia si ésta proviene de la autoridad. Pero de este antecedente, se realizará todo lo que esté de su parte para evitar la difusión de su contagio en el campo efectivo; es decir sus consecuencias en lo social. Adicionalmente, configura una vida intelectual empobrecida por la adscripción del pensamiento foráneo, así como limita la generación de un pensamiento filosófico propio a la fecha.

Esta situación, era el acicate y reto que recogieron los integrantes del Ateneo de la Juventud. Para los universitarios, las estaciones más significativas estarían enmarcadas por las condiciones de transición del siglo, pero sólo cuando el pueblo tomó las armas, descubrieron su propio país y con ello la posibilidad objetiva de su transformación social, “México existe... pero nuestro Nacionalismo es artesanal, no cultural” (Gómez Morin, 1924: 34). Así, en el marco de las fiestas del Centenario por la Independencia, los agravios y abusos de una prolongada dictadura contra la dignidad derivaron en actitudes antiimperialistas como marco de la vida intelectual, pero también coincidieron con el movimiento armado en la vida política del pueblo. Finalmente, un imaginario

mágico-religioso, atizado por temblores y el paso del cometa Halley, fueron los heraldos, de lo que posteriormente, como se acostumbra desde el imperio azteca, serían interpretados como las señales inequívocas de las convulsiones por venir. Recordemos que para 1895, el 85% de la población era analfabeta, y sólo el 40% de la población del Distrito Federal sabía leer y escribir (González, 1957: 534). Y, sobre todo, de un tiempo vivido entre circular (revoluciones cada cien años 1810-1910) y lineal (del conservadurismo al liberalismo, seguido de idealismo “socialista”) —mezcla de lo secular y religioso. Era un tiempo para un cambio, no sólo de siglo, sino tiempo propicio para otorgarse un cambio de régimen y de leyes.

A su pesar, el espiritualismo positivista-liberal-conservador también evolucionaba contra la larga tradición heterónoma del Estado-Nación mexicano. La continuidad lógica y omnicompreensiva del pensamiento liberal, herencia de la elite criolla local, tal vez fue traducida por los estudiantes en las señales para transformarse en la punta de diamante de las reivindicaciones del pueblo (Raat, 1992: 121). Este descubrimiento les da sentido; asimismo, otorga una vocación y un destino para la Universidad Nacional. Si en el plano efectivo de la historia, los hechos se engarzaban en configuraciones premonitorias, en el plano de las ideas, los diez años de su formación escolar orientada, a pesar de todo, por el positivismo; es decir por el ejercicio confuso de una ciencia laica, habría abierto al libre examen la situación presente y descubierto su necesidad de evolución. Planteamos esta hipótesis, ante la prueba de los acontecimientos. Estos fueron los argumentos discursivos y éstas, algunas de las razones para el actuar en ésta a la que se le llamó “la generación del 15” (Gómez Morin, 1924: 37).

Ayer como hoy, transitamos por el antiguo régimen que no termina y se resiste a la sepultura de la historia; seguimos arrastrando trozos de los citados referentes, para los cuales no se ha encontrado una solución más que la de su continuidad. Se nos oscurece la claridad de un avenir, y no estamos mejor equipados que los estudiantes finiseculares pero sí menos dispuestos a confrontar con lucidez las condiciones de deterioro generalizado y de indiferencia ante el futuro de la nación. No hay ahora una generación-eje.

LA VIDA INTELECTUAL | CULTURAL. EL TERCER REFERENTE

Educación en una zona de penumbra, nos exhibe en sus contradicciones. Esta educación unificada de la inteligencia, es portadora de la noción del otro (como pueblo, nación, patria o plebe; a veces la de ciudadanos), con la cual se irradia, en esta reconstrucción, a la acción política y la producción discursiva en los movimientos estudiantiles del período estudiado en el marco del pensamiento conservador de esta generación eje. En particular destacamos la configuración formativa que velará por la educación del pueblo. Para ello, caractericemos con viñetas a diversas agrupaciones y protagonistas de la vida intelectual provinciana en el centro occidente de nuestro país.

En la transición entre siglos, se había arraigado la idea de “mejorar la sangre” indígena mediante la colonización extranjera. Dicha transfusión proveniente de la virilidad de otras razas, estaría al servicio de su redención para hacer de este “pobre paria, imbécil, asno sólo bueno para ser siervo y esclavo, un verdadero ciudadano” (Hale, 1991: 389). La sociedad literaria Enrique González Martínez, era un grupo cultural al estilo del siglo XIX, es decir jóvenes solteros, aristocráticos unos, otros recién llegados a la república de las letras y a la movilidad social. Este grupo, se dedicaba a escribir poesía y, en tono de tragedia o de risa, levantar al extremo temas tales como su educación deficiente, sus amores imposibles, la crónica de sus excursiones, el apoyo a políticos o el escándalo por las vicisitudes de paso. Mediante las *Carnestolendas*, kermeses, baile de fachas, jamaicas y corridas de toros, recolectaba aportaciones voluntarias para construir un Casino Estudiantil; por su parte, Las Juventudes Patrióticas, otra agrupación, realizaban suntuoso baile. El Círculo Liceísta rememoraba el natalicio de Benito Juárez programando cantos, poesía y desfiles ante la protesta de otro grupo que realizó una “campana enviando a los hogares, hojas sueltas” las cuales advertían: “si el desfile se realiza, la sociedad sería injuriada”, la prueba de la divina cólera fue la enfermedad de su organizador “castigado por Dios” (Cárdenas, 1994: 47).

Expresaban un idealismo modernista, centrado en la voluntad del individuo, tal vez por gozar de la paz y tranquilidad que les

garantizaba, a su modo, el antiguo régimen (Le Goff, 1977: 156). La siguiente letanía nos retrata la distancia provinciana del centro:

¡Qué seguridad placentera la de saber cómo nuestra vida y la de nuestros hijos podrá por siempre hallar –inmodificados, inmovibles– los horizontes: regazo de ciudad, tal cual en ellos los padres de nuestros padres gozaron y padecieron! Renuncio a los espíritus de novación, abjuro del demonio anti tradicional (Yáñez, 1994: 16).⁴

A pesar de que el intelectual, historiador y político Luis Pérez Verdía supone que en el Liceo se “combate a los sistemas basados en la duda, ora se llamen materialistas o positivistas, que conducen al aniquilamiento del alma y a la negación de Dios” (Pérez, 1887: 437), circulaban ideas distintas y para ciertas creencias, contrarias a la fe. Razonaba Pérez Verdía que los individuos que no tienen los recursos para “sostener el rango a que podían aspirar por la cultura de su inteligencia, no encajan en ninguna clase social”. Advertía de manera premonitoria que estos individuos: “constituyen un peligro para la tranquilidad y el orden en los tiempos de agitación política, y [son] una verdadera calamidad pública en todo tiempo” (*Idem*: 350). Pocos años después, se les calificaba como “un enorme *stock* de ilustrados entregados afanosamente a la succión de la floja *mamelle de l’Etat*”⁵ (Bazant, 2001: 268). Les llamaron profesionales fallidos y sin empleo, “falange negra o proletariado intelectual, parásitos de la sociedad, agitadores que molestan en sumo grado a las clases trabajadoras y orientadas de la sociedad”.⁶

¿Cómo se pensaba al otro, al beneficiario del cultivo de la inteligencia de los estudiantes del Liceo? En faceta intelectual, un futuro gobernador de la región, Portillo y Rojas, catalogaba al pueblo, como una entidad a su servicio, útil para acercarle una vianda o un tema para escribir. Al describir el comportamiento de

⁴ Agustín Yáñez nació en Jalisco, fue maestro, escritor, secretario de educación pública y gobernador, pero murió en la ciudad de México.

⁵ *Mamelle* es la teta, ubre, mama, mamila o pecho.

⁶ Esta expresión de 1903, se la atribuye a Francisco Bulnes, cuyo racismo se encubría de positivismo.

su servidumbre durante un trayecto en carreta, el tratamiento analógico que les presta a los animales y al pueblo es revelador, su alegría desbordada es equiparada a una:

...pelea de perros y gatos ¿No relinchan los caballos?, ¿no rebuznan los burros? Y no obstante son esos los acentos de su alegría... los gritos de aquella servidumbre femenina era el órgano misterioso por donde vibraba la voz de la vida, como la orilla de los estanques donde cantan las ranas y el interior de los corrales donde grita el alborotado gallinero (López Portillo, 1958: 9).

Su mirada del literato costumbrista está dirigida al interior, el mundo exterior no existe en sí. No puede permitirse penumbra ni intersticio, ambigüedad o duda entre los sedimentos de las diferencias sociales. Y desde ahí se articula la tensión entre la capa intelectual emergente: mezcla de gente desconocida, changos, cepa, vulgo, chusma, plebe, corcel desbocado, mar embravecido, o “león cuya cueva ha sido invadida, un lobo hambriento, no son más feroces, ni más agresivos, ni más espantables que lo que era aquel mancebo” (López Portillo, 1958: 145).

Su racismo o condescendencia lo movió a escribir: “Causa verdadero asombro la miseria en la que viven los campesinos. Trabajan sin tregua, comen poco, andan casi desnudos y no tienen exigencias ni goces aparte de los *puramente animales*” (López Portillo, 1952: 125). Penumbra entre un despotismo, medianamente ilustrado, y la intuición democrática; cambio de mando pero continuidad en el régimen de valores. La ausencia de esta región centro occidental en el campo de batalla, podría ser una distancia ante el fantasma revolucionario y la insurrección popular. Incluso, les permitió mantenerse inmóviles ante los hechos revolucionarios, mediante un subterfugio conservador que se pretende hacer pasar por independencia, para ellos la pregunta en tiempos posrevolucionarios sería: ¿Qué clase de educación será la conveniente para que el pueblo nos siga siendo útil?

Así continuó la tensión entre los *changos* y *macuaces*; es decir, entre liberales y conservadores (Pérez; 1887: 424). Ésta, se prolongaba bajo nuevas etiquetas: *peladaje*, gente ignorable y gente

conocida.⁷ División mental que tiñó el jaez de los habitantes (González, 1988: 127)⁸ y de sangre al país. Ambas figuraciones eran signo del progreso de la cultura, sí, pero ¿cuál y hacia dónde? Para nuestro trabajo, es, para la zona de penumbra, cultura en acto generada desde “la torre de marfil” (Reyes, 1997: 186). El campo de la vida cultural | intelectual como tercer referente, están vinculados: una es a la otra como su fantasma. Ricardo Gómez Robelo, lo expresó así en 1920: “Hay un doble en todo lo que al mundo viene. En cada ser, otro tímido se esconde. Sombra inseparable cada cuerpo tiene y para cada voz, su eco le responde”.⁹ Mariano Azuela el doctor, diagnosticará: “ningún rasgo nos caracteriza mejor que los ignorados por nosotros mismos” (Azuela, 1993: 11). En suma, el tercer referente dibuja nuestra dificultad con la alteridad.

En el núcleo de nuestro texto se filtran dos problemas, el primero es resultante de emplear marcos teóricos heredados. Reside en que la versión original del pensamiento positivista es la construcción racional resultante de la evolución intelectual y material que proviene de la vida cultural y política de sociedades diferenciadas. Esta herencia es injertada en nuestro país, cuya vida intelectual y política no lo estaba. La duración del antiguo régimen había fusionado cultura y política en torno a un personaje: Porfirio Díaz. Quien, para esa generación era, “una norma de pensamiento sólo comparable a las nociones del tiempo y del espacio, algo así como una categoría kantiana” (Reyes, 1997: 184). La *protodialéctica mexicana* que representamos con un conector *booleano*: conservadora | liberal, representa entonces, una dificultad extrema: pensarnos. El segundo problema es que somos también los herederos de estas fusiones y sus zonas de penumbra, de estas tesis sin síntesis, de esta contención del cuerpo, de este núcleo religioso en nuestras sociedades, de la fractura entre antecedente y consecuente que se expresa en el vacío entre discurso y práctica social. Y sobre todo, de esta dificultad para incorporar la alteridad en nuestro horizonte que se expresa en la precaria situación

⁷ Con estos nombres se llamaban mutua y despectivamente.

⁸ La interpretación busca en el desciframiento de las palabras, entender e intuir el jaez de quien lo produjo.

⁹ *El Heraldo de México*, marzo 20, 1920.

de nuestro estado de derecho. No sólo como proceso de institución de una primera independencia universitaria frente al Estado, depositaria de las configuraciones planteadas para París o Bolonia; sino también porque constituye un itinerario que puede ser recorrido y leído como el inicio de la autonomía social en su vínculo con la forma de gobierno del antiguo régimen. En suma, los tres referentes articulan una configuración formativa no sólo divergente, sino antagónica a la autonomía; aquí y ahora. Desde la perspectiva trazada por éstos, es que elaboramos la pregunta ¿por qué este dios, esta ley y esta patria, y no otras significaciones?, como una expresión antípoda para pensar desde qué forma, clase social, contenido o sentido fue construida la autonomía. Veremos la forma que adoptan en las tensiones que trataremos en el siguiente acápite, cuando se enfrenten nuestros referentes en una lucha por apropiarse de la vida intelectual. Ilustraremos cómo estos atributos se constituyen en configuraciones que ayudan a comprender las tramas y desenlaces del mencionado conflicto. Para finalizar, observaremos cómo, la idea del retorno al orden heterónimo, se convierte en solución de continuidad; el doble anunciado por Gómez Robelo, coexiste.

CRÓNICA: LOS UNIVERSITARIOS EN MÉXICO Y LA AUTONOMÍA

Era tradición que la realización de congresos nacionales, en sus conclusiones y acuerdos ejercitados como jurisprudencia, desembocaran en norma obligada. La libertad de enseñanza era una de éstas. Desde 1891, el constituyente la ordenaba para: “protestar contra la tiranía que... se ejercía en nombre de la religión, para colocar las ideas nuevas bajo... la ley, y oponerse a toda tentativa oficial, dogma político o filosófico... del Estado” (Bazant, 1985: 120). Tal vez, a su imagen y semejanza, se suponía que los congresos convocados por los estudiantes podían tener el mismo alcance, era esto: ¿democracia germinal, ausencia de malicia política o claridad y proyecto de futuro?

La convocatoria al 1^{er} Congreso Nacional de Estudiantes (CNE), publicada en julio 24, de 1910 en *El País*, un diario de circulación

nacional, aseguró la asistencia de delegaciones de casi todo el territorio. Su agenda incluía: el concurso de oposición para la planta docente, la participación estudiantil en la elaboración de reglamentos, los sistemas de evaluación, la solidaridad entre el estudiantado, entre otras. El CNE fue realizado en México del 6 al 18 de septiembre de 1910; previo a la inauguración de la Universidad Nacional y a la Revolución. Desde este primer evento, se buscó una independencia de la esfera del Estado, no sólo en la cuestión del financiamiento para el Congreso mismo, sino en las discusiones para intervenir en el acontecer político nacional. Se consideró que la mejora intelectual, moral y física de los estudiantes debía ser la primera meta de su agrupación. Es decir, no obstante la idea de difundir la cultura al pueblo, el discurso se orientó más hacia “el propio gremio” estudiantil. Sus demandas debían ser satisfechas por la misma agrupación. Existía, sin embargo “una gran fuerza mística, un incipiente socialismo sentimental, universalista y humanitario, con un nacionalismo hecho solamente de atisbos y promesas, reivindicador de vagas aptitudes indígenas... una creencia religiosa en lo popular” (Gómez Morin, 1924: 24).

Imaginan, los universitarios, un misterioso sino para el pueblo por los acontecimientos milagrosos que realizará. En este plano, ya que su finalidad era el bien del país; se atribúan como política, una especie de nobleza inmanente, y en el orden de la moral pública, una pureza; estos criterios perfilan una posición casi oficial para su organización y demarca una gran diferencia de otras corrientes explícitamente políticas y partidarias, momentáneamente minoritarias, que eran vistas como *personalistas*, es decir, impuras. En este 1^{er} CNE, participan Manuel Gómez Morin, futuro rector de la UNAM con Vicente Lombardo Toledano, líder de la CROM y director de la ENP, Medellín Ostos, hermano de Roberto futuro rector de la Universidad Nacional; todos del grupo *Los Siete Sabios*. Del grupo de *Los Políticos*: Jorge Prieto Laurens, militante católico, futuro líder de la Cámara de diputados, alcalde del DF, presunto gobernador de San Luis Potosí y aliado de De la Huerta, en su combate al reeleccionismo de Obregón. Compartían en el CNE con representantes de la ACJM de René Capistrán Garza, futuro cristero y Luis E. Erro, futuro director del IPN. Desde su tendencia nacionalista, rechazan toda colaboración económica del

gobierno, la injerencia de los Partidos y la política personalista. Para el CNE deslindarse de las acciones políticas del gobierno, era sobrevivir. Es importante destacar el hecho de la integración plural de perspectivas y creencias de los integrantes, por ejemplo: René C. Garza y Jorge Prieto, eran miembros de la Sociedad Filosófica-Católica de Estudiantes, líderes magisteriales como Emilio Portes Gil, Luis L. León, Isabel Díaz González e intelectuales como Aarón Sáenz y Alfonso Reyes del Ateneo (Mabry, 1982: 23). El Ateneo de la Juventud era un movimiento cultural que, en ese período, de manera coincidente plantea un retorno a los orígenes de nuestra historia y una búsqueda en ella de los valores universales, sin embargo, la temática abordada en sus obras, seguía siendo desde el espiritualismo idealista.

Durante el congreso hubo manifestaciones contra la reelección de Don Porfirio y por la democracia; sin embargo, no eran simpatizantes de Francisco Indalecio Madero, ni de la Revolución. Ésta tocó las puertas de la Universidad Nacional hasta 1912, sin buenos augurios.

Lo que inició como un problema relativo al tipo de evaluación, oral y escrita, en la Escuela de Leyes derivó en un conflicto para el presidente Madero. Luis Cabrera, su director, quiso disminuir la inflación de calificaciones altas producto de valoraciones orales anuales: la tasa de aprobación había subido del 85 al 100%. Y aplicar las dos pruebas escritas que estipulaba el reglamento. La huelga que siguió, en este reducto porfirista, fue anti-maderista. Con el apoyo de ricos abogados conservadores, se fundó la Escuela Libre de Derecho, que desde entonces, se convirtió en un foco de oposición al gobierno. Esta huelga estableció un patrón para el futuro: se demandarán calificaciones elevadas para los estudiantes como mecanismo para elaborar política educativa. En caso de negativa, cierran la escuela y demandan diálogo con una autoridad superior, usualmente el presidente; intereses no académicos, y externos al conflicto, usarán al estudiantado para atacar al gobierno e inclusive, fundarán sus propias instituciones (Mabry, 1982: 29).

En el 2º CNE, Puebla en 1918, la agrupación estuvo en manos de un grupo denominado *Los Políticos*,¹⁰ que disputaron su control

¹⁰ A Jorge Prieto Laurens, Enrique Soto Peimbert y Juan Espejel, se le añaden Argüelles, Escudero y Cristiani.

a otro llamado *Los Siete Sabios*,¹¹ (ambos grupos prosiguieron carreras en la administración pública de los gobiernos revolucionarios o contrarrevolucionarios hasta bien entrado el siglo veinte). Sin embargo, en aquel momento, impugnaron cualquier tipo de política militante entendida ésta como todo vínculo de sus agremiados con partidos o políticos del gobierno en el poder. Según los apologetas de los movimientos estudiantiles, esta restricción se debía a que “los principales protagonistas (militares convertidos en políticos, mayoritariamente) habían desvirtuado el nacionalismo revolucionario hacia fines personalistas” (Dromundo, 1978: 12). Cualquier militancia, oscurecía la nobleza de un movimiento que debía estar por encima de la mezquindad política. Pero, a diferencia del anterior Congreso, en este 2º, se vio la necesidad (por el momento sólo discursiva) de intervenir directamente en los problemas sociales. Fue necesario aceptar, primero marginalmente, que cada miembro estaba en libertad de ejercer públicamente una militancia política, pero limitada al criterio de nobleza al interior de su organización. Se mantuvo, no obstante, una distancia prudencial hacia la infiltración de partidos políticos. Por ejemplo, mientras Lombardo Toledano plantea que la organización “ensanchara su radio de acción para educar a las masas”; por su parte, Prieto Laurenz afirmaba que “no se debía aprovechar la política para conseguir prerrogativas personalistas” (Meneses, 1998: 198). Sin embargo ambos realizaban política partidaria. De hecho, en su propia zona de penumbra, las sirenas del poder estatal progresivamente irían reorientando, como ya vimos, a miembros destacados del CNE, integrándolos ventajosamente al escenario nacional.

Por ejemplo, aun cuando fue hasta 1929 que se formó la Confederación Iberoamericana de Estudiantes (también conocida como *Boliviano* o *Liga Panamericana*), desde este segundo CNE, diez años antes, existió, gracias al pacto con el presidente Carranza, la figura de agregado estudiantil en las embajadas de América Latina (Pacheco, 1931: 18).¹² Algunos de estos diplomáticos,

¹¹ Manuel Gómez Morin, Alfonso Caso, Teófilo Olea Leyva, Alberto Vázquez del Mercado, Antonio Castro Leal, Vicente Lombardo Toledano y Jesús Moreno Baca. Se les añaden Octavio Medellín Ostos y Miguel Palacios Macedo

¹² Carlos Pellicer en Colombia, Manzaneros del Campo en Uruguay, Luis Norma en Chile y Luis Padilla Nervo en Argentina.

organizaron en México el Primer Congreso Internacional de Estudiantes (CIE, México 1922), con la presencia de Ripa Alberdi, Gabriel del Mazo, Orfila Reynal, Enrique Drysin, Pedro Henríquez Ureña, Salomón de la Selva, Miguel Ángel Asturias, entre otros. Aunque se planteó, en este CIE la idea de una educación socialista, la abolición de la dominación y la explotación del hombre para el advenimiento de una nueva sociedad; sorpresivamente para muchos, un discurso antiimperialista (Nicaragua, Santo Domingo, Venezuela, cruzaban por dictaduras o amenazas estadounidenses) y notablemente de izquierda; no se habló ni de pueblo ni de proletarios. Desde este marxismo confesional, aparece en sus discursos la idea de que la clase estudiantil, sería la encargada de la crítica y la orientación para influir en el destino de la Patria. Esta propuesta fue desechada cuando se presentó en el CNE meses después; la segunda, aunque quedó en los resolutivos tuvo más efecto retórico que real. La autonomía y la participación de los estudiantes en los órganos de gobierno tendría que esperar.

Siguiendo otra tendencia, los líderes del 3^{er} CNE realizado en Tamaulipas en 1922, habían tendido muchos puentes entre la agrupación y los políticos del estado mexicano. Ante el gobernador de esa provincia, Emilio Portes Gil (antiguo representante del magisterio normalista en el primer CNE y futuro presidente de la República, al que le tocaría resolver la autonomía universitaria en la ciudad de México), el representante de la Universidad de Guadalajara solicitó que “la libre docencia y la reforma de la escuela preparatoria fuera realizada bajo el gobierno institucional de alumnos y profesores” (Dromundo, 1978: 25). Por lo anterior, los resolutivos del Congreso “sostenían el principio de la participación estudiantil como censor técnico de la marcha escolar” en el gobierno de las universidades y, recuperando a Sierra, la implantación de la libre docencia, conocida también como libertad de cátedra (Pacheco, 1975: 29). De igual manera volvió a aparecer el pueblo, pero ahora educado por los universitarios con la iniciativa de las escuelas nocturnas para trabajadores, instituciones pensadas como una especie de universidades para el pueblo, que deberían ser, según ellos, “libres de dogmatismos partidistas”. Habría que mantener el ideal de pureza depositado en el pueblo. Ellos se encargarían de la política partidista, desagradable tarea

que “había extendido su corrupción como un cáncer en las agrupaciones estudiantiles” (Dromundo, 1978: 23).

Este tema, entre otros que tenían que ver con la disputa corporativa por las agrupaciones de obreros dio pie a nuevas rupturas. Así, dos intelectuales, el primero del ya mencionado grupo de los *Siete Sabios*, Vicente Lombardo Toledano, se enfrentó a José Vasconcelos. El primero como Director de la Escuela Nacional Preparatoria, pero fundamentalmente, por su militancia, aparentemente socialista, en la Confederación Revolucionaria de Obreros Mexicanos, asociación que controlaba a los obreros afiliados al partido en el poder e instrumento del presidente Plutarco Elías Calles, el cual, se decía, le había ofrecido el Ministerio de educación. Y el segundo, en su calidad de Secretario de Educación Pública, pero también como candidato a la presidencia desde la oposición a su maximato.

Poco después, en 1923, la iniciativa presentada a la Cámara de diputados por la Federación de estudiantes de la capital de la República, para que la “Universidad Nacional fuese autónoma en todo lo que se refiere a la organización técnica de la misma” (Silva, 1987: 317), era aprobada por la mayoría; su promotor en la legislatura fue Jorge Prieto Laurens, antiguo líder de *Los Políticos*, acusado, en su momento, del pecado personalista (Taracena, 1960: 317). La vida política, cruzaba en esos momentos por otras complejidades que dejarían sin efecto esta iniciativa.¹³

El 4º CNE en Oaxaca, 1926, acuerda “no participar en las banderías políticas del momento”, es decir, oponerse a la reelección del expresidente Álvaro Obregón, ya que una Revolución se había peleado para poner fin a las dictaduras. La oposición al militarismo y el abierto apoyo a Vasconcelos (oaxaqueño) ponen en riesgo, no sólo su futuro profesional y político, sino también su existencia. En el país se vivía una atmósfera de purgas sangrientas e intolerancia social, política y religiosa. Los militares que no se vendieron y optaron por el anti-reeleccionismo, fueron fusilados, encarcelados o exilados.

Si para los anteriores Congresos se toleraba participar en la discusión de la política nacional, ahora era imprescindible la mili-

¹³ Aunque según Dromundo “no se le dio lectura y cayó en el olvido”.

tancia activa. Fue este panorama confuso y peligroso, militancia contra militarismo; el que planteara la autonomía, pero asociada ahora al ideal democrático y a la libre determinación del pueblo y de la universidad; la reelección era percibida antidemocrática, como una nueva tiranía, un lastre del pasado. Aun cuando esta relación era más intuitiva que expresada, los ideales circulantes de estar viviendo un “proceso histórico” abrieron la Universidad para otras clases sociales: “Aquellas luchas nos llevaron a la autonomía porque las medidas arbitrarias de las autoridades, favorecían el desarrollo mental de los dirigentes y el clima espiritual de entonces”, afirmó Antonio Damiano, secretario de la Sociedad de Alumnos de la Facultad de Jurisprudencia en 1929 (Appendini, 1981: 310).

Vientos protofascistas recorrían las Américas. Y la realización del CIE, años antes, expresaba una posición crítica frente a un Estado que se pretendía fusionar con el sentimiento de Nación, abrogando para el grupo en el poder, la definición del destino del pueblo y usufructuando sus recursos. Frente a esta tendencia del Estado, por autonomizarse no sólo de su violencia fundacional, sino de los representados: del pueblo. El CIE demanda redefinir el concepto de poder público que ha sido empleado como “dominación de los menos sobre los más”. Autonomía y diferenciación, contra autonomización y confusión.

El hecho de que para el 5º CNE, en Culiacán, 1927, la participación estudiantil, a través de sus organismos, sea una realidad en las universidades, algunas con la voz de sus delegados en el Consejo Universitario, otros con voto de sus representantes en las decisiones, ha sido interpretado como la forma en que el Estado comenzó a dar un tratamiento de partido político a la CNE. Es decir, las disputas internas fueron contenidas como disputas partidistas. Esto es, se seleccionan a los estudiantes más afines al sistema y se les afilia para darles cabida en los Consejos Universitarios; se otorgan facilidades para desempeñar una labor y se les promueve un prestigio nacional o internacional; la universidad se hace estructuralmente endogámica y se convierte formalmente en trampolín para trayectorias personalistas al servicio del Estado.

Casi simultáneamente se organizan, de manera independiente, a las agrupaciones universitarias; otras, de manera corporativa,

para los estudiantes más pobres de las escuelas técnicas, que operaran como contrapeso de las primeras y fueran portavoces de los designios gubernamentales del momento.

Se funda, a partir del quinto CNE, una Confederación Nacional y se impulsa el “respeto a la libertad de conciencia y a la tolerancia de toda creencia” (Pacheco 1975: 37). Esta consigna, también se puede leer, como una crítica de la circunstancia política nacional del momento; en este caso, la Cristiada o persecución religiosa. Se podría afirmar que el respeto solicitado, no tenía un sentido clerical dogmático, sino más asociado a la libertad discursiva del liberalismo, heredado por la escuela laica. Sin embargo, la intolerancia del Estado ante la intolerancia de las agrupaciones religiosas hicieron que la simple mención de la libertad de creencia, de conciencia y, por extensión perversa, la libertad de cátedra, fueran estigmatizadas y, con ello, se instituyen sombras de sospecha para la autonomía. En esta cuña, arriban a la universidad grupos cuya filiación religiosa reproducen la autonomización del Estado, de los representados, con un estado de derecho suspendido, para reivindicar la preeminencia del núcleo religioso sobre la sociedad laica.

En el 6° CNE en Mérida, 1928, el clima político entraba en una profunda descomposición: la diplomacia mexicana estaba atrapada por la firma de los Acuerdos de Bucareli. Establecidos, inicialmente, con los norteamericanos para garantizar el pago en oro de la deuda que contrajeron los revolucionarios por las armas o a consecuencia de los daños en sus propiedades. Sin embargo, en la zona de penumbra, los Acuerdos también le servían a la embajada para dirigir o supervisar aspectos de la política interior, otorgándoles, a cambio, su reconocimiento oficial. En el contexto de un Estado sujeto al exterior, se expresa una factibilidad al corto plazo. Se da la afirmativa por la independencia de la Universidad Nacional, con sede en la capital, con una “ley que le confiera el gobierno de la misma a profesores y alumnos” (Dromundo, 1978: 46). A pesar de la independencia universitaria otorgada, ésta le exime al Estado de financiarla; una vez más la dialéctica sin síntesis. Pero también marca una imposibilidad a mediano plazo; los cuadros que la universidad forma, son vitales para el proyecto posrevolucionario.

Será al año siguiente, cuando el conflicto escale la violencia, que la autonomía universitaria será concedida en lo económico y en lo administrativo por el presidente Emilio Portes Gil, ex militante estudiantil. Esta demanda existía desde la idea fundacional de Sierra, imaginada desde 1881 y realizada en el 1910. Pero es hasta este momento de conflictos nacionales provocados por el militarismo y la reelección, que este logro concitaba otros alcanzados años antes por la Universidad Autónoma de Michoacán (1917) y la de San Luis Potosí (1923), continuadoras de la reforma universitaria de Córdoba (1918), la de San Marcos en Perú (1919), “y en las nuevas universidades de Tucumán, La Plata y posteriormente en La Habana” (Dromundo, 1978: 88).

En voz de Alejandro Gómez Arias, líder del movimiento y Premio nacional de oratoria en 1928:

Cuando la Universidad esté en verdad gobernada por estudiantes y maestros, electos por mecanismos democráticos, la autonomía se habrá realizado en un sentido superior, porque el pueblo universitario podrá libremente definir la organización, los medios y los fines de la universidad (Appendini 1981: 323).

¿Nos hace suponer que no había tal autonomía, o que no era posible una democracia sin demócratas?

Los titulares de la prensa, difunden y confunden: “La Universidad Nacional no será autónoma” y al día siguiente “Autonomía absoluta a la UNAM”. Se insertan declaraciones de Bassols, en el sentido de que la Secretaría a su cargo competirá contra los egresados de dicha institución formando técnicos y profesionales. Muy detalladamente se comenta que el regocijo estudiantil no tiene límites pues, al rector de la Universidad en México, lo elegirá el Consejo Universitario y su gestión durará cuatro años.

No obstante, en su alocución ante la Cámara de diputados, los argumentos del secretario Bassols son menos pueriles, intercambia autonomía por presupuesto, advertía: “El ejecutivo propone la iniciativa de reforma para conceder una plena autonomía que fuera capaz de entregar a los universitarios toda la responsabilidad de la actuación futura de su instituto, ya que consideró que la actitud injustificadamente recelosa y desconfiada de los

universitarios para el Gobierno Nacional, obligaba a éste a desprenderse de los vínculos y obligaciones... y a dejar que la universidad, con sus propias orientaciones, bajo su exclusiva y absoluta responsabilidad y con sus propios elementos pecuniarios y morales, responda ante el país” y en un acto de desmemoria añade: “Una conciencia de que los males de la Universidad –no sé por qué acción milagrosa y perversa– le vienen a la Universidad del Estado... introduciendo sombrías sospechas en cada aparente intervención del poder público”. La denominación queda como Universidad Autónoma de México (UAM), Bassols le quita el atributo de Nacional, pero le restituye al Consejo Universitario su calidad de órgano autónomo de gobierno, es decir, independiente de la injerencia del Presidente.¹⁴

Se tendrían que soportar, en los años subsecuentes, por esta libertad conquistada, nuevas vergüenzas; la frase es de Deodoro Roca en el manifiesto de 1918 en Córdoba, Argentina, el 21 de junio: “desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más” (Dromundo, 1978: 103).

En voz de uno de sus principales líderes, la creación de la Universidad Autónoma implicaba una entidad autorregulada, democrática e independiente. Esta *Paideia* ideal orientó la vida de esta institución, hasta los movimientos estudiantiles contemporáneos. Para el primer Congreso Iberoamericano de Estudiantes, en diciembre de 1930, al margen de demandar la autarquía bajo la forma de independencia económica dotada de fondos públicos, definen la autonomía como el “Derecho a elegir sus autoridades, darse sus reglamentos, dictar sus planes de estudio, preparar su presupuesto y orientar la enseñanza con independencia del Estado” (Pacheco, 1975: 65).

Hay en esta apretada trayectoria una serie de bifurcaciones; unas de carácter legal y económico, otras de carácter imaginario. Respecto a las primeras se debe mencionar lo relativo, por ejemplo, a las disposiciones para el nombramiento del rector. Inicialmente, éste, es nombrado por el presidente mismo (o por el gobernador, en las provincias), luego lo haría a partir de una terna

¹⁴ *Ley Constitutiva, Leyes orgánicas y estatuto de la UNAM*, Imprenta Universitaria, México, 1945, pp. 29-32.

presentada por el Consejo Universitario, después el propio consejo lo nombra y la autoridad política lo certifica y, finalmente, en otras leyes orgánicas, el consejo lo elige. La demanda constante de los diversos CNE es que dicha elección se realice de manera democrática, con mecanismos de representación, de votación o delegación en agrupaciones. Curiosamente, fue por la iniciativa de un militar revolucionario, Álvaro Obregón, que se eligiera director de la Escuela de Ciencias Químicas a Roberto Medellín, mediante votación directa de alumnos y profesores; aun en contra del mismo Secretario de Educación, José Vasconcelos.

Estos son los antecedentes en la construcción de una forma de relación entre el gobierno y su principal centro de oposición, la universidad. Este aprendizaje mutuo deriva en un imaginario fundante. Los universitarios percibieron a su institución como si fuera una sociedad en pequeño con recursos, territorio, parlamento, leyes, gobernadores. Gómez Arias lo dice: *pueblo universitario*. Pero también hace que al otorgarle autonomía, no sólo la neutraliza como militante activa en la escena política, al alejarse de sus conflictos para que los propios universitarios los resuelvan, sino también la lucha de facciones en su interior es tratada como si fueran las de un partido político (Mabry, 1981: 90); instituyendo un precedente de sutil injerencia política y manipulación financiera. Se empleará la fuerza excepcionalmente.

En un sentido anexo al anterior está la cuestión financiera. La universidad mexicana, es rehén de su presupuesto. En demérito de su autonomía, de la pureza nacionalista y revolucionaria de la universidad, es el control ideológico que escribe su presencia con dinero.

Otra circunstancia de esta construcción es la muy marginal participación de las masas estudiantiles en los prolegómenos de las batallas, la apatía necesaria es su distintivo para el despliegue de la minoría interesada en lo político. Siendo la *Paideia* democrática una condición fundamental para interrogarse, ¿por qué esta ley y no otra? (Castoriadis, 1991: 130), el ejercicio de una reflexión fundada por este imaginario, no es un material abundante y, sin ella, la autonomía es frágil y transitoria.

Por no dejarlo en la obvedad es necesario reconocer la liga cultural que se establece “naturalmente” entre autonomía y agru-

paciones estudiantiles. Sin ser exhaustivos ni ordenados, enlistamos los argumentos. Primero, una vocación anti-autoritaria, reacción casi natural frente a las figuras de autoridad, o contra todo lo que huele a dogma; la segunda se funda en la extraña atribución por un destino heroico y sacrificado para la juventud. Y, tal vez después de estas frágiles razones, la circunstancia no racional de muchos de sus actores, que escribieron sobre los acontecimientos que citamos, por tener que reescribir *a posteriori* una historia, la suya, en la que años después de esta época idealista ejercieron, con algo que le llaman realismo, una actividad en la vida pública, en el poder y en la política orientada por diversas heteronomías nada autónomas. A continuación veremos que, si don Porfirio había afirmado que México estaba preparado para la democracia, la vida política de los años treinta seguía sin serle propicia.

RECUESTO PARA LA MEMORIA Y EL OLVIDO

De lo diverso a lo único. Para los universitarios, organizados en la Confederación Nacional de Estudiantes (CNE), las orientaciones para la universidad habían sido insistentemente abordadas. El naciente socialismo como orientación para intervenir en los problemas sociales e influir en los destinos de la Patria, eran consensos alcanzados desde los resolutivos del 2º CNE (Puebla, 1918), quince años antes. Para el 4º Congreso (Oaxaca, 1927), demandaban la celebración de un Congreso Universitario de Planeación para las Universidades hacia estos fines. Al calor del movimiento por la autonomía de 1929, se había publicado un Manifiesto que hacía a la juventud universitaria mandataria y forjadora de la nacionalidad mexicana. “El Centro de Acción Social de Estudiantes Universitarios, investigará nuestros problemas, en el proceso, vinculará a sus docentes; y mediante la difusión de sus hallazgos, entre el más humilde gañán y el más acaudalado industrial, los universitarios de buena voluntad deseosos de trabajar en pro de la República” serán la guía (Dromundo, 1978: 111).

Una cuestión había cambiado radicalmente para esta época. Mientras prevaleció la pluralidad ideológica en la composición

del CNE, se pudo mantener una distancia y una crítica permanente frente al poder del Estado. (Algunos ejemplos. Le señalaban su fundamento mandatario como institución de servicio público, no como entidad política soberana). Los universitarios confrontan al callismo y a “las banderías políticas del momento”. En plena Cristiada, demandan “respeto a la libertad de conciencia y la tolerancia a toda creencia” (Dromundo, 1978: 56-64). En febrero de 1930, el CNE se reúne en Monterrey y demanda la autonomía para las universidades estatales, la creación de la Universidad del Norte, en Saltillo, y de institutos de investigación y acción social para trabajar por los problemas nacionales. Para finales de ese año, la Confederación es anfitriona del Primer Congreso Iberoamericano de Estudiantes (Pacheco, 1987: 165). Para 1931, se discute la temática del Congreso Nacional de Universitarios, manifestando que “en los aspectos ideológicos, sería torpe toda acción que tendiera a unificar la filosofía de los sistemas educacionales” (Mabry, 1982: 91). Progresivamente esta situación se convirtió en su contrario. Son tiempos de confusión para los universitarios, en el CNE a efectuarse en San Luis Potosí, se fusiona la orientación socialista con la libertad de cátedra: “Querer libertad de enseñanza y vigilancia del gobierno, es ir en pos de lo imposible”, Guillermo Prieto *dixit*...

En este momento se daba una disputa por el control de las representaciones estudiantiles. Al interior del CNE había recomposición de fuerzas. Los cachorros profesantes de la línea lombardista habían debilitado la influencia de los líderes autonomistas del 29, conocidos como “la mafia”, la influyente Federación de Estudiantes Universitarios (FEU) de la UNAM. Su grupo, la “anti mafia 69”, controlaba a la CNE. Instigando sentimientos provincianos contra los capitalinos, la CNE había logrado reafirmar su centralismo y con él su proyecto ideológico y electoral. Al asociarse con los representantes de las escuelas técnicas superiores se hizo transparente la mano de Narciso Bassols, el secretario, es probable que él y Roberto Medellín fueran los agentes que expresaban la agenda lombardista. Se prepara el primer Congreso de Universitarios Mexicanos (CUM), ¿era el momento para implantarla en nombre del pensamiento único?

El clima para el verano del 1933 era, de nueva cuenta: el pensamiento único. En febrero, la presidencia interina del general Abelardo Rodríguez fenece y, para la primavera, el Maximato anuncia la candidatura de otro militar. En paralelo, comienza la recolección de fondos para construir el Monumento de la Revolución en el sitio de lo que hubiera sido el Palacio Legislativo. La construcción de este arco del triunfo, se puede comprender en el pasaje del personalismo de Plutarco Elías Calles, al colectivismo revolucionario. Su diseñador declara: “De las cenizas del antiguo régimen, del edificio con que aquel pensaba perpetuarse, surgió el monumento a la Revolución Social que lo derrocó”.¹⁵ Esta fusión de imagen y función, de revolución y legalidad, marca un topo, o lugar sacralizado por la memoria; que hará del movimiento armado, un imperio cuya ley regirá por mil años. La inscripción que llevaría el monumento era: “A la Revolución de ayer, de hoy, de mañana, de siempre”. Acotamos que “los monumentos hacen hincapié en la real o supuesta continuidad entre los gobernantes presentes y los principales acontecimientos de la historia, otorgándoles la legitimación de un pasado venerado” (Benjamin, 1996: 114).

Será el tiempo de las instituciones, de la unificación y de la estabilidad cuando la piqueta derriba la cárcel porfirista de Belén y, en su lugar, la luz y bendición de una escuela estará al servicio del pueblo. La idea original fue instituida por Víctor Hugo. Otras construcciones se erigen sobre las ruinas simbólicas de lo precedente; “Sufragio efectivo no-reelección” será el nombre que llevará un niño poblano, bautizado así en nombre de la Revolución y la clase campesina (Taracena, 1992: 266).

En el ramo Educación, Roberto Medellín Ostos, rector de la Universidad Nacional declara en enero que “Nuestra casa de estudios carece de criterio filosófico y de un plan determinado en materia de orientación social, está a merced de los que escalan el poder”. Según otro diagnóstico, el problema era que, una vez en el

¹⁵ Al iniciarse en agosto 14, 1933, Calles dijo: “no habrá nombres ni retratos de personas. Glorificará en abstracto, la obra secular del pueblo”. Al concluir la obra, noviembre 20, 1938, Cárdenas no realizó ceremonia alguna.

poder, se habían olvidado del propósito y renegado de la causa. Medrar en nombre de la Revolución, había instituido formas personalistas de ejercer el poder. Su desvío, expresaba un lento retorno a viejos vicios en la administración pública; agitaban a la masa para el lucro personal.

Es tiempo del advenimiento, de nuevas transformaciones; para algunos, de la estructura económica; para otros, la reforma de la existente; para los enterados, del nuevo candidato a la presidencia con plan sexenal anexo. Tiempo para agitar a la masa, transformar la sociedad por la vía pacífica, lograr una nueva integración del alma nacional y retomar el destino que tenía prefigurado; con un modo institucional, pero revolucionario, también es el retorno de la educación de la inteligencia para el pueblo, consigna heredada del antiguo régimen.

Este ramo muestra su propia efervescencia. A propósito de la elección democrática por la dirección de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el periódico *El Nacional* órgano del Partido Nacional Revolucionario,¹⁶ ataca al Consejo Universitario y, de paso, a su joven autonomía. Al ex secretario José Vasconcelos le preparan de nuevo su candidatura para la presidencia bajo la bandera de “Libertad de Conciencia y Libertad de Enseñanza, pero sin clericalismos de ninguna especie”, pero Vasconcelos declara en junio que no puede ser candidato porque él es el “presidente legítimo” desde 1929 y Octavio Medellín, hermano del rector, se deslinda de apoyar su candidatura (Taracena, 1992: 203-241), la fuerza de la alternativa que asocia democracia con libertad, y a ésta con la autonomía, enfrentarán una próxima batalla. Alejandro Gómez Arias, líder vasconcelista universitario, en 1929 llama a Medellín, Bassols y a Lombardo “judas que sirven al callismo corrupto y traicionan al proletariado”.

Los vientos de marzo se arremolinan en torno al ministro de educación Narciso Bassols, el magisterio, los padres de familia y una renovada clase media; han sentido conculcados sus intereses y sus valores. Por un flanco, la movilización magisterial por un

¹⁶ Fundador y director del mencionado rotativo hasta 1932, Basilio Vadillo, fue normalista colimense y militante estudiantil en 1910, gobernador desaforado en 1922, por Zuno; embajador en la URSS, 1924; ideólogo fundador del PNR; su declaración de principios fue tomada del partido Nacional Socialista de Alemania.

sindicato, por incremento salarial e independencia para participar en actividades políticas electorales. Por otro, la defensa moral ante la educación sexual, el fantasma de la colectivización de los medios de producción, el socialismo como único credo para la educación de la inteligencia en la enseñanza pública y privada. Ambos flancos atemorizan a los padres de familia y a las clases emergentes que los acompañan. Bassols genera ansiedades múltiples; su respuesta ante el plebiscito sobre educación sexual había sido: “buenas razones amparadas por una sola firma valen más que miles de firmas”. Se le acusa de prácticas nazis (Taracena, 1992: 241). Las camisas rojas y los pantalones negros de las milicias de Garrido Canabal son heraldos que anuncian los largos días en que prevalecerán los intereses generales del Estado sobre los particulares de los individuos. Ilustremos esta atmósfera unificadora:

México necesita urgentemente de un gran crisol, está enfermo de desunión; sólo el Servicio Militar Obligatorio es ese crisol en que se obligue a estimarse mutuamente. Es mentira que las escuelas eduquen, sólo la labor educativa en forma de ejecución de órdenes y aplicación como el ejército, puede hacerlo (Taracena, 1992: 265).

El representante de la CNE, Juan F. Estrella, replica, “lo que se necesita, no es el Servicio Militar, sino la moralidad de los hombres que gobiernan el País”. Es la etapa final del Maximato, el radicalismo de Calles ha sido menguante; los últimos presidentes, incluido A. Rodríguez, fueron conservadores; la generación de caudillos militares terminará su ciclo al final de la década (González, 1989: 167).

Algo fundamental se requería para unificar en lo político, la diversidad partidista “Dejando de lado rencillas personales acudan a la voz de la Revolución y estrechen sus corazones que palpitan todos por un mismo anhelo”, y para ello “la Revolución sería la madre común de la familia revolucionaria”,¹⁷ de su rescoldo

¹⁷ *El Nacional*. Abril 15-septiembre 27, 1932. Convocatoria para el Monumento a la Revolución.

surgirá el proyecto por redefinir la agenda política. Lo uno y lo múltiple, lo general y lo particular será fusionado porque en su nombre se actuará,

Por otro lado, diagnosticaba Gustavo A. Estrada, vocero del PNR, si “importantes sectores universitarios eluden su compromiso social, es debido a que desertan de su clase y los pocos que sí participan lo hacen esporádicamente y con resultados magros. Debe exigirse, a quienes están o pretenden ingresar a la universidad, como requisito indispensable, el ser miembro activo del PNR en su sección universitaria”. Esta tentación parece fundada en la necesidad lombardista de que “se reduzca o desaparezca la libertad individual ante las necesidades colectivas”. ¿Pasaría de ser una universidad del Estado a una universidad de partido? En todo caso, eludir el compromiso social, forma parte del universo de motivos, de un régimen de valores que orienta las prácticas sociales efectivas. En descargo de su fracaso con las masas, se tiene una justificación que es denuncia. Se le endosa el lábil impacto de dicho programa de agitación a un poderoso enemigo de la revolución, “los estudiantes han sido tradicionalmente captados por las asociaciones religiosas quienes los han convertido en subdirectores intelectuales de su proyecto entre las masas populares”.

Para el rector de la UNAM “ha llegado el momento en que todos los centros de cultura de la República hagan una labor de acercamiento espiritual de todos sus componentes para dar una orientación a la enseñanza universitaria más en consonancia con el momento actual en que vivimos”.

Entre los meses de abril a julio, resaltan dos preocupaciones, la primera de carácter técnico. “De interés general –dice Medellín– deberá ser la cuestión relativa a la selección de carreras en las diversas universidades, para que éstas respondan a necesidades sociales y económicas, [se deben] fomentar las carreras de características técnicas bien definidas como las ramas de la agricultura, la industria y el comercio”. La segunda, de carácter ético, “En resumen, el Congreso de Universitarios Mexicanos (CUM), habrá de dirigir sus actividades para unificar y orientar a la juventud mexicana con el derrotero que más convenga, tomando como base para ello el pensamiento moderno y las necesidades

sociales de un pueblo como el nuestro que necesita orientadores en todas las actividades del saber humano”.

Sin embargo, determinantes objetivas de la estructura y el clima valoral reinante, les obligan a plantear una solución de continuidad, acorde al antiguo régimen, en el plano técnico: será preciso elevar los requisitos de admisión y usar la evaluación como criterio de selección y permanencia. Corre paralela la iniciativa de orientación pragmática para los planes, que serán objeto de las más amplias propuestas y las mayores discusiones. Lo central del discurso es el sentido de las palabras: ¿Qué quería decir esa consonancia, cuál orientación, qué pensamiento moderno? ¿Quién definía cuáles eran esas necesidades o determinaba el derrotero? Proponemos, una vez más, que es el otro, quién estará sujeto a la (con) fusión, será el portador de la zona de penumbra de lo que sigue; en todo caso, desde el antiguo régimen, el pensamiento único actuará en nombre del pueblo.

En julio, Calles había ido al gallinero de la República, a dar su famoso Grito de Guadalajara; en éste denuncia que el 80% de los universitarios son reaccionarios; “La Revolución no ha terminado, entramos al período de la revolución psicológica o de conquista espiritual para apoderarnos de la conciencia de la niñez y de la juventud, ellas deben pertenecer a la Revolución” (Bremauntz, 1943: 194). Formar una nueva alma nacional hace que la tensión crezca.

Durante el verano de este año, Vicente Lombardo Toledano había difundido tres líneas de pensamiento para un plan sexenal. En el terreno económico, “es válida la intervención de Estado, único remedio para evitar las consecuencias del caos producido por la libertad individual; México debe industrializarse si queremos conquistar una mejor situación económica; será un plan económico, al servicio de las masas”. Por otro lado, mediante la educación técnica, el Estado debe barrer “el deseo péfido de adormecer la inconformidad de los que sufren, con promesas que no se cumplen nunca y estimular el advenimiento de una sociedad sin clases. No se trata de construir un régimen, sino de transformarlo, el socialismo debe ser la nueva fe de la Universidad Nacional de México” (Lombardo, 1995: 17 y 84). Y la tercera; tan seguro como que la tierra se mueve, “a pesar de los defensores

del régimen capitalista, el socialismo está por venir”. La agitación de la masa no es fácilmente contenible, la alternativa de la represión selectiva realizada por el maximato, se dificulta en esta época de unidad. En 1932 afirmaba: “El cambio viene, ya estamos en él, la generación madura de hoy está convicta, mañana estará confesa de su fracaso. ¿O seguiremos enseñando a nuestros hijos, en obsequio a los vencidos, que la libre competencia, la propiedad individual, la democracia, la libertad y el bastarse a sí mismo son la verdad científica, la verdad filosófica y la verdad histórica?”.¹⁸ Se atribuye la redacción, en mayo 30, 1933, de la convocatoria para el CUM, el cual debería crear el espíritu universitario nacional mediante la orientación socialista de la enseñanza (Toledano, 1995: 101).

Era el suyo, como se decía en la época, un discurso francamente de izquierda, ¿cuál sería su lugar en la cultura universitaria? En cualquier caso, recorría en las ideas y sentimientos de estos protagonistas un febril entusiasmo por el cambio; un idealismo y fe puesta en la salvación del país, la fuerza de una esperanza. Lo que perturbaba a otros, era la amenaza de que algunas prácticas sociales podrían ser conducidas con producciones discursivas como la siguiente: “el dilema trascendental es capitalismo de Estado o Socialismo de Estado”.

Al parecer, el rector Medellín era la pantalla académica para el operador político: Vicente Lombardo Toledano. Esto no sería posible sin el apoyo de Bassols, ni la simpatía del candidato a la presidencia. Lombardo, que tenía ambos, era una especie de Juan el Bautista, los convertía y anunciaba el advenimiento. El deslizamiento de la ideología liberal al socialismo, está marcado por la continuidad de la misma zona de penumbra. Haya sido en nombre de dios, patria, religión, del positivismo, del nacionalismo revolucionario como vemos, estas ideas son atentados a cualquier pensamiento democrático o autónomo.

Corre un año electoral, la discusión sobre la reglamentación del artículo 3º constitucional se calienta, surgen otras candidaturas opuestas a L. Cárdenas. En realidad el acto de deshacerse de la UAM, al igual que el otorgamiento de la autonomía en el 1929,

¹⁸ Revista de la Universidad de México, tomo VI, núm. 31 y 32, México, 1933.

tiene que ver con esta conflictiva coyuntural; en aquel año la candidatura presidencial de Vasconcelos se había hecho fuerte entre los universitarios.

El resolutivo del encuentro veracruzano de 1931, anticipó las líneas de discusión del CUM en su propia zona de penumbra. Por un lado, se manifiesta que la CNE no decidirá cuál es la creencia política o religiosa del estudiantado: “debe procurarse la libre concurrencia y discusión de tesis como mejor medio para que se depuren” (Bremauntz, 1943: 86), es la antesala a la postura de Antonio Caso; pero sí se demanda que “los centros de cultura superior del País, contribuyan al advenimiento de la sociedad socialista, y obligar al Estado si éste no procede a hacerlo”, es la postura lombardista. El 2 de septiembre Lombardo asiste a la clausura y define a los universitarios opositores como idealistas, oportunistas y despreocupados (Lombardo, 1995: 129). Sin embargo, se sabe que había participado en la iniciativa por la autonomía universitaria en 1917 –pero rechazó la que fue signada, según el testimonio de Antonio Castro Leal– por Alfonso y Antonio Caso, Manuel Gómez Morin, Luis Enrique Erro y Antonio Castro Leal, en 1929. (Appendini, 1981: 405).

Así, para 1933 se realiza el primer Congreso de Universitarios Mexicanos (CUM), iniciativa planteada originalmente desde el cuarto CNE de Oaxaca en 1926. En el *presidium* del CUM, al centro el presidente Abelardo Rodríguez, a su derecha Narciso Bassols, secretario de Educación Pública. A su izquierda Roberto Medellín, el rector de la UNAM. La crónica del periódico dice que a la izquierda de él estaba Gaxiola, secretario particular del presidente, y enseguida estaba Vicente Lombardo. Las conclusiones, transcriben las notas de las conferencias dictadas por él durante el verano: “Sostenemos que la ideología de nuestras universidades debe ser revolucionaria, de izquierda” (Lombardo, 1995: 210). Es la disputa veracruzana entre Vicente Lombardo Toledano y Antonio Caso (hermano de otro de los *Siete Sabios*). Ambos acordaban sobre el sentido social y la orientación revolucionaria para las universidades, la diferencia sustancial era si se adoptaba algún tipo de materialismo como único conjunto de ideas verdaderas y universales o, si por el contrario, se respetaba la libertad de cátedra y la circulación de otras perspectivas. En los hechos, era

la retirada de la autonomía universitaria y el retorno del pensamiento único decimonónico, pero ahora como control ideológico y económico del ateísmo forzoso del estado-iglesia (Steiner, 1999: 73). En ese tiempo, cuando la ideología socialista venció en el Congreso Universitario, se le denominó *universidad callista*.

Otras posiciones derivan en contra del CUM; en México un mes después, la Facultad de Comercio y Administración y la de Leyes se oponen a que la UNAM sea *cromisada*. Esto, porque la línea lombardista de la preparatoria emplea obreros de la CROM para romper la huelga. Los estudiantes expulsan a Medellín, los consejeros universitarios renuncian y se desconoce a Vicente Lombardo en la Preparatoria. El presidente Rodríguez envía al Congreso proyecto de Ley Orgánica para otorgar autonomía plena a la universidad, retirándole el subsidio.

Manuel Gómez Morin comenta:

¿Cómo exigir, en efecto, que los estudiantes de la Universidad al salir de las aulas, con un fervor apostólico que no existe en ninguno de los sectores sociales, se dediquen de modo exclusivo al servicio público, cuando la lucha por la ganancia, que es la forma de la organización social contemporánea, los obliga fundamentalmente a trabajar para ganar, y cuando toda la estructura del Estado actual los orienta a pensar en el poder económico como uno de los objetivos esenciales para su actividad?

Para él, la crítica de los radicales contra la añeja universidad caía sobre ellos mismos, “el responsable es el mismo Estado bajo cuyo control ha estado la universidad” (Gómez, 1973: 109).

En todo caso, no es lo mismo juntar escuelas y facultades, que integrar el nivel de estudios universitarios para instituir otro tipo de formación en el que las palabras laico, liberal, libertad de pensamiento, libertad de cátedra y autonomía, no fueran estigmatizadas por su asociación a la libertad de conciencia y de creencia. Vocablos mal vistos por la política anticlerical y el pensamiento socialista, que desconoce su matriz liberal, pero que requiere de este olvido no sólo para negarla, sino para sustituirla con su propia ilusión y fe.

Sólo cuando fue patente a los ojos de todos las violaciones a los derechos universitarios para llevar a nuestro organismo por el camino de la aventura de una imposición ideológica con miras personalistas, hasta entonces se apeló a la huelga. La inautenticidad de las delegaciones en Veracruz, la presión física de grupos como su única fuerza, el apoyo a camarillas dirigentes nunca se detuvieron ante los puntos impugnados por las delegaciones independientes. La votación por bloques, previamente amaestrados no fue directa. Se apoyó la imposición de un criterio marxista por conducto de los portavoces menos idóneos y la no libertad de cátedra. Se nulificó al consejo Directivo Nacional de la CNE y se nombraron como funcionarios del 10° Congreso Nacional de Estudiantes, a los amigos, becados e incondicionales de un político que imponía consignas a los directores de la política estudiantil y actuaba entre bastidores. Los imitadores de esta camarilla en Jalisco, México y Durango se han prestado a ser instrumentos de la represión de un movimiento de justicia contra la arbitrariedad del llamado CUM celebrado a puerta cerrada. ¿Quién los nombró árbitros de nuestra cultura? (Taracena, 1992: 201).

Así como hoy no es posible aceptar que México es una democracia con tan escasos demócratas, en aquellos tiempos la universidad pública para ser autónoma requería de una *Paideia* acorde y de mayor duración, para arraigarse como lo hicieran el liberalismo y el positivismo en su momento.

El año siguiente varias universidades fueron cerradas por los disturbios ocasionados por esta medida, según la versión oficial, por fuerzas oscurantistas y reaccionarias, y según otros por la imposibilidad de “darle libertad de conciencia y libertad de enseñanza” (Taracena, 1992: 215).

Pero, de acuerdo a un primer análisis de un archivo universitario, se explica por la infiltración, en las agrupaciones estudiantiles, de un agente que varias generaciones de CNE temieron: el *militante político partidista*. Su intromisión para la formación de cuadros “probablemente socialistas” en las organizaciones estudiantiles, a cambio de becas y boletas de calificación aprobatorias; así como su presencia en las esferas operativas del gobierno estatal, desataron una purga de maestros.

Un signo ominoso corría por el mundo. El Bloque de la Cámara de diputados aprueba la iniciativa de formar grupos de asalto para implantar la educación socialista, combatir a los enemigos de la Revolución “a semejanza de las camisas negras o de los *storm troops* rojos de Adolfo Hitler” (Taracena, 1992: 206), para terminar con las consecuencias de guerra antiautonomía y ante los levantamientos estudiantiles de la ciudades de: México, Zacatecas, Monterrey, Puebla, Michoacán y en Durango. Mientras que en el patio central del palacio de gobierno en el estado sede de la universidad local y en el manicomio de La Castañeda, en México, se quemaban libros, se comisionaba a reputados catedráticos jaliscienses para supervisar listas de libros y vigilar su pureza ideológica (por un paralelismo no casual, el 10 de mayo de 1933 se hacía lo mismo en la *Opernplatz* de Berlín).

Algunos analistas exoneran a Cárdenas de dicha reforma advirtiendo que era una piedra de molino que Calles le ataba al cuello al inicio de su gestión. Sin embargo, desde la convención de Querétaro, “las figuras políticas prominentes que influyeron y fueron consultadas nunca pensaron en proponer la educación socialista, no deseaban que se estableciera, actuaban en contra de esta tendencia” (Bremauntz, 1943: 176). Calles y Cárdenas seguramente fueron consultados. Abelardo Rodríguez, entonces presidente, advirtió, la escuela socialista es plausible en la discusión, pero “si el sectarismo religioso en la enseñanza viniera a ser substituido por el sectarismo socialista, sería irrealizable en la práctica”. Error de buena fe, le llamó. Los sectarios, nos recuerda L. Coser, “erigen barreras simbólicas para separar a sus miembros de los extraños. Sin embargo están marginados socialmente del común de los ciudadanos debido a la naturaleza misma de sus privilegios” (Coser, 1969: 5). Si no existía la amenaza de convertirse en una universidad sectaria, ¿por qué los huelguistas opositores a la reforma lombardista se nombraron Frente Anti sectario? En todo caso, las señales externas coincidían puntualmente con las ocurridas al interior de la Universidad. Y todo el discurso posterior, dejará en otra zona de penumbra, la intervención del presidente electo, aparentemente.

Una vez más atestiguamos la reedición racista de la diferencia entre changos y *macuaces*. Conservadores contra liberales, retró-

grados contra progresistas, beatos contra jacobinos, laicos contra socialistas, el negro de la sotana contra el rojo socialista. La derecha es el epíteto con el que se designaba por igual a ex militantes cristeros, curas, damas pías, intelectuales conservadores o liberales románticos, legisladores embozados y, en general, a cualquier opositor del pensamiento único. ¿Tenían otro proyecto y la fuerza para impulsarlo? La vanguardia cardenista, izquierdista, anticlerical, sobria y ascética tenía un proyecto que demanda que las masas se organicen, se disciplinen y, sobre todo, se unifiquen (González, 1979: 18). Es factible que los revolucionarios del ala radical de generales, intelectuales y universitarios, viera en las futuras elecciones la oportunidad de un reencauzamiento.

Estas fusiones ideológicas y el arribismo político haría de la entrada al siglo XX una lenta espera, no era aún un siglo democrático. Recordemos que el sistema liberal constituyó la matriz de las dos grandes ideologías, comunista y fascista. La marxista lleva al extremo la trascendencia de la sociedad moderna, la fascista tranquiliza la angustia humana de verse libres frente a la religión y la naturaleza. El temor ante el poder rojo, alentará el fervor ante las “camisas negras” del fascismo (Furet y Nolte 1998: 159).

¿Qué fue del ex rector Medellín? En una declaración palinodia señaló el 5 de noviembre, que él nunca había deseado ser rector, porque la rectoría tenía todas las responsabilidades y muy pocas facultades para ejercer autoridad; se encontraba restringido por un Consejo Universitario de más de 80 personas, en éste se incluían representantes de Hacienda y del Ministerio de Educación. Si los acuerdos debían ser por unanimidad, ¿cómo consensuar funcionarios con alumnos y maestros? Finalmente se quejaba de falta de presupuesto, del hecho de no poder nombrar a sus profesores y que el cáncer era el absentismo de todo mundo, alumnos, maestros y personal administrativo.

Tal vez pensó que la disciplina socialista solucionaría estos males. Nadie hablará ahora de la Reforma Universitaria, nombre que se dará después al acontecimiento; pero, como vemos, dicho calificativo no se corresponde con los hechos. La forma en que la memoria socialmente instituida los recobra, significó un intento fallido de re-fundar la Universidad de Sierra. Los datos consignados hasta ahora son reveladores del estilo que se construye para

un tipo de universidad de Estado, fusionada a una universidad de partido. Con este proyecto decimonónico de heteronomía instituida ¿quién necesita una universidad autónoma?

Y ¿qué fue de Lombardo Toledano? Para el régimen del general Manuel Ávila Camacho, católico confeso y apóstol de la unidad nacional, este otro apóstol, su paisano Lombardo, lo apoya en la derogación del conflictivo artículo 3º socialista en 1945, y avala la candidatura del cachorro de la revolución, Miguel Alemán, dos años después (Krauze, 1997 : 63).

AUTONOMÍA | FORMACIÓN

La historia efectiva construye mucho de su sentido, como acabamos de ver, en el itinerario que parte de las prácticas sociales, las cuales permiten nombrar, significar e instituir las producciones discursivas para los penosos procesos de diferenciación entre Estado y sus establecimientos, particularmente el universitario. En la dialéctica formación-autonomía, abordada de varias maneras en los dos volúmenes anteriores de nuestra colección, también se hacen patentes, en la tensión y la (con)fusión entre las posturas, los referentes iniciales. Así, la mirada idealista de algunos autores que privilegian las producciones discursivas, se confrontan con otras realistas o materialistas que plantean que, son las prácticas sociales las que posibilitan a las discursivas, a producirse.

Esta es la perspectiva abordada en la dialéctica de este capítulo. Sin embargo, hemos contribuido con el conjunto de estas aportaciones, a elaborar, también penosamente, los símbolos y las señales de la independencia y la libertad que se desprenden tanto de las prácticas sociales como de las producciones discursivas. Hacemos inteligibles elaborados proyectos sociales orientados por la ideología liberal; y desarrollando instancias, siempre frágiles para conformar la conciencia y en ella las orientaciones para su autonomía. No como el cumplimiento de una teleología *a priori*, sino como una serie de hechos que lo constatan, ese nombre, señal, símbolo y significación imaginaria social, lleva el nombre de autonomía. Es decir, como filosofía, hace apuntar hacia ella una buena parte del sentido de las acciones humanas, y lo hace así por

encontrar constantemente a su antagónico en cada momento de cambio. La dominación instituida; es decir, las tradiciones sociales, los dogmas y sus establecimientos, los proyectos revolucionarios y su política educativa, hacen circular las significaciones de su heteronomía bajo una ley (nomos) del otro (heteros) para imponerlas sobre la propia (auto).

Las páginas que anteceden son el intento por dilucidar el porqué una institución social, la universitaria, contiene los constitutivos de su imposibilidad autonómica; sea por la herencia perpetua de instituciones heterónomas: particularmente el pensamiento único, la protodialéctica mexicana, nuestra dificultad con la alteridad, la fractura entre antecedente consecuente, el frágil estado de derecho... y toda la cauda del como si; cuyas formas culturales obturan la interrogación y propician la contención emocional sin elaboración metafórica. Tradición que difícilmente permite a sus miembros preguntarse por la legitimidad, origen o sentido de sus tradiciones. Costumbre social que obtura, en “la fabricación” de sus individuos, la pregunta sobre la justeza de las leyes o, ¿por qué existe esa ley, creencia, dogma, universidad, y no otra? El problema de la autonomía o su tabicamiento, comienza en dicha fabricación, vía la temprana incorporación del núcleo religioso como imagen, idea y justificación de todo cuanto existe. El extremo de fanatismo al que se llega por esta vía es parte de la investigación que se desarrolla, la cual permite avizorar que, con relativa independencia del signo ideológico –sea liberal, positivista, clerical o socialista– el paralelismo de sus proyectos encuentra su realización al destruir cualquier germen de una *paideia* de signo autónomo.

Asimismo, la cultura de los estudiantes universitarios permite aclarar algo que reside en el corazón mismo del ser mexicano. Recientemente un antropólogo de la región centro-occidente, escribió: “Consciente o inconscientemente, la figura del conquistador europeo es la que nos da identidad, orgullo y satisfacción, mientras que el pasado indígena se minimiza; y aunque evidente, se niega. Vestidos de charro, con mariachi y tequila, nos sentimos criollitos pero defendemos a regañadientes una realidad mestiza que no se asume, es como una esquizofrenia social” (Ávila, 1989: 73).

BIBLIOGRAFÍA

- Appendini, Guadalupe. *Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: Porrúa, 1981.
- Ávila Palafox, Ricardo. *El Occidente de México. Arqueología, historia, atropología*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1989.
- Azuela, Mariano. *Los Fracados en Obras Completas vol I*. México: FCE, 1993
- Benjamin, Thomas. “La Revolución hecha monumento”, en *Historia y Grafía* México: UIA núm. 6, 1996.
- Bazant, Milada. *Debate pedagógico durante el porfiriato*. México: SEP Ediciones el caballito, 1985.
- _____. “Es conveniente limitar en el futuro la falange negra del proletariado intelectual”. En *La educación superior en el proceso histórico de México* Tomo II. Baja California: SEP ANUIES UABC, 2001.
- Bremauntz, Alberto. *La Educación Socialista en México Antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934*. Edición propiedad del autor, México: imprenta Rivadeneyra, 1943.
- Cárdenas, Marco. *En familia*. Novela histórica ganadora del concurso Publicación de Obra de la Universidad de Guadalajara, UG, Guadalajara, 1994.
- Castoriadis, Cornelius. *Philosophy, politics, autonomy*. Odeon, Oxford University Press, 1991.
- Charles A., Hale. (1989) “La transformación del positivismo en México a fines del siglo XIX”. Vuelta. Traducción de Purificación Jiménez, México, 2001.
- Dromundo, Baltasar. *Crónica de la Autonomía Universitaria de México*. México: Jus, 1978.
- Furet François y Ernst. Nolte. *Fascismo y Comunismo*. Buenos Aires: FCE, 1999.
- Gómez Morin, Manuel. *1915 y otros ensayos*. México: Editorial Cvl-tvra, 1924.
- _____. “La Universidad de México. Su función social y la razón de ser de su autonomía”. México: UNAM-Editorial Jus, 1973.
- González, Luis. *El oficio de historiar*. México: Colegio de Michoacán, 1988.

- _____. “La ronda de las generaciones” en *Todo es Historia*. México: Cal y arena, 1989.
- _____. *Los días del presidente Cárdenas*. México: Clfo, Colegio Nacional, 1997.
- González Navarro, Moisés. *El Porfiriato, la vida social*. México: FCE, 1957.
- Krauze, Enrique. *La presidencia Imperial*. México: Tusquets Eds., 1997.
- Le Goff, Jacques. *Los intelectuales en la Edad Media*. Siglo XXI, México, 1987.
- _____. “Antiguo/moderno y la historia s. XIX y XX”; en *Pensar la historia*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Lombardo Toledano, Vicente. *Obra Histórica cronológica*, Tomo II, Vol. 4. México: CEFPSVLT, 1995.
- López Portillo y Rojas, José. “El primer amor”, en *Algunos cuentos*, Biblioteca del estudiante universitario. México: UNAM, 1958.
- Obras completas* Vol. 2. Guadalajara: Ediciones I.T.G. Biblioteca jalisciense Núm. 8, 1952.
- Mabry, Donald. *The Mexican University and the State. Student Conflicts 1910-1971*. EUA: Texas University Press A&M. 1982.
- Meneses M., Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: UIA CEE, 1998.
- Pacheco, Calvo Ciriaco. (1931). *La Organización estudiantil en México*. Sinaloa: UAS, 1980.
- Pérez Verdía, Luis. “Informe del Liceo de Varones del Estado, diciembre 5, 1867”. En *Historia particular* Guadalajara 1887. Edición facsimilar Gobierno del Estado de Jalisco, 1986.
- Ratt, William D. Los intelectuales, el positivismo y la cuestión indígena. En *Cultura, Ideas y mentalidades*. Albero Solange, El Colegio de México, México 1992
- Reyes, Alfonso (1918 ca.). Pasado inmediato en *Obras Completas de Alfonso Reyes* Vol. XII. México: FCE, 1997.
- Sierra, Justo. *Obras Completas* Vol. IV. México: UNAM, 1991.
- Silva Herzog, Jesús. *Una Historia de la Universidad de México y sus problemas*. México: Siglo XXI, 1987.
- Steiner, George. *Errata*. Madrid: Siruela, 1999.
- Taracena Alfonso (1960) *La Verdadera Revolución Mexicana 1922-1924*. México: Porrúa, 1992.

- _____. *La verdadera Revolución Mexicana 1924-1926*. México: Porrúa, 1992.
- _____. *La verdadera Revolución Mexicana 1932-1934*, México: Porrúa, 1992.
- Villela, Othón, *Basilio Vadillo La inconformidad creadora*. México: PRI, LER, CNOP, 1986.
- Yáñez, Agustín. *Genio y Figuras de Guadalajara*. México: Patronato de fomento educativo en el estado de Jalisco A.C. y UG, 1994.
- Revista de la Universidad de México, tomo VI, núm. 31 y 32, México: 1933.

**AUTONOMÍA Y PRAXIS.
SITUACIONES Y CONTEXTOS**

LA NO-VIOLENCIA ACTIVA, UNA ESCUELA
PARA LA AUTONOMÍA CULTURAL.
EL CASO DE LA LUCHA POR EL AGUA
DE LAS MUJERES MAZAHUAS

*Magali Iris Tirel**

*El agua se defiende con la vida
Tal vez porque es la vida*

Mujer mazahua

Para muchos de los grupos étnicos en México, la acción social se dirige a colmar las necesidades inmediatas, ya que los pueblos se encuentran en una situación de supervivencia. Sin embargo, las luchas sociales por la sobrevivencia pueden dar paso a la construcción de una autonomía cultural que implique una ciudadanía activa y directa.

El presente texto tiene como objetivo mostrar cómo los métodos históricos de la lucha no-violenta activa, aplicados a la lucha por el agua, permitieron a una etnia indígena empobrecida, marginada y excluida de las posibilidades de acceder a mejores condiciones de vida, convertirse en el arquitecto de su propio destino y su propia cultura.

La autonomía cultural es la exigencia de un grupo, generalmente minoritario, que quiere perdurar como pueblo,¹ o sea, como una

* Esta investigación fue realizada en 2004 y 2006, con el apoyo del IIS UNAM, en el programa dirigido por la Dra. Luisa Paré sobre “Participación, ciudadanía y co-responsabilidad en la gestión del agua”. Las fechas de las entrevistas están marcadas entre paréntesis.

¹ Un pueblo es una colectividad que “participa de una unidad de cultura (lengua, creencias básicas comunes, ciertas instituciones sociales propias, formas de vida compartida, etc.). Se reconoce a sí misma como una unidad, es decir, la mayoría de sus miembros se identifican con esa cultura; comparte un proyecto común, es decir, manifiesta la voluntad de continuar como una unidad y compartir el mismo futuro; está relacionado con un territorio geográfico específico” (Villoro, 1994: 48).

comunidad cultural relacionada con una identidad y un territorio. La cultura es la vida, pero en el caso de muchas de las etnias indígenas de México y del mundo es, precisamente, la vida amenazada. Los pueblos indígenas de México se enfrentan a procesos inéditos y diversos que han trastocado todos los ámbitos de su existencia: la pobreza como un problema estructural, la globalización económica y sus lamentables consecuencias (muerte del campo, migración), la construcción de megaproyectos en sus territorios, la crisis ambiental, entre otros. Dada la desintegración económica y social que conocen las comunidades rurales indígenas, es casi imposible intentar construir una autonomía cultural, entendida ésta, en primer término, como la capacidad de las propias comunidades de gobernarse a sí mismas y decidir su propio destino. En efecto, ¿cómo construir la autonomía de un pueblo, si el modelo de desarrollo económico, característico de la política neo-liberal, impuesto por la clases dominantes, está acabando con sus recursos naturales —o sea, básicamente, su tierra y su agua— que son las condiciones sobre las cuales se asienta su existencia misma?

RECUPERAR LA CULTURA, RECUPERAR EL AGUA

Bajo el intenso frío y la llovizna, la mayoría de las mujeres mazahuas del Estado de México tienen que caminar hasta, a veces, 4 horas para llevar una cubeta de agua a su casa. El absurdo es enorme: *“Nuestras tierras son ricas en agua y nosotras tenemos que acarrearla del río. Sólo se busca beneficiar a la gente que vive en las grandes ciudades, sin importar la pobreza que se genera a las comunidades de donde se extrae el vital líquido. ¡Tenemos derecho a vivir: sin nuestras aguas, nos estamos muriendo!”* (La Jornada: 23-06-2005).

Cabe recordar, para ofrecer el contexto de nuestra problemática, que la Zona Metropolitana de la Ciudad de México se volvió una megalópolis en pocas décadas: en un siglo, pasó de menos de 350 mil habitantes a más de 20 millones. De golpe, las autoridades tuvieron que satisfacer una demanda urbana e industrial creciente en energía y en agua. Para responder a ella, la única política fue incrementar la oferta, desplazando el problema del

difícil abasto sobre el campo y lo rural. Es así como comenzaron las grandes construcciones de presas hidroeléctricas y de trasvases de cuenca entre la capital y su Estado vecino, el Estado de México. En pocas palabras, la construcción de una decena de embalses y de un sistema de tubos de 140 km. de longitud.

Desde la construcción del Sistema Cutzamala² que atraviesa su territorio de par en par, los recursos naturales y las condiciones de vida de las comunidades mazahuas no dejaron de deteriorarse. La abundante flora y fauna de la región, así como las plantas medicinales, desaparecieron en poco tiempo. Las mujeres ni siquiera pueden lavar la ropa en el arroyo, aún menos bañar a los niños, pues sus aguas están contaminadas por la central de potabilización Los Berros. Además, debido a la deforestación, ya no llueve, como antes, para irrigar suficientemente los campos de maíz. El desarrollo que se les había prometido, a cambio de la construcción de los embalses, nunca llegó. Se les había prometido el pago de las tierras expropiadas, el agua potable, y mejores condiciones de vida. 20 años después, todavía tienen que caminar horas con el chamaco en la espalda para traer una cubeta de agua a su hogar, mientras que canales inmensos cruzan el Estado de México hasta la Ciudad de México. Y son inclusive más pobres que antes. Hace tiempo que los hombres van a la capital o a los Estados Unidos para trabajar, y muchas de estas mujeres se encuentran solas para cultivar los campos.

El sistema Cutzamala abastece 40% del agua de la ciudad de México y consume tanta energía como una ciudad de 2 millones de habitantes. Sólo necesitó 20 años para revelar la no sustentabilidad de su modelo de red. Este trasvase de cuenca, motivo de orgullo presidencial, ha ido modificando las formas de vida, el paisaje y la economía de los habitantes de la zona rural. No hay duda de que hubo una total preferencia por dar solución a la escasez de

² El Sistema Cutzamala es un sistema de trasvase de cuenca construido para abastecer de agua a la ciudad de México y su zona conurbana. Esta obra gigante inició en los años ochenta, como consecuencia del agotamiento de los recursos hídricos de la cuenca de Lerma, donde fue construido el primer trasvase. Se hizo a partir de la infraestructura ya existente del Sistema hidroeléctrico Miguel Alemán, construido en los años 40. Es un sistema de 8 presas, tubos, sistemas de bombeo y planta potabilizadora. El abastecimiento de agua a la ciudad de México proveniente del sistema Cutzamala es de 14 litros/seg., y a la zona conurbana de Toluca, 8 litros/seg.

agua que tenía la ciudad, sin importar los perjuicios que generaría a todos los habitantes de la zona rural de la cuenca aportante.³

Un día, la gota derramó el vaso. Cuando en agosto de 2003, el mal manejo de una presa del Sistema Cutzamala inundó su única cosecha del año, los mazahuas no aguantaron más la injusticia social y ambiental que les trajeron los emprendimientos hidráulicos realizados en su territorio, e iniciaron una lucha social, donde pidieron una indemnización por sus tierras inundadas y las afectaciones que han padecido desde que comenzó a funcionar el Sistema mismo. Pero las negociaciones se estancaron. Ante la falta de respuesta a las demandas de sus hombres, las mujeres decidieron crear un ejército: el Ejército de Mujeres Zapatistas por la Defensa del Agua. El 21 de septiembre de 2004, 70 mujeres bajaron en armas a la residencia presidencial de Los Pinos, para pedir justicia.

La violencia es un problema fundamental que ha invadido todos los campos de la vida de la mujer mazahua, y hay quienes tienen que sufrirla en todos sus niveles —por ser mujer, por ser indígena, y por ser campesina. Además de la violencia física que sufren numerosas mujeres y que sólo es un aspecto de las múltiples inequidades de género que existen en sus propias comunidades, tienen que aguantar las violencias raciales en la ciudad (discriminación, segregación), y las violencias psicológicas (hace décadas que los mexicanos les dicen “marías” a las mujeres mazahuas).⁴ A nivel colectivo, sufren la violencia que se expresa en la domi-

³ El modelo hídrico asumido por México contempla intereses, sobre todo urbano/industriales, muy grandes (implantación de agroindustrias, maquiladoras y desarrollo de zonas urbanas). El sistema financiero, la infraestructura socioeconómica y los proyectos de desarrollo han sido planeados y construidos para facilitar la transferencia de lo que, equivocadamente, fue concebido como recursos naturales excedentes de las zonas y sectores marginales hacia las que gozan de mayor prosperidad. (Barkin, 1972: 5). Ello ha provocado un avance de la ciudad sobre el campo con una tendencia al acaparamiento de todos los recursos como son la tierra, el bosque y el agua. De tal manera que la relación de explotación campo-ciudad parecería ser una forma immanente al modelo de desarrollo económico característico de la época industrial y neo-liberal. Lo rural fue y sigue siendo arrasado por las ciudades que crecen y piden cada vez más agua y más energía.

⁴ Sobre este tema, referirse a los excelentes análisis de Arizpe, Lourdes: *Indígenas en la ciudad de México, el caso de las marías*, SEP-Setentas-Diana, México, 1979. *Migración, etnicismo y cambio económico. Un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México*, CES, El Colegio de México, México, 1978. Y “Migración indí-

nación política (no representatividad en el gobierno) y económica (explotación, trabajo precario, miseria) que se producen cuando hay gran concentración de poder político y económico en pocas manos, como es el caso de las sociedades neo-liberales. A esta lista podemos añadir las violencias de un nuevo tipo, informático, cabría decir (tecnocracia, manejo cibernético de los recursos, de transferencias y de regalías). Otra forma de violencia, también, es la educación monolingüe impuesta por el Estado a los niños indígenas, y que no tiene en cuenta las particularidades culturales de los pueblos, lo cual acelera la desaparición de las lenguas nativas. En suma, las mujeres sufren una sistemática violencia y negación de sus derechos humanos. En todos sus niveles. Entre estos, el derecho al agua, es un derecho humano individual y colectivo fundamental, y una condición elemental para el goce de todos los demás derechos humanos, ya sean civiles, políticos, económicos, sociales o culturales.

Nuestras sociedades son dominadas por lo que podemos llamar la ideología de la violencia necesaria, “legítima y honorable”, que son los calificativos utilizados para legitimar la violencia institucionalizada. Ciertamente, la cultura que domina nuestras sociedades utiliza una retórica que descalifica la violencia (lo sabemos muy bien, toda violencia no institucional es “terrorista”), pero, al mismo tiempo, la cultiva y multiplica sus máscaras. Así que ofrece un gran número de construcciones ideológicas para disfrazarla, y utiliza varios nombres como, por ejemplo, aquellos de “desarrollo” y de “progreso”, con los cuales justifica su intervención “civilizadora” en los territorios indígenas.

En fin, la violencia esencial es la que reside en las relaciones de dominación que niega a la gente el control de sus vidas. Es decir, en el caso de los pueblos indígenas, de decidir autónomamente cómo desarrollarse, vivir y utilizar los recursos naturales de los lugares en los que habitan desde hace milenios. Las mega-obras hidráulicas resultan *per se* una práctica de colonización y violencia. Son “reformulaciones exógenas violentas” (Paul-Lévy y Segaud: 1983) que comprometen o afectan los territorios indígenas y sus recursos naturales. Las poblaciones indígenas son especialmente

gena, problemas analíticos”, en *Nueva Antropología*, Año II, Núm. 5, julio, ENAH, México, 1976.

vulnerables al modelo actual de gestión hídrico asumido por el Estado, y a la construcción de infraestructuras que han provocado verdaderos etnocidios.⁵ Dichos proyectos se arraigan en consideraciones políticas y económicas extranjeras a la región donde se establece el esquema. Para sostener sus formas de vida y subsistencia, principalmente agrícolas, las comunidades indígenas han debido adoptar estrategias de supervivencia, y entrar en lucha para defender los propios recursos hídricos que necesitan para sus cultivos y su consumo, frente a decisiones gubernamentales que no consideran sus necesidades y derechos. La inundación de pueblos y áreas agrícolas por la construcción de grandes presas, y la transferencia del agua a las grandes ciudades, muchas veces agravada por la sobreexplotación, la contaminación y la desecación de los cuerpos de agua, privan a las comunidades de sus recursos naturales, su identidad, su modo de vida, su manera de percibir su pasado y su historia y, al término último de este proceso, de la dignidad personal y colectiva consecuencia de vivir sobre, y a partir de sus tierras ancestrales.

Es comprensible que algunos movimientos alcancen un punto de desesperación en el que no vean otra salida que la de pasar a la lucha armada.⁶ En general, la violencia llama a la violencia como respuesta. Además, en la medida en que se trata de luchas por la sobrevivencia, no es tan fácil vencer la tentación de la violencia. O sea, que los actores sociales o los movimientos están en el filo de la navaja entre la violencia y la no-violencia, por lo que toca a la defensa de las condiciones de vida sobre las cuales se asientan sus pueblos: su patrimonio cultural y natural colectivo heredado de sus antepasados. El poseer y hacer producir la tierra, el preservar y cuidar el agua, para muchos campesinos e indígenas es el seguro de vida más confiable frente a los vaivenes del

⁵ Véase Barabas, Alicia y Bartolomé, Miguel: "Hydraulic Development and Ethnocide: The Mazatec and Chinantec People of Oaxaca, México". *International Work Group of Indigenous Affairs*, Copenhagen, Denmark, 1973. Y *La presa cerro de oro y el ingeniero el gran dios*, 2 vols., INAH/INI/CONACULTA, México, 1990.

⁶ En ocasiones, la credibilidad de un movimiento entre sus propias gentes parece depender de la capacidad militar de dicho movimiento, la cual se identifica con la capacidad de ofrecer algún grado de protección a las comunidades u organizaciones populares.

mercado y las decisiones gubernamentales en torno al uso de sus recursos naturales. Por ello constatamos hoy, a la vez, una multiplicación de los conflictos y una radicalización de los movimientos indígenas y campesinos en defensa de la tierra y del agua. Esta situación conflictiva ha sido atizada por el Estado mexicano, la Comisión Nacional del Agua, la SEMARNAT, los gobiernos del Estado de México y del Distrito Federal por no haberle dado la atención adecuada, pudiendo haber despertado un movimiento armado. De hecho, las mujeres mazahuas crearon un ejército zapatista.

EL CAMINO DE LA NO-VIOLENCIA ACTIVA

A pesar del camino de violencia tomado por el Estado mexicano, las mujeres optaron por la paz. Por una paz con justicia. Las mujeres mazahuas, al crear su Ejército de Mujeres Zapatistas por la Defensa del Agua, se deslindaron del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), asegurando que sólo los une la hermandad y las causas de la lucha pero que, a diferencia del EZLN, su camino es la filosofía de la no-violencia activa: *“queremos solución, no tenemos necesidad de armarnos”*. Declararon públicamente que luchan, al igual que Emiliano Zapata, *“por la restitución de nuestras aguas y de nuestras tierras”*, y puntualizaron que, sólo *“si es necesario levantarnos en armas, lo haremos llegado el momento”* (La Jornada 25-09-2004).

La noción de “no-violencia” fue acuñada por Gandhi en 1920. La *Ahimsa*, es uno de los más antiguos principios de la religión hindú, “afirmado particularmente por Mahavira, fundador del Jainismo, por Buda y también por los seguidores del culto a Visnú, que tuvieron gran influencia sobre Gandhi.” (Echeverría, 1973: 145-146). Este término sánscrito se compone del prefijo privativo “a” y del sustantivo “himsa” que significa mal, hacer el mal. La *Ahimsa* es, pues, la toma de conciencia, el control y la transmutación del deseo de violencia que está en el hombre y que le conduce a descartar, eliminar y destruir al otro. En pocas palabras, significa no dañar vida alguna, no usar la violencia. Se ha intentado descalificar la palabra “no-violencia”, porque es negativa

y deja lugar a numerosas ambigüedades. Sin embargo, se considera que el término “no-violencia” es decisivo incluso por su negatividad ya a que, *a priori*, permite deslegitimar la violencia misma en todas sus formas. Es el término más exacto⁷ para expresar la denegación de todos los procesos de legitimación y justificación que hacen de la violencia un derecho natural del ser humano. En cuanto a la palabra “activa”, fue añadida por las organizaciones pacifistas de Latinoamérica para diferenciarla de la simple pasividad.

La no-violencia activa es un instrumento organizado de lucha y movilización social de los sectores populares, que brega pacíficamente para reemplazar sistemas de dominación, opresión y dependencia diversos, por estructuras basadas en la participación, cooperación y organización de las comunidades, al ejercer una presión social y política intensa y continua sobre el Estado o cualquier entidad violenta. Se caracterizó por su eficiencia estratégica a lo largo del siglo XX: en India con Mahatma Gandhi por la independencia del Reino Unido; en Estados Unidos con Martin Luther King contra la segregación racial; en Chile en contra de la dictadura, la tortura y las desapariciones del régimen de Pinochet; en África del Sur con Nelson Mandela en contra del “apartheid”. Han sido innumerables las organizaciones que han empleado esta metodología con éxito. Se considera que constituye una verdadera escuela popular itinerante, formando conciencia de la violencia como estructura e instrumento de dominación. Se busca lograr un cambio profundo de carácter positivo, que tiene como fundamento impedir la violencia del hombre hacia el hombre. Con esta idea, queda establecido claramente el carácter universal que tiene la filosofía de la no-violencia activa. A pesar de la diversidad de las luchas sociales, su teoría y su metodología pueden ser adoptadas por cualquier organización social en el mundo, aunque en cada caso requiere de una adaptación a las culturas de los luchadores sociales, que la enriquecen con su propio quehacer

⁷ Hubo varios intentos para encontrar una terminología mejor por parte de Martin Luther King y de otros teóricos y luchadores sociales de Latinoamérica y del mundo, incluso el mismo Gandhi llegó a hacer un concurso para encontrarle un nombre positivo, pero los términos propuestos no lograron suplantar el término ya popularizado por Gandhi.

práctico y su cosmovisión. El campo de la *resistencia cultural* es de crucial importancia en el proceso no-violento.

Hay que precisar que, si bien las mujeres mazahuas tomaron la decisión de adoptar el camino de la filosofía de la no-violencia activa a partir de una reflexión colectiva y de consenso, ésta tuvo en el encuentro con el asesor legal de su movimiento, el licenciado Santiago Pérez Alvarado, un hito fundamental. Pérez Alvarado les dio a conocer diversas opciones de lucha más allá de los Tribunales estatales y federales, y les invitó a considerar detenidamente los pros y los contras de la no-violencia como acción político-cultural. Este abogado ha sido una figura fundamental para la promoción de estrategias y alternativas no-violentas, y ha fungido como el enlace entre distintos actores y organismos que se acercaron a la lucha de las mujeres. La concordancia entre los fines y los medios es el desafío principal de esta forma de lucha. Si existe una fuerte asociación simbólica entre mujer y paz, entonces es sólo por ser mujeres que las mazahuas decidieron el camino de la no-violencia. Las mujeres consideraron que luchar para heredar a sus hijos recursos sanos y agua limpia que permitan la sustentabilidad de las generaciones futuras y el respeto a sus derechos, es luchar por la vida; y que, entonces, habría una contradicción de fondo al defenderla con medios violentos que pueden implicar la muerte. El vínculo estrecho entre el respeto a los derechos humanos y la no-violencia se establece de manera natural; asimismo, la no-violencia activa es un medio político compatible con la democracia, el único que garantiza el marco adecuado para que pueda existir una decisión verdaderamente consciente por parte del Estado (la decisión consciente no puede ser arrancada con violencia). En un país democrático, como pretende serlo México, la lucha no-violenta trabaja por la corrección de errores, así como para exigir los derechos de todos los ciudadanos. Las mujeres no decidieron trabajar directamente en contra del Estado, sino en contra de sus errores: reconocieron que si el Sistema Cutzamala no es una solución sustentable al problema del agua en sus comunidades, asimismo es un caso de seguridad nacional, ya que involucra a los millones de personas que actualmente abastece este sistema, y que también necesitan del vital líquido. Por ello dieron a conocer públicamente que: “*estamos*

dispuestas a luchar hasta donde sea necesario, pues nuestras tierras y comunidades no pueden vivir sin agua, y porque también en grandes ciudades como la de México, la gente no tiene acceso a este recurso y sufre tanto como nosotros. Por eso seguiremos luchando, por el derecho a que todos tengan acceso al agua” (La Jornada: 23-06-05).

Cuando intentó definir la no-violencia, Gandhi dijo que “la no-violencia perfecta es la ausencia total de malevolencia en contra de todo lo que vive”; y a continuación, afirmó: “bajo su forma activa, la no-violencia se expresa por la benevolencia respecto a todo lo que vive” (Gandhi, 1924: 286). Formular esta exigencia es, pues, pedir al hombre que renuncie a cualquier tipo de violencia, pero también invitarlo al respeto y a la bondad hacia todo lo que vive, o sea, tanto el otro hombre como la naturaleza en su totalidad. Podemos decir que las mujeres asumieron al pie de la letra la propuesta de Gandhi. En efecto, los integrantes del Movimiento Mazahua concibieron, desde el inicio de su lucha, un proyecto de “Gran Visión” para la zona, que consiste en sacarla toda de la pobreza y de la crisis ambiental. Una de las primeras demandas del movimiento fue la dotación de agua para las comunidades cercanas al Sistema Cutzamala que no cuentan con este servicio. Sin embargo, esto requirió luchar en contra del modelo neo-liberal que mira al agua como variable fundamental para el desarrollo financiero.

Es por ello que, como objetivo inicial de su lucha, las mazahuas pidieron al gobierno un proyecto integral de desarrollo sustentable para toda la región. Se trató primero de garantizar el abasto del agua en el futuro, y consolidar la cultura del cuidado y del desarrollo sustentable, para que haya agua “para siempre”.⁸ “*No estamos peleando el agua, pero sí el descuido*”, precisaron las mujeres, “*nos hemos organizado para exigir al gobierno que ponga de su parte para realizar diferentes actividades que ayuden a recuperar y*

⁸ Las mujeres mazahuas solicitaron a las autoridades que se realizaran acciones coordinadas con el Movimiento Mazahua para el cuidado de la cuenca de Balsas, como son la reforestación y la protección de los bosques, la construcción de terrazas y bordos para retener la erosión, el aprovechamiento del agua de lluvia, el desarrollo de la agricultura orgánica, la construcción de obras de infraestructura para filtrar el líquido y contribuir, así, a la recarga de los mantos acuíferos.

conservar el medio ambiente. Como punto principal sería la reforestación, que nos ayudaría a producir agua para nuestro consumo y recargar las presas, y en parte abastecer la ciudad de México” (Jornada: 4-12-2005), añadieron. En una segunda instancia subrayaron que “hay que generar fuentes de trabajo para terminar con la pobreza” (Jornada: 4-12-2005). Las mujeres exigieron que se implemente un programa de desarrollo social⁹ y que se den apoyos para la creación de proyectos productivos. El último punto del plan constituyó la razón fundamental de su lucha: preservar la cultura mazahua. Si llegaban a realizarse los puntos anteriores del plan, esto garantizaría, en gran parte, el ejercicio de los usos y costumbres de la cultura mazahua, y se frenaría la migración hacia las grandes ciudades y los Estados Unidos. Se propuso adicionalmente, promover la educación bilingüe en las escuelas, el establecimiento de dispensarios médicos que incluyeran la medicina tradicional, el apoyo a ancianos y madres solteras, y la creación de una policía comunitaria.

En síntesis, las mazahuas exigieron que las autoridades implementen una nueva política hidráulica, para cosechar con ésta reivindicaciones culturales: *“La Comisión está aplicando una mala política hídrica, que condena a todos los mexicanos a que, en un periodo corto, no tengamos garantizado el suministro. Lo decimos con base en nuestra experiencia, ya que padecemos daños ambientales, sociales y económicos que se generan con la extracción de líquido en las comunidades de la región de Cutzamala”.* (Jornada: 4-12-2005). Las mujeres no dejaron de testimoniar esta triste experiencia y dieron a conocer por qué no son viables los megaproyectos (presas y trasvases) que el Gobierno mexicano está promoviendo. Reivindicaron como eje de lucha el derecho a preservar los ríos y sus ecosistemas y exigieron que el gobierno implemente una verdadera gestión sustentable de los manantiales.

⁹ Además del aprovechamiento sustentable de los recursos maderables, pidieron un desarrollo agrícola y pecuario orgánico que incluya agroempresas, el fomento y la promoción de la horticultura y la ganadería de traspatio, así como la creación de cooperativas para los artesanos y los productores locales. Paralelamente, se exige un programa de mejoramiento de vivienda y de construcción de caminos, electrificación, construcción de viviendas de adobe *“porque muchos tenemos casas de lámina”* con techos para juntar agua de lluvia, construcción de baños secos y rehabilitación de cocinas, ya que más del 70% de las mujeres cocinan en condiciones insalubres (o sea, con leña).

Como muchas organizaciones civiles nacionales, al ver la preparación del “IV Foro Mundial del Agua México 2006”, el Movimiento Mazahua incluyó la privatización como uno de los temas de su lucha, ya que ésta va en contra de sus valores fundamentales (el agua como bien común), propiciando su encarecimiento y la consecuente sobreexplotación con fines de lucro. *El agua para los empresarios es negocio y para nosotros los campesinos es fuente de vida. El agua y la tierra no se venden, porque estaríamos vendiendo nuestra vida y nuestra libertad (Jornada: 8-10-2006)*. Para los pueblos indígenas, no cabe duda de que organismos nacionales e internacionales buscan debilitar la cultura ancestral y dominar a la naturaleza para subsumirlas dentro de la lógica del capital. La privatización es para los mazahuas el ariete de los graves ataques que el Estado mexicano y las empresas transnacionales emprenden sistemáticamente contra sus territorios, sus recursos naturales, sus propios saberes ancestrales, sus derechos colectivos e individuales y su posibilidad futura de existir como pueblo indio de México. Para frenar este modelo de gestión que busca establecer mecanismos de privatización y desaparecer la participación social en el control del recurso, las mazahuas exigieron a las autoridades la directa injerencia de los pueblos indígenas en cualquier acción a desarrollar en sus territorios.

Con la propuesta de su proyecto de “Gran Visión”, en fin, queda claro que esta lucha social indígena con reivindicaciones ambientalistas, aparece en el fondo como una lucha identitaria y de sobrevivencia. *“Luchamos contra ese deterioro del medio ambiente, contra la desaparición de nuestra identidad. Queremos proteger lo que es nuestro, recuperar lo que nos han quitado”, dicen (Jornada: 4-12-2005)*. En el escenario de violencia que padecen cotidianamente, desde hace varias generaciones, lo que los mazahuas empezaron a reivindicar, es el derecho a participar y a decidir su presente y su futuro. Buscan alcanzar una interrelación justa y equitativa entre todos los mexicanos a partir de una articulación racional de proyectos de desarrollo respetuosos del medio ambiente. Esperan, también, que el Estado les confiera una ciudadanía real, sin sacrificar su identidad. Es decir que conciben la autonomía no como competidora ni enemiga del Estado, sino como canalizadora de la libre expresión de su identidad como pueblo.

Por ello, desde que las mujeres encabezaron el movimiento, decidieron vencer la tentación de la violencia como respuesta, y fomentar la convicción y el convencimiento de que la paz con justicia es el único camino para trabajar con la Nación para encontrar una solución al problema que enfrentan. Por esta razón empezaron a prepararse y organizarse desde el camino de la filosofía de la no-violencia. “*Decidimos el camino de la no-violencia activa, nuestra postura es a favor del desarrollo*”, aclararon (*Reforma*, 4-10-2004).

LA LUCHA NO-VIOLENCIA ACTIVA COMO EDUCACIÓN POPULAR

Denunciar lo intolerable, en una situación que empieza a mostrarse desesperada, es en sí mismo un acto importante. Proponer una alternativa, justa y fraterna, es dar un paso más. Darle a la lucha un sentido constructivo para producir cambios positivos y alentadores en la sociedad, es su fin último. Pero si algo se considera intolerable, y si existen alternativas factibles, ha de hacerse algo para que las autoridades cumplan las demandas, y se estimule tanto la responsabilidad social sobre el valor del agua, como la conciencia de la importancia de la sustentabilidad del medio ambiente y del desarrollo cultural. Se trata de agitar la sociedad en su conjunto, despertarla de su modorra, provocar una crisis y una tensión que obliguen a las autoridades a negociar, a no ignorar más los problemas que existen y que han estado ocultos sistemáticamente. ¿Cómo?

El repertorio de métodos de lucha no-violenta es accesible a cualquier persona en el mundo: el texto completo del “sistema de armas no violentas” del profesor Gene Sharp,¹⁰ los ensayos de Otto Boye y de Jean Goss, son ilustrativos al respecto.¹¹ Y basta con colocar el término “no-violencia” en un buscador de internet, para

¹⁰ Sharp, Gene, *La Lucha Política Noviolenta: criterios y métodos*, Trad. Jaime González Bernal, Chile América, CESOC, Santiago, 1988.

¹¹ Goss, Jean, “La no-violencia, sus métodos de acción a partir de experiencias concretas”, en: *La no-violencia evangelica, fuerza de liberación, Encuentro de Obispos de América Latina*, Barcelona 1978, pp. 76-98. Y Boye, Otto, “Desobediencia civil”, en: *Análisis* N° 68, 8 al 22 de noviembre de 1983, p. 33.

encontrar toda la información existente sobre este método de lucha. Esto es significativo, porque la praxis de la no-violencia requiere de una formación, de una preparación interna y externa, de un entrenamiento. En efecto, para que sea posible la lucha no-violenta, es necesario cambiar de mentalidad y transformar actitudes, es decir, dar una nueva dirección a la vida en su conjunto: aceptar pasar de la violencia a la no-violencia, del individualismo a la solidaridad, del papel de víctima a aquel de actor de su destino. Requiere de un intenso proceso educativo y formativo. Como lo explica Gustavo Rayo, la no-violencia se convierte en “una pedagogía teórico-práctica para el ejercicio de la libertad. Busca obrar cambios en la psicología del oprimido, en su propia imagen como sujeto impotente que delega la soberanía de su libertad a la voluntad del poderoso. Las características de la lucha no-violenta permiten incrementar la autoestima del sujeto, reforzar el espíritu de acción colectiva hacia objetivos comunes, en fin, reconstituir la sociedad civil” (Rayo, 1982: 9-10). Claramente, la lucha no-violenta se presenta como una escuela popular. Las mujeres mazahuas explicaron que “*aprendimos en la medida que participábamos en las reuniones y en los plantones*” (*Jornada*: 4-12-2005). Asimismo, las mujeres diseñaron nuevos métodos para mantener y enriquecer sus propias formas de expresión. En este sentido fueron en extremo creadoras y echaron mano de elementos culturales que clarificaron los mensajes dirigidos tanto a la sociedad civil como a las autoridades.

No es el objetivo aquí revisar con exhaustividad la trayectoria de los métodos pedagógico-formativos desplegados por el Movimiento Mazahua sino, más bien, de mostrar cómo la aplicación de la no-violencia activa ayudó a los mazahuas a asumirse ellos mismos como sujetos activos, a ser conscientes de sus cualidades y capacidades, a recobrar su dignidad como indígenas y su poder social como pueblo. En este sentido, existen dos grandes momentos en la acción no-violenta, la ‘preparación’ y la ‘acción’, y una tarea que surge de los dos momentos anteriores, el ‘programa constructivo’.

Primero: la preparación

Antes de iniciar el movimiento, los mazahuas desarrollaron un proceso de toma de conciencia, con la finalidad de establecer la

situación de su propio contexto ecológico y social. Las comunidades cercanas al Sistema Cutzamala detectaron los problemas que genera la extracción del agua. Se recopiló información con la idea de que sólo un pueblo informado puede mejorar su situación misma. Asimismo, se realizaron recorridos de observación de la zona para generar un correcto planteamiento y articulación del problema¹². También hablaron con los mayores y se dieron cuenta que la CNA, además de haber inundado sus tierras, no había cumplido con la indemnización prometida por las tierras expropiadas en el momento de construir las presas. Gracias a ello, “*hoy tenemos un listado de todas las afectaciones y perjuicios que nos están haciendo con su Sistema Cutzamala.*” señalaron (*Jornada: 4-12-2005*). Se superó la parcialidad con la cual estaban vistos los problemas en cada comunidad. Es así que, finalmente, se identificó la razón de luchar al reconocer su propia responsabilidad en este conflicto: “*¿Por qué suben el agua para México y no la suben para nuestras comunidades? Se llevan el agua porque nosotros lo permitimos. Ya no vamos a permitirlo.*” dijeron (*Jornada: 4-12-2005*). A partir de ello, y a medida que se sumaban más comunidades al Movimiento, se pudo hacer un frente común para exigir el Plan integral de desarrollo sustentable de la región.

Este recorrido por el territorio y la recuperación de la memoria histórica provocó una reivindicación de la identidad mazahua; y para unirse, éstos, los propios pueblos mazahuas, decidieron regresar a los viejos *modos*, recuperar el “fuego sagrado” (el lenguaje, el vestido, las tradiciones) que es fundamental para hacer un trabajo político con una dimensión social y cultural. El principio mazahua de ayuda mutua, el *nbóxte*, que implica un esfuerzo total donde todos dan todo de sí con pleno gusto, permitió sin duda, el libre sacrificio que requiere la propia lucha social y el trabajo en común que exige la puesta en marcha de la sustentabilidad. Este concepto tradicional puede explicar, también, cómo se organizó y sostuvo la solidaridad entre comunidades desmembradas

¹² Se detectaron las fuentes de contaminación de las presas y del sistema de operación de la planta tratadora de aguas de Los Berros, se realizaron recorridos por la región del Sistema Cutzamala y Lerma, con el objeto de observar el daño ambiental y el trastoque cultural que han generado estos proyectos, y se hizo un censo para conocer las comunidades que no cuentan con el servicio de agua potable.

por la marginación y la pobreza. Decidieron que todos tendrían agua al mismo tiempo, o no la tendrían.¹³ Que no hay derecho de antigüedad ni privilegios. “*El que recibe beneficios es el que se aguanta hasta el ultimo. De aquí en adelante vamos a caminar juntos. Ni un pueblo va a quedar fuera.*” (Jornada: 4-12-2005). Su lucha, en este sentido, es noble. Y esto es lo que permitió que cada vez más comunidades se sumen a ella, acepten la estrategia a seguir y los modos para lograr las metas comunes, y se formen en la actitud no-violenta. Una de las fuerzas del movimiento fue el “ser muchos, todos preparados, y todos listos”. Siempre y en cada acción, el Movimiento Mazahua cumplió con este propósito.

Segundo: la acción

La congruencia entre los fines y los medios es condición de éxito. Como lo apunta Juan Maria Parent Jacquemin, “el diálogo es el método y una meta de la acción no-violenta.” (2001: 43). Ahora bien, para garantizar que el dialogo se lleve a cabo, la acción no-violenta utiliza tácticas. Desde el inicio de su lucha y hasta hoy en día, los mazahuas se han valido de todos los mecanismos de resistencia a su alcance para atraer la atención sobre su problema, y obligar a que las autoridades los atiendan. Su arma más poderosa: una gran creatividad y un formidable aguante. Las mazahuas no han dejado de innovar en las protestas que han realizado en el transcurso de su lucha. Las mujeres eran perfectamente conscientes de que crear el Ejército de Mujeres Zapatistas en defensa del agua iba a tener un fuerte impacto en las conciencias tanto de la sociedad civil como de las autoridades, por atraer a los medios de comunicación. Tener una tribuna para comunicar es esencial para una lucha social. El Movimiento Mazahua supo seducir y utilizar los medios de comunicación para atraer la atención sobre su caso, y hacer que el problema sea conocido por la opinión pública nacional e internacional.

En tres años de lucha, se han llevado a cabo innumerables estrategias para impulsar la resistencia social. De manera general,

¹³ Como lo subraya la antropóloga Alicja Iwanska en su ensayo, la decisión de no tener agua hasta que todos la tuvieran involucra profundos valores tradicionales mazahuas (Iwanska, 1971: 167).

apoyaron sus demandas sobre las leyes, para hacer que las leyes se cumplan. Paralelamente, abordaron el problema desde el terreno del cabildeo legislativo. Asimismo, hicieron plantones, bloqueos de carreteras, marchas masivas (impactantes por su escenificación, por su contenido y el número de personas) y ocupaciones pacíficas de oficinas de gobierno. Realizaron tomas de instalaciones hidráulicas como la planta potabilizadora de Los Berros. Demostraron su inconformidad permanente al estar presentes en todas las actividades, mítines, congresos y eventos en torno al agua.

Cada acción, cada manifestación, cada gesto era ampliado con algún símbolo que permitió alcanzar más profundamente las conciencias. Cambiaron las armas de madera por ramas de árboles quemados simbolizando el estado de sus bosques. Las mazahuas aprendieron y se volvieron artistas de la escenificación. Esto no implica que su lucha sea sólo un juego o un teatro. Las demandas son reales, tanto como sus amenazas de endurecer las acciones, o de tomar las armas de verdad si las simbólicas no bastan. Los mazahuas utilizaron, en efecto, los métodos de las “bombas humanas” para presionar al gobierno, y realizaron huelgas de hambre y de agua, con la idea de que *“preferimos morirnos de un solo golpe que seguir esperando que el gobierno nos mate poco a poco”* (Jornada: 12-06-05). Un principio es *“nunca dejar descansar al gobierno en tanto que no ha cumplido”*. La lucha de los mazahuas es permanente; y su decisión es seguir promoviendo manifestaciones y encausando protestas hasta que las promesas se vuelvan acciones reales. El movimiento logró evitar la represión. ¿Su más grande fuerza? Paradójicamente, su vulnerabilidad. Es muy difícil reprimir mujeres que están bordando con sus niños en los brazos, aunque estén ellas *“muy decididas”*, esperando el momento de entrar *“en la casa de los diputados”* (Jornada: 12-06-05).

Las mujeres mazahuas lograron revertir la vulnerabilidad en el transcurso de su lucha, mediante su franca exposición física a aquellas formas abusivas de poder gubernamental, como cuerpos policiales o el ejército. Veamos algunos momentos emblemáticos de su lucha misma: es difícil para mujeres indígenas, quienes, en su mayoría, no han terminado la primaria, negociar con los funcionarios de gobierno. Ante su manera demagógica de hablar y la carga de autoritarismo de éstos, las mujeres decidieron callarse.

“Queremos hechos, y no palabras”, manifestaron. Es por eso que se sellaron la boca durante la negociación con autoridades en varias ocasiones. No hay que interpretar su silencio como un refugio ante las humillaciones o los posibles engaños. Al contrario, para las mujeres mazahuas es una afirmación de su dignidad y de su valor como seres humanos. “No puede haber negociación”, ya que, señalaron, “hay cosas que no se negocian como los derechos humanos y los recursos naturales. Eso es parte de uno mismo.” (*Jornada*: 12-06-2005). El silencio, en este sentido, es un acto de afirmación directa frente al poder: no se negocia, se exige.

El silencio no fue la única estrategia. Los integrantes del Movimiento Mazahua hicieron una “gira de la verdad”: interpellaron a dos políticos en sus mítines¹⁴ cuando pasaron por su territorio en 2005. Les recriminaron la falta de atención a sus demandas y el incumplimiento de los acuerdos firmados cuando eran funcionarios de gobierno. “¿Cómo puedes tener la audacia de presentarte como presidente si nunca has cumplido con tu palabra?” esgrimieron (*Reforma*: 6-09-2005). Los gobernantes pierden su legitimidad cuando no ejercen el poder con sentido de responsabilidad ni tienen como fin último el bien común. El principio de esta labor de increpación: el poder otorgado a un gobernante puede ser revocado por el pueblo. Como lo explica Václav Havel, cuando empieza a predominar una mentira general, la gente empieza a acostumbrarse y adaptarse a ella, y todos, en un momento de sus vidas, pactan con la mentira o coexisten con ella. “Bajo estas condiciones, afirmar la verdad, comportarse auténticamente rompiendo el tejido de promesas –pase lo que pase– es un acto de extraordinaria importancia política”. (Havel, 1990). En estas acciones radicales, los integrantes del Movimiento Mazahua se volvieron los dignos transmisores del discurso oculto de los marginados.

Ante la desatención, las promesas incumplidas y los engaños, las mazahuas decidieron apretarle al gobierno los tornillos. El 15 de septiembre de 2004, ante la falta de respuesta a lo convenido en la Cámara de Diputados, se realizó el primer cierre de una de las puertas del Sistema Cutzamala. Avisaron al gobierno que “desde

¹⁴ Los precandidatos del Pan, Santiago Creel, ex Secretario de gobierno y Alberto Cárdenas Jiménez, ex Secretario del Medio Ambiente. Véase *La Jornada* (26-08-2005) y *Reforma* (6-09-05).

la zona del bosque hasta Victoria, tenemos 280 puntos en cuales podemos cerrar el sistema, y gente lista.” (Jornada: 12-06-2005). En febrero de 2005, repitieron su acción: durante una de sus movilizaciones, burlaron la vigilancia de la Policía Federal Preventiva y cerraron una válvula de suministro, que abastece a la ciudad de México. Asimismo, el 13 de diciembre de 2006 cerraron seis válvulas de control de flujo, por lo que la administración tuvo que suspender totalmente el servicio, dejando sin agua al menos 59 colonias de la capital, o sea, afectando a un cuarto de millón de personas. Esta es la meta final de la lucha de las mazahuas: reequilibrar el desbalance de poderes. Oponer al poder un poder fundado en la no-violencia. El motor de su acción reside en la idea de que el acuerdo puede prevalecer sólo si se presenta una amenaza suficientemente contundente a la estructura del poder fáctico. Es así que el Sistema Cutzamala se volvió un arma potente en sus manos, encontraron el talón de Aquiles del aparato de gobierno. Al redescubrir la fuerza social, se abre la posibilidad de cambio.

Tercero: el programa constructivo

De la toma de conciencia del problema y de la denuncia pública, surge la necesidad de asumir la responsabilidad de la transformación. Por ello, los integrantes del Movimiento Mazahua empezaron a desarrollar proyectos sociales y ecológicos alternos. *“Debemos rescatar esto, si no el futuro va a sufrir las consecuencias de lo que nosotros no hacemos”*, manifestaron (Jornada: 08-10-2006). La meta inicial era trabajar con el gobierno pero, por tratarse de sectores menospreciados socialmente, no se le dio la atención debida y los apoyos cayeron por goteo. Por esta razón el pueblo mazahua inició un proceso encauzado a cumplir por sí mismo sus objetivos y empezó a trabajar solo para impulsar el nuevo modelo que han visualizado para garantizar su futuro. En ese entonces dijeron: *“El gobierno no pone de su parte, nosotros sí trabajamos. Tenemos la visión de hacer cosas. Si no nos apoya con los invernaderos, los vamos a hacer”* (Jornada: 12-06-2005). El reto de la lucha no-violenta activa está en construir una ciudadanía crítica, dinámica, que participe, que gestione su propio quehacer cotidiano. Se trata de asumir la responsabilidad del ser ciudadano, no

depositando en mentes de expertos, técnicos y políticos inconscientes el destino de sus vidas, sino rompiendo con toda forma de dependencia. Entrando en esta lógica, empezaron a construir nuevos saberes para resolver los problemas socio-ambientales, y a capacitarse hacia una gestión racional del desarrollo sustentable. Es en este ámbito que desarrollaron una nueva relación con el agua, que incluye su defensa, su protección y conservación.¹⁵ Asimismo, empezaron un proceso para valorar sus formas de vida, su lengua, sus usos y costumbres, su historia, su cultura y su cosmovisión. En la construcción de esta nueva sociedad, las comunidades mazahuas trabajan cotidianamente, desde sus perspectivas culturales, sociales, políticas y económicas. Claro, a corto plazo, sólo han logrado una pequeña parte de sus objetivos, pues se enfrentan a la presión de lógicas económicas y políticas perversas de gran envergadura. Sin embargo, su existencia misma como movimiento, así como sus intervenciones cotidianas, manifiestan que los comportamientos pasivos con relación al recurso agua, las actitudes de “dejar hacer” y de fatalismo con relación a la política y al modelo de desarrollo impuestos por las instituciones federales y, a través de ellas, por los organismos mundiales, han retrocedido. Su existencia misma como movimiento, aún en formación, es ya una victoria.

CONCLUSIÓN

La lucha no-violenta activa se ha centrado en la educación popular, misma que busca poner fin a la resignación y, en lugar de ello, crear la experiencia de una sociedad participativa, animando a las personas a crear un vínculo entre su futuro y la lucha colectiva por el cambio social. La no-violencia activa, en este sentido, aparece como un proceso original en el que los pueblos indios dan forma a su vida política y cultural. El esfuerzo de organización que hicieron los mazahuas tanto para hacerse enten-

¹⁵ El Movimiento Mazahua impulsó, entre otras cosas: acciones de reforestación, rehabilitación de ríos, foros de discusión, pozos de recuperación de agua pluvial, siembra de hortalizas orgánicas, construcción de invernaderos, limpieza de cuerpos de agua, etc.; iniciativas que, todas, hilvanan un tejido de soporte mutuo.

der por el gobierno y por la sociedad civil, como para lograr en sus propias comunidades un cambio en lo concerniente a la ecología y la preservación de su cultura, ha permitido a las comunidades convertirse en su propio arquitecto y empezar a resolver sus problemas desde su microcosmos. De la parálisis se pasa a una organicidad social. El presupuesto para dar nuevos pasos hacia una genuina autonomía cultural queda establecido. Es así como las mujeres del movimiento se convirtieron en promotoras de una nueva sociedad basada en la cooperación, la confianza y el respeto por los valores humanos. Esto les permitió, además, cuestionar duramente su propias estructuras patriarcales, fuente de opresión. Asimismo, durante los levantamientos se vitalizó la lengua, se contactaron las diferentes comunidades, y se recuperaron prácticas culturales tradicionales. Los mazahuas conquistaron nuevos espacios de libertad sin traicionar su identidad. La lucha social, cuando toma como base la filosofía de la no-violencia activa, es un proceso irreversible, un mecanismo de autoafirmación de la personalidad étnica y cultural. Como dijo Luis Villoro, “es sin duda la mejor escuela de política y de civismo que pueda impartirse a un pueblo” (1994: 20). La acción no-violenta no es efectiva sino porque alimenta acciones paralelas y esfuerzos por recuperar la relación armoniosa que existe entre el hombre y la naturaleza. En el caso de las mujeres mazahua la sobrevivencia, la emancipación y el desarrollo dependen del restablecimiento de relaciones sustentables con ésta y de la redefinición de las formas de apropiación de los recursos, tanto por parte del Estado como por su parte. La autonomía cultural está estrechamente relacionada con el medio ambiente y desarrollo sustentable que éste exige. Lo que se tiene que destacar es, que al final de esas etapas iniciales de la construcción de un movimiento pensado para el renacimiento de una cultura, los mazahuas ganaron algo importante: la autoestima; asimismo, han sido sembradas las primeras semillas de sustentabilidad, y se perfila el empoderamiento de una etnia indígena hasta la fecha empobrecida, marginada y excluida de la posibilidad de acceder a mejores condiciones de vida. El camino que escogieron: convertirse en arquitecto de su destino, comenzando con sus propias fuerzas e instrumentos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arizpe, Lourdes. *Indígenas en la ciudad de México, el caso de las marías*. México: SEP-Setentas- Diana, 1979.
- _____. *Migración, etnicismo y cambio económico. Un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México*. México: CES, El Colegio de México, 1978.
- _____. “Migración indígena, problemas analíticos”, en *Nueva Antropología*. México: Año II, Núm. 5, julio, ENAH, 1976.
- Barabas, Alicia y Bartolomé, Miguel. “Hydraulic Development and Etnocide: The Mazatec and Chinantec People of Oaxaca, México”. *International Work Group of Indigenous Affairs*. Copenhage, Dinamarca: 1973.
- _____. *La presa cerro de oro y el ingeniero el gran dios*, 2 vols. México: INAH/INI/CONACULTA, 1990.
- Barkin, David. *Los beneficiarios de desarrollo regional*. México: SEP-Setentas, 1972.
- Barret, Philippe y González, Alfonso. *Sociedad Civil y Resolución de conflictos hídricos*, UNESCO, HP, WWAP, IHP, Technical Documents in Hidrology, núm. 9, 2006.
- Boye, Otto. *La no-violencia activa*, ICHEH. Santiago de Chile, 1984.
- Echeverría, Andrés: “Gandhi, el político de la no-violencia”, en Ginés, Jesús y otros. *Perspectivas de la no-violencia*. Santiago de Chile: 1973.
- Gandhi, *Young India*, 1919-1922, Madras, S. Ganesan Publisher, 1924.
- Havel, Václav. *El poder de los sin poder*. Encuentro Ediciones, S. A., España, 1990.
- Iwánska, Alicja. *Purgatorio y utopía, una aldea de los indígenas mazahuas*. México: SEP, Secretaría de Educación Pública, 1972.
- James C. Scott. *Los dominados y el arte de la resistencia*. Col. Problemas de México. México: Ediciones ERA, 2000.
- Paul-Lévy, F. y Segaud, M. *Anthropologie de l'espace*. París: Centro Georges Pompidou, 1983.
- Parent Jacquemin, Juan Maria. *La defensa del río Temascaltepec, Una aplicación de la no-violencia activa*. México: UAEM, 2001.
- Villoro, Luis. “Los pueblos indios y el derecho a la autonomía” en *Revista Nexos*, N° 197, México, D.F, 1994.

LA AUTONOMÍA DEL EDUCANDO COMO LOGRO EDUCATIVO, A LA LUZ DE LOS PLANTEAMIENTOS DE PAULO FREIRE

*Sylvia van Dijk**

“Autenticidad y subordinación son incompatibles”.

JEAN BAKER MILLAR

Esta corta reflexión comienza con un pequeño repaso sobre los significados que tiene el concepto de autonomía en los análisis político y social. Enseguida se analizan las contradicciones comunes que se encuentran en el ámbito escolar cuando se habla de la autonomía del educando. Después se desarrolla una reflexión de los aportes de Paulo Freire en torno a la educación, con el objetivo de abrir los espacios necesarios para que los propios educandos tengan la oportunidad de acceder a una toma de decisiones genuina que les permita construirse como sujetos auténticos y sensibles a su entorno. Se concluye con la invitación a los educadores de transformar su práctica docente y formar, así, para la autonomía.

SIGNIFICADOS DEL CONCEPTO AUTONOMÍA EN LA VIDA SOCIAL

El significado del concepto de autonomía es, de acuerdo al diccionario, *la libertad de gobernarse por sus propias leyes*.¹ El término se ha ocupado sobre todo en el ámbito político referido a la autonomía de los pueblos para lograr su autodeterminación. La palabra autonomía también se utiliza como nombre propio en el ámbito institucional, por ejemplo, de las universidades. Las instituciones de Educación Superior que son autónomas, tienen la facultad de autogobernarse, tanto en los aspectos académicos

* Profesora investigadora en la Universidad de Guanajuato, Instituto de Investigaciones en Educación.

¹ García Pelayo y Gross, Ramón, (1994), *Pequeño Larousse Ilustrado*. Ediciones Larousse: México D.F., p. 117.

como administrativos, aunque en ocasiones sus políticas entran en conflicto con los gobiernos estatal o federal.

Ciertamente, los procesos de autogobierno implican la toma de decisiones colegiadas y democráticas. A veces estas experiencias son muy sensatas y pertinentes, y en otras se convierten en cotos de poder de los intereses de un grupo, que toma decisiones fuera de contexto tanto ético como social. Es así como, en la opinión pública y entre el público en general, la palabra provoca reacciones distintas y encontradas, sobre todo cuando se habla de autonomía como objetivo a alcanzar en el ámbito educativo. El ejercicio del poder y el libre albedrío, que es intrínseco al ejercicio de la autonomía, son aún más incómodos cuando se trata de menores de edad, ya que los adultos difícilmente ceden capacidad de autodeterminación a quienes consideran seres humanos “inmaduros”.

La autonomía como fin a alcanzar en la educación

En el campo pedagógico, los planes y programas del preescolar buscan como logro educativo, la autonomía de niños y niñas en diferentes ámbitos: en el cuidado personal, en el deseo de aprender, en la capacidad de escoger actividades a desarrollar, de formar equipos para resolver algún reto, entre otros. Cuando se utiliza la noción de autonomía en el contexto escolar, se trunca su significado, ya que generalmente los adultos hablan de la autonomía de los niños en el sentido de que estos últimos actúen por decisión propia, pero asumiendo y respetando normas preestablecidas. Así, por ejemplo, el Programa de Educación Preescolar, señala que el niño “adquiere gradualmente mayor autonomía” y ésta se desglosa en nueve capacidades que “lo integran a la vida social que se espera de él en el jardín de niños”. (SEP, 2004: 55). Las expectativas de los adultos son transmitidas en lenguajes verbales explícitos y no verbales implícitos, condicionando todos los espacios en los que los niños interactúan con los adultos: en la familia, en la escuela, en la calle, etc. Cuando los educadores plantean el logro educativo de la autonomía de sus alumnos, lo que están buscando es que los niños hayan internalizado las normas y expectativas de su entorno y que, sin la

necesidad de la indicación o el control del adulto, actúen de acuerdo a los usos y costumbres preexistentes. Así aparentamos que niños y niñas tienen iniciativas propias y pueden tomar una decisión genuina, cuando en realidad, lo que se logra es que los alumnos complazcan a sus maestros. En consecuencia, la invitación a los niños a actuar con autonomía en el ámbito escolar, generalmente se reduce a una situación en la que, por iniciativa propia, pero dentro de un marco bien acotado, los niños actúan como se espera de ellos. Estas prácticas responden al *imprinting* cultural del que habla Johan Galtung (2003: 2), ya que los niños son sometidos durante los primeros años a una indocctrinación brutal, que define en gran medida su manera de pensar, sentir y actuar a lo largo de toda su vida. El citado autor llama a este fenómeno social el proceso de “codificación del niño”.

Las prácticas pedagógicas que buscan el logro educativo de la autonomía efectiva del educando en la construcción de sus conocimientos y de su identidad personal, plantean que los educadores accedan a facilitar el desarrollo *natural* del niño en un ambiente auténtico de libertad por el que haga por sí mismo todo aquello que tiene que ver con su persona. Las pautas culturales casi siempre retrasan estos procesos de independencia, ya que con frecuencia se subestima lo que los niños son capaces de hacer o se les imponen ritmos de vida que dificultan el respeto a su tiempo real para adquirir habilidades y competencias. Así, por ejemplo: las madres en general no dejan al niño escoger solo su ropa, vestirse y peinarse, pues tarda demasiado tiempo y siempre vivimos de prisa, sobre todo si hay que llegar puntuales a la escuela; a la hora de los alimentos las mamás determinan cuánto han de comer los niños en lugar de permitir que, dentro de una oferta sana, ellos puedan determinar las cantidades de su ingesta de acuerdo a lo que su cuerpo les dice.

Las iniciativas de los niños pequeños generalmente son ignoradas o reprimidas en estos años de la primera socialización. Muchos padres, e inclusive maestros, logran matar la pregunta y la capacidad de asombro de los niños, ambas tan características en la edad preescolar.

Castro Orellana nos dice por ello:

En la mayoría de las prácticas educativas no hay espacios reales para la problematización de los conocimientos y se asume, sin mayor discusión, que los adultos tenemos el derecho de colonizar el alma, la mente y el cuerpo de los niños con todas aquellas preconcepciones, normas explícitas e implícitas que hemos generado en un determinado entorno social. No nos damos cuenta de la violencia cultural y de la imposición que ejercemos como educadores y de esta manera ingenuamente se contribuye a ganar el cuerpo infantil para los intereses del sistema (Castro Orellana: 2005):

Vemos así, que en el campo educativo, la autonomía del alumno, si bien es un propósito explícito, que se incluye en la retórica de la mayoría de los planes y programas en Educación Básica, no se cultiva y poco se trabaja para generar, a partir de ella, nuevos marcos pedagógicos.

Una vez explicitado el problema en el manejo de este concepto en el campo educativo, quisiera revisar algunos abordajes teóricos para hacer de la búsqueda de la autonomía misma del niño un camino de formación que abra las oportunidades de construir nuevas relaciones y realidades escolares y sociales. El ejercicio lo haré a partir de una recuperación de una serie de nociones centrales desarrolladas por el educador y filósofo Paulo Freire.

La autonomía desde las propuestas de Paulo Freire

Dada la extensión de la obra de este educador, he escogido sólo algunos pares de conceptos que nos ayuden a reflexionar en torno a las condiciones necesarias para crear espacios de autonomía en los establecimientos educativos. He tomado las nociones que aparecen recurrentemente en los escritos de Freire, y que tienen que ver con la problemática arriba planteada:

- Integrarse o acomodarse.
- Estar “en” o “con” el mundo.
- Permanecer pasivo o utilizar la capacidad creadora.

- Ser asistido o dialogar.
- Utilizar la polémica o dialogar.
- Conciencia ingenua o conciencia crítica.

Cabe aclarar que Freire acuña estos conceptos en el contexto de la educación de adultos y de la liberación de los pueblos de su condición de explotación, enajenación y pobreza. Sin embargo, me parece que son relevantes para repensar también la relación que los adultos-maestros establecen con las generaciones jóvenes, *en formación*.

Integrarse o acomodarse

Este primer par de conceptos se relacionan directamente con el tema de la socialización primera de los seres humanos. Freire plantea, en varias de sus obras, las modalidades de relación del ser humano con su realidad:

Hay una pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida en que responde a la amplia variedad de sus desafíos, en que no se agota en un solo tipo ya establecido de respuesta. Su pluralidad no se da frente a los diferentes desafíos que parten de su contexto, sino frente a un mismo desafío. El juego constante de sus respuestas se altera en el propio acto de responder. Se organiza. Elige la mejor respuesta. Se prueba. Actúa (Freire, 1969: 28).

La capacidad de enfrentar la realidad es, ciertamente, lo que se observa en los niños y niñas pequeños, cuando se les permite desenvolverse en un contexto de libertad para jugar en espacios llenos de desafíos interesantes. Esta forma lúdica de abordar el mundo, buscando respuestas, relacionándose de diversas maneras con los actores y los objetos en situaciones concretas, permite al niño encontrar su propia manera de *integrarse* al mundo en el que le es dado habitar. Cuando se goza de esta libertad básica de responder como ser humano, utilizando y poniendo en juego las habilidades físicas y mentales, los niños se convierten en sujetos capaces de vincularse activamente a su entorno, aportando

elementos nuevos para su interpretación y transformación. En cambio, cuando se tiene al niño en un ambiente protegido y dirigido, de tal manera que el adulto que lo cuida –sea su madre, padre o maestro– establece rutinas y actividades en las que el niño sólo puede obedecer y actuar como se espera de él, el proceso de formación se convierte en una práctica de mutilación cognoscitiva sistemática, cuyo resultado es, precisamente, lo que Freire llama un *acomodamiento* que conduce hacia la *deshumanización* (Freire, 1969: 31).

En ambos procesos descritos se puede llegar a la autonomía, es decir, al autogobierno, sin embargo, las características del logro educativo son cualitativamente muy diferentes. La autonomía que logra un niño que se *integra* a su entorno social y cultural, en términos de Freire, es la de un sujeto que desenvuelve su esencia como ser humano que puede y tiene la capacidad de gobernarse a sí mismo. La autonomía de un niño que se *acomoda* al mundo que lo rodea es una falsa autonomía, la de un sujeto *deshumanizado*, ya que sólo responde a imposiciones diversas, y deja de pensar por sí mismo. Son sobrevivientes de entornos impositivos cuya única norma es la ciega obediencia, el simple condicionamiento.

Tristemente, en nuestro país esta última forma de autonomía es la que se promueve en el sistema educativo y en la mayoría de las familias. Es una autonomía que mantiene el *status quo*, un verdadero obstáculo para acceder a una sociedad más equitativa y justa, ya que una parte importante de este modelo de socialización se traduce no sólo en un mero condicionamiento, sino también en un uso arbitrario del poder: al ser formado en el acomodamiento, en cuanto se accede al más mínimo escaño social, aunque sea el de ser madre o padre de otro ser humano al que se puede mandar, el sujeto se comporta prepotente y despóticamente.

Generar pautas de crianza que favorezcan la integración y con ello la autonomía auténtica, es un gran reto, ya que implica abrirse a terrenos desconocidos y por tanto, amenazantes. Sin embargo, la búsqueda de enfoques neo-freirianos en la educación, como lo plantea actualmente la UNESCO, representa una oportunidad para crear espacios cada vez mayores para el ejercicio de las libertades humanas y la participación social.

Estar “en” o “con” el mundo

De la integración o acomodamiento del niño al mundo va a depender también la capacidad diferenciada de estar *en* o *con* el mundo.

Los niños y niñas desde que nacen, y aun antes, se encuentran inmersos en procesos de aprendizaje. Durante los primeros meses y, en gran medida, hasta que ingresan a la escuela tienen la libertad de aprender con relativa autonomía, es decir, de determinar cómo y bajo qué reglas se vinculan con su entorno. Experimentan y establecen por sí mismos de qué modo interactúan con lo que les rodea: chupan las cosas, las tocan, las avientan, las manipulan, en otras palabras, juegan. El juego, como acción espontánea de todos los seres humanos, durante su infancia es fundamental en la conformación de su personalidad y el establecimiento de sus lazos con el mundo. Paulo Freire (1986: 29) define al hombre como *un ser de la praxis, de la acción y de la reflexión*. Los niños pequeños gozan de la autodeterminación propia de la acción y la reflexión, aunque no utilizan el lenguaje de los adultos y estos últimos no le den importancia a estas interacciones con el mundo. Hoy en día la neuro-ciencia nos ha revelado que un bebé que tira objetos, está activamente interactuando con el medio, ya que está indagando cuánto tiempo tarda el objeto mismo en caer, qué pasa cuando cae, qué distancia recorre, etc. Dada la incapacidad del adulto de comprender estos procesos internos del bebé, no interviene en la relación de éste con su contexto. Lo que plantea Freire es que el educador debe fomentar la capacidad humana de buscar explicaciones, de experimentar, de expresarse de maneras diversas para actuar y transformar el mundo. Como decimos, en los niños esta praxis generalmente se da a través del juego. El juego es el ejercicio de una libertad por la que los niños se relacionan con el mundo como ellos quieren y en donde se mueven, haciendo uso de su propio pensamiento-lenguaje, de su capacidad expresiva, ejerciendo su capacidad misma de autodeterminación. Textualmente, Freire nos dice:

La educación, cualquiera que sea el nivel en que se dé, se hará tanto más verdadera cuanto más estimule el desarrollo de esa

necesidad radical de los seres humanos, la de su expresividad (Freire, 2003: 54).

Para la fundamentación de las prácticas educativas esto implica que el maestro en lugar de dirigir, transmitir, imponer, comunicar sin abrir la posibilidad de réplica, tiene la responsabilidad de preparar ambientes interesantes, que representen un desafío al educando, en los que éste pueda jugar, haciendo uso de sus propias facultades creativas y expresivas. En lugar de transmitir conocimientos, imponer conductas, preestablecer lenguajes, el verdadero educador, para Freire, plantea retos, hace preguntas, abre espacios de acción e interacción, dialoga, estimula la capacidad reflexiva y lúdica de sus alumnos. La intervención ya no es desde la *doxa* u opinión, sino desde la posibilidad de encontrar respuestas nuevas y creativas a la realidad que se comparte. Freire subraya la importancia del diálogo y el desarrollo de la creatividad en el proceso educativo:

La importancia de la realidad dialógica se aclara en la medida en que tomamos el ciclo gnoseológico como una totalidad, sin dicotomizar en él la fase de la adquisición del conocimiento existente y la fase de descubrimiento de la creación del nuevo conocimiento (ibid :83).

El educador tiene, en consecuencia, que asumir un papel crítico y atento frente a los niños que aprenden, de modo que se estimule el desarrollo de la actividad heurística de la conciencia tanto en el educador como en el educando mismo. En otras palabras, cuando educador y educando están *con el mundo*, establecen una serie de relaciones productivas, cada una con su propia especificidad, enriqueciéndose a sí mismos en tanto conciencias autónomas. Por el contrario, cuando los actores en el aula están *en el mundo*, únicamente establecen contactos entre sí, no son capaces de trascender esta forma superficial y poco significativa de vincularse. Para Freire, las cualidades esenciales de las verdaderas relaciones se caracterizan por su vitalidad, dinamismo, expresividad, creatividad, enriquecimiento, criticidad y reciprocidad, que trascienden precisamente el mero contacto.

Permanecer pasivo o utilizar la capacidad creadora

Cuando un sistema educativo fomenta la pasividad de los alumnos, inhibe su capacidad creadora y los aliena. Cuando los contenidos educativos no son más que la repetición fragmentada de información que no hace sentido, se está promoviendo una respuesta pasiva, cuyo resultado observamos hoy en día en tantos adolescentes sin plan de vida, sin capacidad de insertarse en su contexto ni transformarlo. Es alarmante la cantidad de jóvenes en México, que actualmente se encuentran sin ir a la escuela, sin trabajar, sin ser padres o madres conscientes; es decir, que prácticamente están encerrados en su casa. Tanto la deserción escolar entre adolescentes como su inactividad son fenómenos crecientes en el estado de Guanajuato (SEG, 2008 / INPLANEG 2007). Y no es de llamar la atención que esto suceda, pues si se analizan los resultados de las evaluaciones de nuestros alumnos en las pruebas de PISA, nos queda claro que no pueden obtener mejores puntajes porque no comprenden lo que leen, ni son capaces de utilizar el pensamiento lógico para la resolución de problemas. Es decir, que la imposición de contenidos ha sido tal, que ni siquiera la lecto-escritura cobra sentido para éstos, y se pueden pasar hasta nueve años sentados en las bancas cultivando, digamos, una pasividad gnoseológica. Estas realidades de nuestro sistema educativo delatan que los vínculos entre las personas en el aula no son más que meros contactos, que están ausentes las relaciones humanas críticas y dialógicas, razón por la cual se conduce a los alumnos a la alienación, al acomodo, a estar en el mundo, a la pasividad misma.

Ya antes de haber logrado la escolarización casi universal de la población infantil, Freire, en la década de los sesenta, advertía que el ser humano incapaz de ejercer su libertad ha adoptado un comportamiento que obedece a la expectativa ajena:

...sería libre de actuar según su propia voluntad, si supiese lo que quiere, piensa y siente. Pero no sabe. Se ajusta al mandato de las autoridades anónimas y adopta un yo que no le pertenece. Cuanto más procede de este modo, tanto más se siente forzado a conformar su conducta a la expectativa ajena. A pesar de su

disfraz de iniciativa y optimismo, el hombre moderno está oprimido por un profundo sentimiento de impotencia que lo mantiene como paralizado, frente a las catástrofes que se avecinan (Freire, 1973: 275-276).

Freire repetidamente criticó el modelo educativo al que llama *bancario*, pues parte de la idea de que la educación tradicional es como un banco, en el que los niños son alcancías a las que se introducen conocimientos que, con el tiempo, generarán oscuros intereses. Ciertamente esta concepción desconoce la naturaleza humana en tanto esencialmente crítica y creadora. El educador brasileño plantea una y otra vez que el reto de los procesos de educación es el de lograr la afirmación de seres humanos como sujetos libres y responsables, en lugar de minimizarlos como objetos. Si no se comprende esta diferencia básica en las formas de vinculación, difícilmente se podrán superar los viejos vicios en las prácticas educativas. Es urgente dar prioridad al establecimiento de verdaderas relaciones humanas que permitan el desarrollo de la expresividad y de la dialogicidad de los estudiantes. La autonomía no es resultado de procesos únicamente individuales, sino por el contrario, se construye a partir de verdaderas relaciones que cuestionan constructivamente al otro, que amorosamente le permiten equivocarse, ser imperfecto, cometer errores para aprender de ellos, sin sentirse solo y abandonado. Es a partir de estas relaciones en el aula, como se estimula la creatividad y se supera la pasividad. Lo que aporta un vínculo profundo es un estímulo, un reto, una nueva manera de mirar las cosas, preguntas bien planteadas, una recta aprehensión de la realidad que se construye en conjunto.

Las relaciones verdaderas invitan a la participación genuina y trascienden la pasividad que se provoca desde la manipulación o la imposición. En este sentido, el desarrollo humano y la creatividad son esencialmente producto de relaciones que fomentan el juego, la toma colectiva de decisiones, una comprensión razonada del entorno.

Ser asistido o dialogar

Para desplegar la creatividad es necesario el diálogo, y Freire entiende por diálogo:

...una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza (Freire, 1969: 104).

De una relación dialogante y horizontal se desprende la posibilidad real de la comunicación, donde las ideas fluyen libremente entre emisor y receptor, intercambiando papeles para establecer una retroalimentación que, a su vez, ordena al diálogo en una espiral que genera nuevas ideas, nuevos significados, nuevos conocimientos. Se accede a un proceso gnoseológico real, donde todos los involucrados son enriquecidos.

Esta forma de relación entre educador y educando se distancia de los papeles tradicionales del maestro que asiste, guía, se sabe superior y necesita controlar al alumno. Quien se siente un peldaño arriba de su interlocutor difícilmente establece una verdadera comunicación, más bien genera comunicados, y con ello cierra la posibilidad de una actitud crítica y fraterna.

Freire señala al respecto:

El sujeto que se abre al mundo y a los otros, inaugura con su gesto la relación dialógica que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento. (Freire 2006: 130).

A la relación horizontal entre los actores del proceso educativo Freire la llamó “pedagogía de la comunicación”, en la que se trascienden la arrogancia y el verticalismo: las personas se presentan receptivas a la vez que se abre la posibilidad de la empatía y el diálogo.

Efectivamente, los educadores tradicionalmente han asumido su tarea como la transmisión de conocimientos que se presentan como verdades acabadas. Esta actitud ha centrado la atención del quehacer pedagógico en la función de explicar y de emitir comu-

nicados por parte del maestro y de la repetición y la memorización por parte del alumno. Aceptar que el conocimiento no es estático, que se transforma continuamente, que es dialógico y situado, es un primer paso para poder plantear preguntas y abrirse a un genuino proceso educativo. No se trata de preguntas retóricas, sino genuinas que buscan conocer el punto de vista del otro y saberse educador y educando al mismo tiempo.

Sin embargo, Freire no se conforma con describir las cualidades de la interacción entre quienes dialogan. También se remite a una dimensión filosófica de lo que para él es la palabra, en tanto herramienta capaz de construir el mundo:

No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por, ende, que no sea praxis [...]

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento (Freire 2002: 99-100).

Los niños, cuando son pequeños, de manera espontánea nombran el mundo. Se refieren al mundo concreto que van comprendiendo a través de su praxis, que generalmente es el juego, para ir integrando su persona, su identidad. La formación de seres humanos capaces de dar su palabra contribuye a la construcción de su autonomía y se finca en la confianza de que cada quien puede y debe gobernarse a sí mismo.

En el caso de los niños frente al maestro, la asimetría en la relación pedagógica está dada por la vulnerabilidad y la dependencia del niño. El adulto habla, el niño calla. Sin embargo, el maestro que se sabe garante de los derechos de la infancia provee un ambiente educativo en el cual los niños tienen oportunidad de estar con el mundo, hacerse preguntas, hablar, plantearse retos y construir su propio conocimiento. El diálogo con el niño se basa en el genuino interés del adulto por comprender el mundo de los niños con quienes convive y hacia quienes tiene la responsabi-

lidad de ofrecer lo que necesitan para su supervivencia y óptimo desarrollo. Básicamente, la actitud requerida es la misma que la que plantea Freire entre adultos, es decir, de una actitud dialógica, que estimule el desarrollo de las facultades.

Utilizar la polémica o dialogar

A veces, en el mundo actual, el diálogo se confunde con la polémica estéril, que se caracteriza por ser una forma de tratar de imponer una opinión. Cuando no hay diálogo lo que se da son actos de depositar ideas de un sujeto a otro.

En este sentido, Freire, desde la década de los años sesenta, señala el problema de los comunicados que emiten los medios masivos de comunicación enmarcados en lo que resulta un falso debate, pues le abonan a la imposición y, además, ejercen un bombardeo de temáticas múltiples que hacen imposible la reflexión crítica de lo que se recibe por esta vía.

Freire, en varios de sus escritos, abunda sobre la diferencia entre la dialogicidad y la anti-dialogicidad, contrastándolas y dando ejemplos al respecto. En el diálogo hay intercambio de ideas y en el anti-diálogo se da la imposición de las mismas, generalmente mediante técnicas bizantinas que se distancian de la praxis. Para el diálogo es necesario que las partes involucradas se sientan con el poder de pronunciar su mundo y compartirlo.

En este sentido, Freire nos dice:

Mientras en la teoría antidialógica la élite dominadora mitifica el mundo para dominar mejor, con la teoría dialógica exige el descubrimiento del mundo (Freire, 2002: 217).

Si transportamos esta idea al aula, es el maestro el que pertenece a la élite dominadora que mitifica el mundo ante los niños, concibiéndolos como recipientes que hay que llenar, en lugar de abrir la oportunidad para que descubran el mundo que ambos habitan, para interactuar con él y compartir su transformación. Lo que sucede con frecuencia, cuando un maestro tiene un alumno que se atreve a cuestionar el comunicado emitido, es que el

profesor polemiza sobre los contenidos que aporta el educando, coartando así toda posibilidad real de diálogo.

Esta manera de formar a las generaciones jóvenes tiene como resultado una conciencia ingenua y alienada, que impide el ejercicio de su autonomía.

Conciencia ingenua o conciencia crítica

De lo anterior se desprende la convicción freiriana de que la educación tiene la responsabilidad de generar conciencias críticas, es decir, sujetos capaces de encarar la realidad como problema que presenta desafíos:

...en la colaboración, exigida por la teoría dialógica de la acción, los sujetos se vuelcan sobre la realidad de la que dependen, que, problematizada, los desafía. La respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya la acción crítica de los sujetos dialógicos sobre ella, para transformarla (Freire, 2002: 217).

Para que se formen pequeños con conciencia crítica se requieren varias condiciones. Los niños necesitan ser reconocidos como sujetos autónomos para integrarse en el mundo; deben ser aceptados como seres pensantes, que sienten y perciben el mundo de manera singular y única; han de tener la oportunidad de estar con el mundo, es decir, de jugar, recrear y actuar en su entorno inmediato para desarrollar sus facultades reflexivas; deben ejercitarse en el diálogo para apreciar al otro; han de satisfacer su capacidad de preguntar y plantear problemas. Estas condiciones permiten trascender la educación “bancaria” tan ampliamente practicada en las aulas de nuestro país:

Cuanto más se le imponga pasividad [a los estudiantes], tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo, tanto más tenderán a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos. En la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, se estimulará su ingenuidad y no su criticidad (Freire, 2002: 75).

Las concepciones freirianas relativas a la educación bancaria nos explican la incapacidad que actualmente tienen muchos jóvenes, de enfrentarse creativamente a los problemas de su sociedad, sin que puedan atreverse a ser sujetos activos de su transformación. Las respuestas que dan, huyendo de la realidad a través de adicciones, actividades ilícitas y violencia, responden a una conciencia ingenua que les impide analizar críticamente sus procesos vitales. No se cuenta más que con el depósito de imágenes violentas que la televisión, los videojuegos y la realidad de su entorno les brindan. La alienación es tal que las respuestas son autodestructivas. Sin embargo, los adultos “adaptados” a la sociedad y a la cultura dominante, también adolecen de la misma conciencia ingenua que los niños y jóvenes: se muestran incapaces de analizar críticamente o de problematizar las sociedades que optan por formas de producción depredadoras y contaminantes, que crea un abismo cada vez mayor entre los que tienen más de lo que necesitan y los que no encuentran espacios para ejercer su derecho al trabajo y a una remuneración digna.

La escuela no le ha dado a las generaciones que se formaron durante la segunda mitad del siglo XX las herramientas para problematizar su realidad, dialogar con ella, estar con el mundo y respetar su condición humana. Seguimos sin despertar una conciencia crítica que se aventure a transformar desde el amor y la conciencia, a reconocer que la construcción de conocimientos es un proceso eternamente inacabado, que el reto no es la dominación del entorno o del otro, sino la convivencia, la comprensión, el respeto a la diversidad.

Quizá el siglo XXI pueda acceder a estas nuevas formas de educar que permitan el desarrollo de una conciencia crítica y amorosa, una conciencia que esté enraizada en nuestra condición humana, que reconozca el baile con el entorno natural y cultural. Sólo así lograremos una cultura que dé lugar a sociedades justas, en lugar de continuar encerrados en nuestras cárceles auto-construidas desde la dependencia a las verdades impuestas que no nos permiten acceder a la comprensión de nuestra realidad. El reto es el de brindar a las nuevas generaciones lo que nosotros no tuvimos para que puedan vivir la

aventura maravillosa de una búsqueda por construir un mundo más amable para todos.

Freire nos abre un espacio para pensar una educación para la autonomía, reto del siglo XXI. Con la esperanza de poder, así, acceder a la construcción de sociedades más humanas.

Primavera 2008.

BIBLIOGRAFÍA

- Castro Orellana, Rodrigo. “Foucault y el saber educativo (segunda parte: la invención de la infancia)” en *Revista Electrónica Diálogos Educativos No.9*, 2005, ISSN 0718-1310, http://www.umce.cl/-dialogos/diálogos_educativos-n09_art04.html
- Freire, Paulo. *Educación como práctica de la libertad*. Traducción de Lilién Ronzoni. México: Siglo XXI editores, 1969.
- _____. *Educación y Cambio*. Argentina: Ediciones Búsqueda, 1979.
- _____. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI editores, 1986.
- _____. *Pedagogía del oprimido*. Traducción de Jorge Mellado. 54ª edición. México: Siglo XXI editores, 2002.
- _____. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Traducción de Stella Mastrangelo. 15ª edición. México: Siglo XXI editores, 2003.
- _____. *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Traducción de Guillermo Palacios. 11ª edición. México: Siglo XXI editores, 2006.
- Fromm, Erich. *El miedo a la libertad*. México: Siglo XXI editores, 1973.
- Galtung, Johan. *Teaching and learning intercultural understanding: fine but how?* UNESCO, Conference on Intercultural Education: teaching and learning for intercultural understanding, human rights and a culture of peace. Jyvaeskilae: 2003.
- García Pelayo y Gross, Ramón. *Pequeño Larousse Ilustrado*. México: Ediciones Larousse, 1994.
- Instituto de Planeación del Estado de Guanajuato. *Pirámides de Población y Ocupación en Guanajuato*. Documento interno de trabajo: 2007.
- Secretaría de Educación de Guanajuato, Subsecretaría para el Desarrollo Educativo, Dirección General de Política Educativa, Dirección de Evaluación. *Presentación en diapositivas: Deserción*. Documento interno de trabajo: 2008.
- Sen, Amartya. *Development as freedom*. Gran Bretaña: Oxford, 1999.

LA AUTONOMÍA EN LOS PROCESOS DE LECTURA/ EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA COGNOSCITIVA Y VITAL A PARTIR DE EXPERIENCIAS NARRATIVAS

*Javier González García**

El presente texto es una amalgama de vivencias como eterno aprendiz de estudiante, docente e investigador, sobre un concepto amplio, generoso y tentador llamado autonomía. De mis observaciones con niños de cinco a seis años, en otros tantos años de investigación, lanzo preguntas, donde unas cuestiones me llevan a otras. Primero me planteo el problema genérico de los procesos de comunicación que facilitan o dificultan un desarrollo autónomo, lo aplico a los debates a partir de cuentos infantiles, donde dos procesos sintetizan bien esa búsqueda de autonomía: comprensión e imaginación. Dos procesos que se entrelazan, dando sentido a una lectura más amplia, más rica, una lectura que lleva a “Aprender a vivir”, donde el juego y el drama van a ir sustituyendo al cuento en Primaria. Posiblemente estamos rescatando dos momentos de un mismo continuo evolutivo, marcados por la búsqueda de la identidad y la autonomía, para poder crear significados y sentido en mitad de un mundo, la escuela, que puede producir extrañamiento, duda, y confrontación.

INTRODUCCIÓN: LA AUTONOMÍA COMO PROCESO DE COMUNICACIÓN

¿No son preferibles las interpretaciones plausibles a las explicaciones causales, sobre todo cuando para lograr una explicación causal nos vemos obligados a artificializar lo que estudiamos, hasta tal punto que casi no podemos reconocerlo como representativo de la vida humana? (Bruner, 1991: 14).

* Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Guanajuato.

En cada proceso de comunicación entre un profesor y sus alumnos, y de éstos entre sí, se observa una tensión entre lo que exige la inducción del niño hacia una cultura establecida, y el desarrollo de participantes creativos y autónomos dentro de una cultura en evolución continua. El énfasis sobre uno u otro aspecto caracteriza las dicotomías de la ideología de la enseñanza. El valor de Vygotsky y Bruner es que consideran falsa esta *dicotomía*, haciendo hincapié en el proceso participativo, orientado hacia el futuro de la cultura y la educación. Bruner (1984, 1986, 1991) ha continuado la línea de investigación de Vygotsky, y ha estudiado el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje, a través de la observación de la interacción de los niños pequeños con sus madres. En este proceso de interacción se aporta el concepto de *andamiaje*, que son los pasos que se dan para reducir los *grados de libertad cuando se lleva a cabo algún tipo de tarea, de manera que el niño se pueda concentrar en la difícil habilidad que se está adquiriendo* (Mercer, 1997: 85).

Bajo esta última perspectiva, el maestro ha de perder protagonismo en favor del grupo, adquiriendo una relevancia primordial su papel de mediador en el aprendizaje. Esta guía docente se concreta en diversas funciones, entre las que destacan: motivar a los alumnos, regular los niveles de dificultad de la tarea y ajustar la ayuda a las necesidades infantiles; definir claramente los objetivos de la actividad colaborativa, “independientemente de cuál elija cada maestra”; ofrecer un modelo de interacción; atender la composición de los grupos y realizar un seguimiento sobre éstos; *enseñar a argumentar; proporcionar los instrumentos y materiales más adecuados y organizar los espacios disponibles; y aportar al grupo criterios de valoración del trabajo realizado y evaluar su propio trabajo escuchando las sugerencias de sus alumnos* (Díez, 2002: 121).

A pesar de las numerosas investigaciones realizadas en este ámbito, son escasos los trabajos llevados a cabo en los primeros cursos escolares. Los mecanismos conversacionales analizados en ellas son de una gran relevancia en la formación de maestros, pues la acción educativa demanda ofrecer ayuda, guía y orientación para facilitar el aprendizaje, y el profesor debe aprender a desempeñar estas nuevas funciones que engendra el género educativo de

la discusión. Este nuevo papel docente no resulta sencillo, el fomento de la interacción entre iguales implica una gran dificultad, incluso para aquellos maestros que desean llevarlo a cabo en sus aulas.

Quizá haya que dar una mayor importancia al lenguaje y a la comunicación para la creación de un sentido conceptual compartido del significado e importancia de la experiencia y de la actividad, algo que puede ayudar a que la educación en clase sea una cuestión más abierta y explícita y, por lo tanto, un proceso menos misterioso y difícil para los alumnos (Edwards y Mercer, 1988: 188).

La investigación de Borzone y Rosemberg (1994) constata la incidencia del estilo docente en las intervenciones de los alumnos. Sus conclusiones corroboran la necesidad de formar a los maestros en la construcción del discurso entre los propios alumnos. Estas autoras analizaron las intervenciones de los niños de seis años durante situaciones de lectura de cuentos en relación con dos estilos de interacción del docente. Se compararon las intervenciones de los dos grupos de niños basándose en dimensiones lingüísticas y comunicativas, mostrando los resultados que existen diferencias entre ambos grupos en cuanto a la calidad y cantidad de las intervenciones, diferencias que pueden explicarse por el estilo de interacción del profesor. La construcción grupal de un relato promueve, sin duda, el uso de estrategias de discurso narrativo y favorece los procesos de comprensión, puesto que la coherencia del relato implica la focalización en los componentes estructurales y en las relaciones causales y temporales entre los eventos del cuento. El estilo docente debe siempre en consecuencia fomentar una autonomía en los procesos de lectura, que se traduce en la génesis y la construcción de una autonomía congnoticiva.

En un análisis preliminar de las intervenciones de diferentes grupos de niños, Rosemberg y Manrique (1990) observaron características distintas que podrían estar asociadas al *estilo docente*. Esto sugirió que podía existir un correlato entre la *producción lingüística* del niño y el *estilo de interacción* del docente, en tanto

se oriente hacia la construcción grupal del relato o hacia la recuperación de la información parcial, ya fuera del cuento o de experiencias y conocimientos previos.

En el trabajo de Rosemberg y Manrique (1990) se observa que formas de intervención descritas en la interacción madre-niño, de apoyo al desarrollo lingüístico como repeticiones, reestructuraciones y continuaciones, caracterizan los estilos de aquellos docentes que en el intercambio posterior a la lectura del cuento logran construir junto con los niños un relato coherente y cohesivo del mismo (Borzzone y Rosemberg, 1994: 118).

Presentamos el cuadro general de dimensiones y categorías para describir estilos de interacción de los maestros (Borzzone y Rosemberg, 1994: 119-120).

Es precisamente el objetivo de este trabajo describir y analizar las intervenciones de los niños en relación con el estilo docente a fin de determinar si las diferencias entre estilos implican, por un lado, una diferencia en cuanto a las oportunidades que el niño tiene en el aula para explotar sus recursos lingüísticos y discursivos y, por otro, una diferencia en cuanto al apoyo que el docente le proporciona para el desarrollo de estrategias discursivas (Borzzone y Rosemberg, 1994: 118).

Las maestras presentaban estilos polares de interacción. La maestra del grupo A presentaba las situaciones de lectura de cuentos bajo la estructura de una lección tradicional, con un alto número de iniciaciones con respecto al de respuestas, y con predominio de las intervenciones de solicitud de información explícita en el texto. Las preguntas se centraban en información fragmentada y en detalles aislados, pero no en la secuencia temporal ni en las relaciones causales, dificultando la integración de la información y, por tanto, su comprensión. En cambio, la maestra del grupo B mostraba un predominio de afirmaciones y comentarios sobre las preguntas, y un mayor porcentaje de respuestas de la maestra en relación con sus iniciaciones. Sus intervenciones se referían tanto a información explícita como implícita,

centrándose en los componentes estructurales del cuento. Destacaban sus intervenciones caracterizadas como reestructuraciones y continuaciones de las emisiones de los niños, lo que favorecía la construcción de un relato grupal.

Tabla 1. Cuadro general de dimensiones y categorías de Borzone y Rosemberg (1994).

ESTILOS DE INTERACCIÓN DE LOS MAESTROS EN SITUACIONES DE LECTURA DE CUENTOS		
Dimensiones	Definición y criterios	Categorías
Tipo de Movimiento	<p>Clasifica las intervenciones del maestro en dos criterios:</p> <p>1. Criterio comunicacional. Señala la posición de las intervenciones del maestro, en el intercambio con otros participantes.</p> <p>2. Calidad de la interacción en este intercambio.</p>	<p>Iniciación</p> <p>Respuesta</p> <p>Reestructuración</p> <p>Continuación del tópico</p>
Modalidad	<p>Clasifica las intervenciones del maestro como acciones, tanto verbales, como no verbales. Considera las formas de estas acciones.</p>	<p>Pregunta cerrada</p> <p>Afirmación</p> <p>Comentario</p>
Tipo De informacion	<p>Esta categorización tiene en cuenta los diferentes tipos de información que el sujeto utiliza en la construcción del significado del texto.</p>	<p>Explícita en el texto</p> <p>Implícita en el texto</p>
Foco	<p>Categoriza las intervenciones considerando los aspectos a los que hace referencia.</p> <p>“El foco o fuente de información está puesto en cómo el enunciado configura el contexto” (Borzone y Rosemberg, 1994: 133).</p>	<p>Relaciones causales</p> <p>Componentes estructurales</p> <p>Detalles</p>

Los datos obtenidos muestran que las diferencias entre los grupos no sólo no son atribuibles a la competencia de los niños, sino, por el contrario, que esta competencia se ve influida por el tipo de intervención docente, apoyando la hipótesis de la incidencia del estilo docente en las intervenciones de los niños. A continuación presentamos el cuadro de los tipos de movimiento de los alumnos, correspondientes a los grupos de las maestras A y B (Borzone y Rosenberg, 1994: 127).

Tabla 2. Intervenciones de los alumnos en función del estilo docente de Borzone y Rosenberg (1994).

TIPO DE MOVIMIENTO DE LOS ALUMNOS	GRUPO A	GRUPO B
Iniciaciones	1,56%	5,1%
Respuestas a la maestra	85,16%	74,6%
Respuestas a otros niños	3,1%	20,34%
No respuesta	10,16%	

Como se aprecia en la tabla precedente, en el grupo A la maestra genera una estructura de participación caracterizada por el planteamiento de una serie de preguntas de demostración de conocimientos, esperando las respuestas de los niños. En este estilo *asimétrico* de interacción, el docente asume el papel de iniciador del intercambio con dominio sobre los tópicos y el niño un papel subordinado, con la misión de contestar a preguntas que suscitan una respuesta determinada. Las intervenciones de la maestra y de los alumnos de este grupo son características de la conocida secuencia tripartita *I.R.E.* (Inicio, Respuesta y Evaluación).

En contraste, en el grupo B la maestra interviene cuando el niño hace una pausa, sin interrumpir, expresando interés por lo que el niño ha dicho y afirmándolo con una repetición y/o reestructuración de la emisión infantil. Por tanto, la maestra recoge y amplía el tópico presentado por el niño, logrando una auténtica

reciprocidad de intercambio. En este marco de participación, el niño asume un papel importante, y no subordinado, puesto que él mismo plantea los tópicos con sus propias palabras. En la tabla precedente destacan el número de iniciaciones infantiles, superior en el grupo B, mostrando el papel más activo de este grupo de alumnos. En cuanto a la diferencia en respuesta a los compañeros, ésta varía de un 3,1% en el grupo A frente a un 20,34% en el grupo B, que nos permite afirmar la superación de la interacción bidireccional maestro y alumno en este último grupo, a favor de la construcción del discurso entre los compañeros.

Los resultados del estudio indican la influencia del estilo docente en las intervenciones de los alumnos. Éstos perciben su propio papel a partir de las convenciones y normas implícitas presentadas por el maestro. Por ello, insistimos en la necesidad de formación del docente para enseñar a sus alumnos a trabajar de forma conjunta y autónoma: Enseñanza que debe producirse desde los niveles más *alejados* de los alumnos (Borzone y Rosemberg, 1994), como son la programación de las actividades realmente cooperativas, la distribución del espacio, la organización del horario y del material, los diversos criterios de agrupamiento, etc. Asimismo, la formación docente ha de incidir en los niveles más cercanos al alumno, aquellos que tienen lugar durante la resolución conjunta de la actividad, como son las diferentes estrategias docentes para ajustar la ayuda educativa y promover el intercambio entre los alumnos. Las discrepancias en el rendimiento entre ambos grupos no son una cuestión de “competencia” como tal, sino una respuesta contextual a la situación de intercambio:

El análisis comparativo de las intervenciones de los niños parece indicar que no necesariamente el aula es un medio que restringe la calidad y cantidad de los intercambios. Por el contrario, el estilo docente es un factor de peso a tener en cuenta cuando se plantea la confrontación hogar-escuela en tanto ámbitos diferenciados por las oportunidades que proporcionan a los niños para poner en juego sus recursos lingüísticos (Borzone y Rosemberg, 1994: 129-130).

La autonomía en el desarrollo de los procesos de lectura aparece así, como resultado de una adecuada redefinición del estilo docente, que permite a los niños ejercitar una capacidad dialógica y comunicativa, que enriquece sus facultades expresivas y comprensivas.

APRENDER A LEER CUENTOS

Como vemos, el desarrollo del área de *Expresión y Comunicación* sirve para dar apoyo al desarrollo paralelo en el área de *Autonomía e Identidad*. La narración de cuentos tradicionales dota al maestro, para ejercitarse como narrador de sus propias experiencias, dándoles forma de historias paralelas, tan importantes para poder establecer relaciones entre aprendizajes significativos. Y los niños pueden usar sus propias experiencias personales como material con el que desarrollar sus habilidades como narradores, aunque ellos necesitan ayuda para desarrollar un metalenguaje en el que puedan expresar su proceso de comprensión (Peters, 1992, en Collins, 1999 trad. Cast.).

Acomodar la experiencia dentro de un argumento hace posible compartirlo con otro, al mismo tiempo que ser consciente por uno mismo. Si la autobiografía es el logro del autoconocimiento, un importante aspecto del escrito autobiográfico es el desarrollo de la habilidad de organizar la experiencia dentro de un todo lleno de sentido y significado. La narración de relatos como proceso mental involucrado, en parte creativo, en parte basado en la memoria, nos anima a distinguir entre nuestras experiencias particulares y las secuencias de significado, situándolas dentro de unos límites. Este tipo de información es muy valioso como punto de partida para el desarrollo de nuestra identidad, algo que puede desarrollarse a lo largo de la vida a través de diarios, cartas, cuadernos de viajes, conversaciones íntimas, y en toda manifestación donde expresamos nuestra necesidad de *autorevelación*.

Por tanto, podemos trabajar conjuntamente las áreas de *Identidad y Autonomía y Expresión y Comunicación*. En este sentido se parte de la lengua y de la cultura del niño, para ayudarlo a construirse sobre aquella lengua de su *expresión libre y completa, la lengua de su búsqueda autónoma*. En contraposición a una lengua del dictado, de la obligación cultural, para decir siempre sí a la cultura que lo acoge, tenemos otra, *la lengua para decir sólo los sí que siente suyos y para decir no cuando siente no* (Smith, 1996: 12-13).

Recuperamos la idea del ser humano como *cuentacuentos*, que ha influido sobre la psicología cognitiva, planteando la elaboración de narraciones para simplificar y dar sentido a lo vivido (Collins, 1999). Pero, ¿cómo contribuye la lectura a la construcción del espacio íntimo, de la identidad y la autonomía de las personas? Aquí se sitúa uno de los principales problemas en México. *Querer leer*: dimensión afectiva, actitudinal y valorativa, Formación del gusto o predisposiciones básicas (experiencia previa), construcción de la autonomía y del espacio íntimo, identidad, sensación de logro, satisfacción. Es decir, leer por placer, por el mero entretenimiento. Lo sabe desde el último ciudadano al Secretario/a de Educación, pero el problema sigue, y nadie hace nada.

El desarrollo del *pensamiento crítico* es un contenido básico de la educación que vemos cristalizado como problema en nuestras universidades. Aprender es terminar haciendo tuyo algo que vino de otro. Sin ninguna experiencia de creación, poca técnica va a quedarse en el alumno. Esto puede generar técnicos que no disfrutan con su trabajo porque no son conscientes de su sentido. Tienen conocimientos pero no saben qué hacer con ellos. El acto de aprender a leer y escribir es creativo, implica una comprensión crítica de la realidad. Es un tipo de aprendizaje a partir de una práctica razonada y autónoma dentro de un contexto social que abre a nuevos conocimientos y desmitifica falsas interpretaciones. A la Educación Preescolar le toca poner la primera piedra.

El proceso de alfabetización no se reduce al desarrollo del aprendizaje lectoescritor, también se incluye el desarrollo de la lectura crítica, inicio y posibilidad del pensamiento crítico. Aquí situamos el objetivo central de una *pedagogía con los medios de comunicación social*, junto a una pedagogía de la transmisión oral:

introducción tanto de niños como de adultos en el proceso de comprensión, elaboración y análisis crítico de los mensajes. Este tipo de alfabetización posibilita una lectura que estudie las múltiples mediatizaciones de significados del mensaje recibido, y que reflexione sobre la realidad que presenta. Detectamos un creciente temor de los docentes en torno a la influencia de los medios de comunicación sobre sus alumnos. *Ya me gustaría llegarles tanto y tan rápido* se repetía una profesora. El olvido de los medios está suponiendo una de las mayores crisis en la educación formal, demandando un cambio de actitud. En la esencia del concepto de crisis está el de cambio, no el de hundimiento. La Escuela debe romper con sus ideales de homogeneización, con esa búsqueda exclusiva en la racionalidad. Esto aumenta aun más el sentido afectivo de los medios, el ciudadano los percibe como más cercanos e inmediatos que los contenidos formales que intenta transmitir la educación. Es un error que una y otra permanezcan sin darse validez mutua.

Planteamos un enfoque *constructivo y creativo* que usa los contenidos y materiales de la cultura para crear, combinando nuevas formas de cultura, poniendo a alumnos y profesores al mismo nivel que artistas e investigadores. Abrimos espacios y experiencias de *re-creación y re-construcción* cultural que diviertan y estimulen al grupo, generando campos más amplios de significaciones y utilidades compartidas. Los contenidos de información son, por encima de una comprensión lógica inicial, objeto de reelaboración autónoma en cada grupo de discusión. El problema no está en la elección de los contenidos a abordar, sino en cómo abordarlos, cómo procesarlos, la metodología y procesamiento de la información relevante, seleccionada con unos criterios claros de aprendizaje. Hay que conseguir la ilusión de cada niño por participar, junto a un ejercicio constante de actividades en discusión, y un liderazgo afectivo y eficaz por parte de cada maestro. Se necesitan horas de práctica para empezar a ver resultados.

Es posible que exista una falta de entrenamiento metodológico en la formación inicial y actualización del profesorado. Esta formación debiera estar liderada por los profesionales que mejor supieron ponerla en práctica en sus aulas, formación profunda y especializada centrada en cómo enseñar a enseñar, y a aprender

constructiva y creativamente en sus áreas de conocimiento. Los procesos, actividades y métodos tendrán que ser programados y ensayados en contextos de simulación por los profesores en formación con grupos reducidos, previendo la investigación de los procesos de asimilación, y retroalimentándose con la observación de la práctica: diarios escritos, registros de audio y video. La acción metodológica y de procesamiento de la información es compleja y variable, quizá lo más abierto y difícil de enseñar y aprender. De ahí, probablemente, su escaso estudio, a pesar de ser clave para que las reformas educativas operen en la práctica escolar. Esto supone desarrollar un número amplio de capacidades y destrezas, de valores y actitudes, potenciando herramientas mentales con tonalidades afectivas. El *ordenador* mental de los aprendices, está cargado de *óxido* dentro de la escuela pero no en la vida. Es la escuela la que debe cambiar para adaptarse a la vida y por ello distintos autores hablan de *aprendizajes funcionales constructivos, significativos y por descubrimiento* (Fusca, 2003).

En las reformas conviven los aciertos y los errores curriculares. Estamos en un marco en el cual afloraron prácticas e ideas nuevas, a menudo mezcladas con prácticas e ideas de ayer, que no resultan fáciles de entender y mucho menos de aplicar. La teoría curricular y los modelos de aprendizaje y enseñanza demandan un nuevo tipo de profesional docente, pero sus perfiles aún no están demasiado definidos. Pensar en la interdisciplinariedad es un desafío al conocimiento fragmentado, tanto en lo curricular como en lo institucional. Los proyectos de trabajo y la resolución de problemas son los aspectos medulares de los espacios curriculares interdisciplinarios, en los que se atiende la distribución de los tiempos, la selección y la secuenciación de los contenidos y los modos de su tratamiento. El trabajo interdisciplinario puede abordarse de muchos modos, teniendo en cuenta la creatividad y el incentivo docente, las edades de los alumnos, los elementos y los materiales disponibles, variables que darán a cada propuesta su particularidad, a la vez que su sentido: sin embargo, es siempre la construcción de la autonomía de los procesos cognoscitivos y de lectura, la meta de todo proceso formativo y el ejercicio mismo de la interdisciplina.

Una tarea clave, y difícil, de la educación de un niño es la de ayudarlo a encontrar sentido a la vida. Para obtener éxito en esta tarea educativa, es fundamental que los adultos que están en contacto más directo con el niño produzcan una firme y adecuada impresión en él y que le transmitan correctamente nuestra herencia cultural. La literatura infantil puede posibilitar esta labor (Bettelheim, 1988). En ocasiones, los profesores se esfuerzan en transmitir datos, ideas y teorías para ser comprendidos y estudiados, más que para ser tratados comprensiva y significativamente, constructiva y creativamente por los alumnos. Este objetivo de información reproductiva desvirtúa las posibilidades del desarrollo lógico y crítico, creativo y afectivo de los métodos de enseñanza. Si el mayor esfuerzo y tiempo se dedica a la información del contenido, queda poco espacio para criticar o sintetizar, para ver globalmente lo que se nos quiere enseñar, para hacerse preguntas o para resolver problemas, para analizar o para crear, para imaginar o para ilusionarse con lo aprendido. Cualquiera de estas operaciones lleva mucho más tiempo de ensayo y error, que la mera información y asimilación reproductiva. Pero también se saborea y disfruta más, descubriendo poco a poco el placer por aprender, incluso por comunicarlo. El efectivo aprendizaje de la lectura pasa por la conquista de una autonomía cognoscitiva que presenta una dimensión emocional.

Aprender a leer y escribir es poder acceder a aprender muchas otras cosas por uno mismo. Nadie discute que uno de los propósitos principales de la escuela es enseñar a leer. Pero cabe preguntarse qué papel juega la escuela en la formación de lectores. De qué modo interviene para acercar nuevas generaciones a los textos escritos.

Es frecuente escuchar que cada vez se lee menos, que la cultura audiovisual atrapa a niños y jóvenes, y que los libros se van dejando de lado. Por todo esto nos preguntamos (Fusca, 2003):

- *¿Qué se debe hacer para que los niños se apasionen por los libros?*
- *¿Cómo transmitir el gusto por lo literario?*
- *¿Cómo trabajar para que los ciudadanos del futuro puedan comprender el universo en el que viven y desarrollen una mirada crítica?*

- *¿Es lo mismo aprender a leer literatura que aprender a leer publicidad?*
- *¿Qué se lee en la escuela? ¿Cómo se lee? ¿Quién puede leer?*
- *¿Quiénes poseen las formas de alcanzar la información?*
- *¿Cuáles son los nuevos soportes textuales?*
- *¿Quién selecciona los libros?*

La transición de la oralidad a la escritura muestra que la alfabetización comprende complejos y numerosos procesos que van de situaciones familiares y espontáneas a otras más formales. Admitiendo al adulto como mediador se deben buscar ideas para padres y docentes que puedan facilitar los procesos de transición entre formatos y etapas dentro de la alfabetización. En las escuelas se producen modos particulares de interacción lingüística entre niños y maestros, y entre niños entre sí. Las rutinas, estereotipos y tradiciones, forman parte de la vida cotidiana de las salas.

Debemos considerar las posturas ideológicas de los docentes frente a los niños y qué modelos pedagógicos sustentan. Analizamos un proceso de aprendizaje en el que se satisface una necesidad de aportación, cada niño participa en un proceso en grupo y a la vez se siente escuchado. El alumno manifiesta interés y signos de que está disfrutando con lo que hace, comparte significados con maestra y compañeros, y evoca experiencias fuera del aula. Hay que ser conscientes del esfuerzo que estamos pidiendo a los niños. El propósito de formar lectoescritores autónomos es vital, partimos de que el camino es una espiral que empieza en un punto de la infancia y que no termina jamás. No importa que las docentes no sean muy expertas. Lo que importa son las ganas e ilusión que pongan en hacer las actividades, en el poder de entrega para justificar su tarea docente, conocimientos y recursos que se van generando en la práctica diaria. Creer en un método, con unos objetivos, y ser coherente, hasta crear un modelo propio de interacción en el aula. Mientras, los niños lo van asimilando sabiendo a qué atenerse en la convivencia diaria en el aula, construyendo su propia autonomía cognitiva.

Lo que necesitamos es una comprensión de la educación como proceso en el que se ayuda y guía a los niños hacia una partici-

pación activa y creativa en su cultura. La ideología tradicional se ocupaba por entero de la enseñanza, y la ideología progresiva se ocupa por entero del aprendizaje. Lo que precisamos es una síntesis en la que la educación se vea como el desarrollo de la comprensión conjunta (Edwards y Mercer, 1988: 51).

LA IMAGINACIÓN A PARTIR DE LA LECTURA

Sí, creo necesario, en beneficio de los niños, reconstruir currículo y métodos docentes a la luz de una imagen más rica del niño como pensador imaginativo y lógico-matemático. Lo que denominamos imaginación también constituye una herramienta de aprendizaje (en los primeros años la más dinámica y potente). Hasta ahora: lo que no se pueda manipular ni vincular directamente con algún contenido sencillo, experiencia inmediata, ha ido eliminándose. Estamos tratando a los niños pequeños como idiotas. [...] Entre las capacidades intelectuales está la imaginación, medio para enriquecer la escuela: podemos proporcionar cosas en qué pensar que desafíen y estimulen las capacidades imaginativas con las que piensan (Egan, 1991: 119).

Hay dos motivaciones que llevan a leer en la escuela, los que hacen para la propia escuela, porque es su *deber y trabajo*; y los que lo leen para ellos mismos, por gusto, por una necesidad personal de información, incluso para llegar a poner en acción su imaginación. Para que la literatura nazca viva y sea útil, quizá haya que relacionar más los libros con la imaginación y el juego. Para ello es indispensable una valoración distinta de la imaginación. Lo primero, *rechazando la oposición entre fantasía y realidad*, en la que realidad significa lo que existe y fantasía lo que no existe. *¿De dónde sacaría la fantasía los materiales para sus construcciones si no los tomara, como de hecho hace, de los datos de la experiencia?* De hecho, la fantasía es un instrumento para conocer la realidad. Por lo mismo que hay importantes *homologías entre creación artística y científica* (Rodari, 1980: 9).

El principal problema radica en que la formación literaria presenta un rasgo muy particular: no es posible obligar a leer a nadie, se ha de leer voluntariamente. Desde este punto de vista, la literatura es como el amor: ha de seducirnos, invitarnos a la lectura. Leer porque se debe leer equivale a hacer del amor un deber conyugal. Pero la necesidad de que la lectura sea una actividad autónoma y voluntaria, hace de la literatura una prueba muy dura. Además de espontaneidad se requiere sensibilidad. No hemos de enamorarnos constantemente, pero si no lo hacemos al menos una vez en nuestra vida, nos convertimos en almas sombrías. Del mismo modo no podemos leer todos los grandes libros, pero quien no lea ninguno, puede convertirse en un conjunto de automatismos (Schwanitz, 2002).

Para dirigirse a los niños no se puede olvidar el *lenguaje de la imaginación*, si se quiere que el mensaje llegue al destinatario. Sólo mostrar lo racional es limitado, porque incluso, para mostrar la realidad escondida por las apariencias es indispensable el recurso de la imaginación, y porque para desarrollar una mente abierta en todas las direcciones, incluido el futuro, mundo de supuestos y posibilidades, lo que no es y puede ser, es necesario el ejercicio de la imaginación.

Los niños captan una realidad que no captan con la visión del adulto, porque la transfiguran con la imaginación. Si el adulto intenta transmitirles la realidad desde su punto de vista lo que conseguirá ante el niño, sin duda, será provocar una situación de incomunicación y desinterés (Cerrilo, 1990: 121).

Todo esto implica al educador animador, para que estimule la imaginación, ayudando a transformar la *imaginación del consumo* en la *imaginación que crea*. Para ello se utilizan libros al servicio de los niños, y no al revés; libros para niños productores de cultura y valores, no para niños pasivos consumidores de cultura y de valores producidos y dictados por otro. *Ningún libro puede sustituir a la experiencia, pero ninguna experiencia se basta a sí misma*. El educador aporta al niño los libros como material que ejercita la imaginación, y espacios donde puedan recrearse con la lectura. La figura del escritor para niños también es clave,

persona capaz de ponerse en relación directa con la fantasía del niño, dentro de su proceso de elaboración de la realidad. Por lo mismo que al niño le puede gustar jugar con el adulto, porque con su experiencia le puede hacer más interesante el juego, también le puede preferir leer con el adulto un cuento. Con los niños puede hablarse de todo, *siempre que se les pida ayuda para hallar el lenguaje justo para hacerlo* (Rodari, 1980:11).

La fantasía no está en oposición a la realidad, es un instrumento para conocer la realidad que “hay que dominar”. La imaginación sirve para hacer hipótesis y el científico necesita hacer hipótesis, *también el matemático la necesita y hace demostraciones por absurdo. La fantasía sirve para explorar la realidad, por ejemplo para explorar el lenguaje, para explorar todas las posibilidades para ver qué resulta cuando se oponen todas las palabras entre sí* (Smith, 1996: 12).

La función creadora de la imaginación pertenece al hombre común, al científico, al técnico; es tan necesaria para los descubrimientos científicos como para el nacimiento de la obra de arte (Rodari, 2000: 161).

Durante mucho tiempo los grandes novelistas continuarán diciéndonos sobre el hombre, cosas que la *sociología y la psicología científica no nos pueden decir*. Durante mucho tiempo los poetas nos dirán cosas sobre la lengua y *sus posibilidades de expresión, de comunicación y de creación*, cosas que no podemos pedir a los lingüistas (Rodari, 1980:13).

Muchas actividades del currículo no pueden empezar por la observación directa, requieren que los niños imaginen personas, lugares, actividades que todavía no han visto. Pueden ser reales, como en el área de Descubrimiento del Medio, pueden pertenecer a la Historia, o pueden ser ficticios como en la literatura. La conversación ayuda a desarrollar formas de pensamiento que van más allá de las experiencias directas. Eso sí, los niños, para proyectarse en situaciones nuevas o para imaginar, necesitan experiencia directa relevante sobre la que apoyarse. Parte del papel del maestro se sitúa aquí, poniendo a disposición de los niños la información adecuada mediante libros y otras fuentes de información, y

a través del diálogo y de relatos, que estén de acuerdo con sus necesidades.

El maestro se ofrece para explorar y reflexionar sobre experiencias a las que nunca podrían acceder por sí mismos (Tough, 1989: 205).

Debemos ser *coherentes* en la defensa de la imaginación y uso de materiales artísticos en la infancia. Las oportunidades de cada maestro para su desarrollo y ejercicio deben ser aprovechadas. La verdadera educación consiste en despertar en el niño aquello que ya tiene en sí, ayudándole a fomentarlo y orientar su desarrollo en una dirección determinada (Vygotsky, 1990). La autonomía cognoscitiva, y con ella la autonomía de la lectura, requiere de una función imaginativa que enmarca la experiencia vivida y la producción de experiencia. Quizá las palabras más significativas en la lectura infantil no estén escritas, y haya que leerlas con la imaginación.

La falta de atención hacia la fantasía de los niños en la investigación y en la práctica docente puede suponer la exclusión de una influencia sobre el currículo y el aprendizaje que ha llevado al desequilibrio y al empobrecimiento en la escuela. La armonía y el equilibrio apolíneos quizá debieran llevarnos, no sin ironía, a restaurar a Dionisios en su lugar, dentro de nuestra vida mental y de la educación de los niños (Egan, 1991:51).

En una investigación reciente, realizada durante el último curso de Educación Preescolar, dos maestras interpretan un cuento, estableciendo una discusión conjunta, dividiendo a la clase en grupos de tres niños. La conversación se estructura a partir de una lectura, que más adelante se constituirá en un sistema de referentes. La imaginación es una forma de dar significado y presentar la información, atribuyendo un sentido a lo que no conocían, experiencias nuevas que en este caso han surgido a partir de estímulos verbales: lectura y discusión de cuentos. La grabación de la observación se realiza durante el curso 2001-2002, a los mismos alumnos en el aula de cinco-seis años, en tres tomas, es decir, un

cuento por trimestre. La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas de Burgos (España), y Tampico (México). En cada clase se observan 6 grupos de 3 niños, 18 alumnos por colegio. Al finalizar la observación nos propusimos constatar el estilo docente y el contexto previo del que partía cada grupo, así como los objetivos que cada maestra se había marcado y los resultados que creía haber obtenido. De esta forma, se realizó una entrevista al finalizar el curso analizado, durante la última semana de junio de 2002.

Los resultados indican que los niños a la edad de 5 a 6 años pueden generar información a partir de *proyectarse* sobre situaciones nuevas. El conocimiento de la capacidad de respuesta que tiene el niño en esta situación de discusión, ayuda al profesor a decidir el tipo de apoyo que necesitará para proyectarse o imaginarse dentro de la situación del conflicto de cada narración. Detectamos grandes diferencias entre las dos maestras. La maestra A siempre demanda información del texto. La maestra B abre la información del texto con otras experiencias previas que, en ocasiones, pueden desviarse hacia información poco relevante. La *imaginación como tipo de información* apenas aparece en el grupo A. La maestra declara en la entrevista que no lo considera un objetivo propio de la actividad; discutir sobre el cuento es ceñirse y jugar únicamente con la información dada en el texto. En cambio, en el grupo B supone un 45,2% del porcentaje total de enunciados en el primer trimestre, y más de un tercio del total de turnos. Se generan, por tanto, dos formas distintas de dar significado a una misma actividad abierta.

En los dos grupos mexicanos analizados, la imaginación se usa como tipo de información, pero con un porcentaje mucho menor que en el grupo B. Los resultados encontrados sobre imaginación en el grupo B, C y D indican que a esta edad los niños pueden generar información a partir de *proyectarse* sobre situaciones nuevas. El conocimiento de la capacidad de respuesta que tiene el niño en esta situación de discusión, ayuda al profesor a decidir el tipo de apoyo que necesitará para proyectarse, o imaginarse dentro de la situación del conflicto de cada narración. En esta ocasión han sido significados valores que están basados en los derechos universales del niño: *familia y adopción, identidad y*

Tabla 3. Evolución del uso de la imaginación sobre el total de turnos centrados en el cuento, España.

IMAGINACIÓN	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA		43,4%		31,6%	1,3%	17,7%	0,5%	31,7%
ALUMNO		46,6%		36%	1%	21,4%	0,4%	35,5%
Totales		45,2%		34,1%	1,1%	19,8%	0,5%	33,8%
No. Turnos Centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Tabla 4. Evolución del uso de la imaginación sobre el total de turnos centrados en el cuento, México.

IMAGINACIÓN	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D	Grupo C	Grupo D
MAESTRA	12,3%	11,2%	14,2%	13,7%	14,1%	17,7%	14%	13%
ALUMNO	14,5%	13,7%	16,8%	14,6%	15,2%	21,4%	14%	14%
Totales	13,4%	12,35%	15,5%	14,2%	14,6%	19,8%	14,5%	15,8%
No. turnos centrados	582	547	593	453	761	642	2580	2014

pertenencia, cuidado y atención de los padres. A través de hechos que juegan con realidades cercanas, disfrazadas de momentos mágicos, llenos de color y movimiento, que consiguen atrapar su atención. El desarrollo de la fantasía en los niños parece constituir una de las partes más significativas y activas de su vida mental. Si la comparamos con la del adulto, sus productos son de peor calidad, porque es más reducido el número de posibilidades de combinación con experiencias y conocimientos previos. Pero el niño cree mucho más en los productos de su fantasía (Vygotsky, 1990).

La imaginación, en suma, es fundamental para cultivar todo proceso formativo que apunta a una autonomía cognitiva que redunde en el fortalecimiento de los procesos de lectura. Cognición y lectura tienen en la imaginación un elemento clave, que hace posible su desenvolvimiento autónomo.

EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DE PENSAMIENTO

¿Qué ocurre en la etapa posterior de la infancia con la curiosidad y la facilidad de recursos infantiles? ¿Por qué son tan pocos los que siguen teniendo maravillosas ideas propias. Parte de la respuesta se halla en que las irrupciones intelectuales son cada vez menos valoradas, o se las desprecia por triviales, o se las desalienta por inaceptables... la consecuencia es que los niños pierden el entusiasmo por explorar sus propias ideas originales importantes (Duckworth, 1973; en Hendrick, 1990: 63).

¿Por qué la amplia gama de colores con la que los niños perciben el aula de Preescolar, va perdiéndose a lo largo de las siguientes etapas, hasta tornarse en el gris de la desmotivación en Primaria, o el negro del abandono en la ESO? Cada maestra ha de adoptar una actitud activa en la estimulación del pensamiento creativo. El modo más eficaz consiste en formular preguntas que ayuden a los niños a pensar sus propias respuestas. No debe subestimarse el valor de tales preguntas. Las maestras abren o

cierran el discurso en función de las intervenciones de sus alumnos. Su forma dominante es la demanda. Las maestras abren el discurso según cómo los alumnos lo cierran o dejan suspendido, están continuamente reelaborando las intervenciones de los niños. Esta estrategia es gradualmente adoptada por ellos, está facilitada por la habilidad creciente de la escucha.

Algunos de los pensamientos más creativos aparecen cuando la gente *está hablando en grupo*, de aquí la popularidad del *Brainstorming* como técnica creativa. Espacio que la escuela ofrece para que sus alumnos impliquen a otras personas en sus pensamientos, *utilizando las conversaciones para que desarrollen sus propios pensamientos* (Mercer, 1997: 15). Al trabajar juntos los mismos temas se produce una mutua implicación, que es parte del contexto social de la creatividad.

El diálogo, la cooperación y la construcción desde métodos previos, proporcionan el catalizador que permite unir dos ideas (García y Cubero, 2000: 252).

Creatividad es sinónimo de pensamiento divergente, o sea, capaz de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Es “creativa” una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, que se encuentra a sus anchas en las situaciones fluidas donde otros sólo husmean peligro; capaz de juicios autónomos e independientes (incluso del padre, del profesor y de la sociedad), que rechaza lo codificado, que maneja objetos y conceptos sin dejarse inhibir por los conformismos (Rodari, 2000:163).

Quienes interactúan con los niños deben ofrecerles apoyo ajustado que proporcione ayuda sensible y desafiante, el hecho de que el niño tenga la libertad de equivocarse de forma manejable es inherente al traspaso de la responsabilidad y la conquista de la autonomía cognitiva. Un centro de interés, o un pasado en común, es necesario en la interacción para lograr la intersubjetividad y la resolución conjunta de problemas. La apropiación individual de las prácticas sociales tiene lugar en un proceso creativo, donde

las destrezas se transforman en el proceso. Cuando los individuos participan en una actividad social eligen ciertos aspectos, transformando lo disponible a su propio uso. Al igual que el significado de una conversación depende, tanto de la información del hablante como de la interpretación del que escucha, el proceso de interpretación guiada depende de la estructura que proporciona la actividad social y de la apropiación que hace cada individuo. Cualquier acercamiento al lenguaje que elimine el *juego dramático, con su trasfondo de convivencia y búsqueda de seguridad, ignora el gran incentivo del proceso creativo*, del desarrollo de la propia autonomía cognitiva (Paley, 1991: 81 trad. Cast.).

COMPRENSIÓN LECTORA Y AUTONOMÍA

Junto a unas fuentes explícitas que llevan a una recuperación de la información, observamos la importancia creciente que van tomando otras fuentes de información implícitas. En un artículo reciente (González, 2006) me centré en la información no literal de un texto, pero que puede inferirse a partir de claves o indicios que el propio texto ofrece. Lo hemos llamado *texto implícito o inferencia*, por el proceso de pensamiento que estimula. Durante un curso analizamos cómo dos maestras interpretan tres cuentos, estableciendo una discusión conjunta dividiendo a la clase en grupos de tres niños. Observamos el valor creciente en los porcentajes del grupo centrado en la comprensión del texto, y en porcentajes muy inferiores en el grupo que tiene a la comprensión como objetivo secundario.

El análisis conjunto de las dimensiones de análisis refleja la transición de fuentes de información explícitas a otras más implícitas. La diferencia entre los dos grupos reside en la forma de acudir a esa información implícita. El grupo A, más centrado en la comprensión, como así declara la maestra en la entrevista, ha mostrado un avance de gran interés en la elaboración de *inferencias*, durante los tres trimestres. Su importancia ha empezado a ser vital a partir del segundo trimestre, en el que se da gran valor a los significados centrales del cuento. Comprender un texto y elaborar inferencias son dos aspectos unidos de modo inextrin-

Tabla 5. Evolución de las inferencias sobre el total de tipos de información, España.

INFERENCIAS	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	10%	4,9%	14,8%	2,9%	30,2%	6,3%	20%	4,7%
ALUMNO	9,4%	4,1%	14,4%	3,4%	28,8%	6,7%	19,1%	4,7%
Totales	9,7%	4,5%	14,6%	3,2%	29,4%	6,5%	19,5%	4,7%
No. turnos centrados	682	1247	782	1153	1061	1042	2525	3442

Tabla 6. Evolución de las inferencias sobre el total de tipos de información, México.

INFERENCIAS	Cuento 1		Cuento 2		Cuento 3		Total	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
MAESTRA	7,9%	10,9%	8,3%	14,4%	11,2%	18,3%	9,9%	15,7%
ALUMNO	6,1%	9,8%	7,7%	15,4%	10,9%	19,7%	8,9%	15,2%
Totales	6,5%	10,2%	8,1%	15,1%	11%	19,1%	9,5%	15,4%
No. turnos centrados	582	547	593	453	761	642	2580	2014

cable, dentro de un mismo proceso (Orsolini, 1985; Albanese y Antoniotti, 1992). La maestra A parte de la información del texto, dando prioridad a las inferencias con las que acercarse a la comprensión de las distintas partes, y de la estructura de información que conforman. Suelen ir formulados en condicional: *¿si sucede tal cosa, entonces qué creéis vosotros que hubieran hecho o dicho?*, o *¿quién sería (qué personaje) para darse esta situación?* En cambio, el grupo B utiliza el condicional para que cada niño se proyecte sobre el cuento, en un ejercicio de *imaginación*: *¿Qué hubieras hecho tú en esta situación?*, donde las experiencias previas suelen usarse como puntos de referencia desde donde poder construir esta proyección. Dato que conecta con la entrevista: *el objetivo de comprensión es secundario*.

El *proceso de inferencia* corre paralelo al de la *reconstrucción* de la coherencia entre los distintos fragmentos de la información verbal. Las maestras inducen a cada niño a hacer conexiones lógicas entre varios elementos de la historia a través del uso de continuas revisiones. La comprensión de cada narración está basada en el reconocimiento y la construcción de enlaces de pertenencia y conexión entre los distintos sucesos de la trama. Los resultados coinciden con el trabajo de Albanese y Antoniotti (1997): *el desarrollo de la habilidad para hacer inferencias parece estar conectado con el incremento del conocimiento del niño*. De hecho, el proceso de elaboración de una inferencia ha consistido en la interpretación de la información del texto a la luz del conocimiento ya adquirido. El conocimiento es más rico y completo si está articulado y organizado dentro de unas estructuras, siendo más fácil derivarlo hacia el *texto implícito*, que es el *tipo de información* necesario para comprender la lectura en su totalidad. La habilidad para establecer inferencias estimula el desarrollo del *proceso de elaboración* de la información. Las referencias al mundo del niño, incluidas las preguntas personales, pueden ayudar a esta elaboración a través de la confrontación entre sus propios pensamientos y emociones, y los percibidos en los personajes. La gramática de los cuentos muestra que en respuesta a preguntas directas de los adultos, los niños son capaces de expresar la motivación, los pensamientos y las emociones de los personajes de una historia (Levorato, 1988, en Albanese y Antoniotti, 1997).

La lectura de los tres cuentos ha supuesto el aprendizaje de un código convencional, que requiere de la ayuda de la maestra a través de unas estrategias (García Madruga, 1999), en cambio la comprensión oral se va aprendiendo espontáneamente en el contexto de interacción con el resto del grupo, y la actividad propuesta lo ha facilitado. El niño, por tanto, es capaz de aplicar generalizaciones, construcciones, o distinguir lo fundamental de lo secundario una vez que la maestra ha traducido el mensaje escrito del autor del cuento, en un mensaje oral de una conversación. La revisión realizada en el grupo A, propia de un texto narrativo, se ha caracterizado por generar un número significativamente mayor de inferencias predictivas en comparación con el resto de tipos de textos (León, Escudero, y van den Broek, 2002). Estos datos sugieren que la dirección del procesamiento de la información puede ser distinta, los textos narrativos buscan la información causal consecuente y requieren mayor esfuerzo a la hora de recuperar los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo (Trabasso y Magliano, 1996). En cambio en la revisión del grupo B, propia de textos expositivos, se han activado procesos de lectura más dirigidos a integrar la información de la lectura con el conocimiento previo, y por tanto, a generar explicaciones, con un porcentaje mayor que en A.

El análisis ofrece una diferencia muy útil entre dos estrategias de aprendizaje, que son claves en los objetivos de lectura de narraciones: *recuperación y comprensión*. El conocimiento limitado del mundo y de las acciones humanas compromete directamente la comprensión, y la escasez de habilidades narrativas y comunicativas dificulta la recuperación (Gárate, 1994). El objetivo de enseñar a pensar autónomamente ha comenzado. Los niños y niñas son conscientes de reflexionar sobre experiencias, pensamientos, sentimientos, e incluso aplicarlo a las situaciones cotidianas. Se dan cuenta que pensar es difícil, que es muy fácil decir *porque sí* o *porque no*. Las maestras también aprenden que pensar es difícil, y hacer pensar aún más, pero hay que arriesgarse y entonces, se descubre que todos, sean del entorno que sean, son capaces de llegar a ideas sorprendentes.

La evolución del dominio de una información explícita a otra más implícita, evoca el posible logro de la autonomía frente a la

necesidad de trabajar sobre evidencias, permitiéndonos trabajar sobre supuestos. Se abren espacios para el ejercicio y desarrollo de la imaginación y la memoria, para crear y construir la parte de la realidad que no termina de manifestarse. Este paso evolutivo puede ir abriendo espacios para otros mundos posibles, más allá de la repetición y reproducción de modelos predeterminados. Las inferencias, categoría de observación que indaga acerca de las intenciones de los personajes y, en definitiva, sobre los mensajes que hay detrás de las palabras, nos lleva a preguntarnos: ¿cuándo vamos a enseñar a los niños a leer cada *subtexto*, el texto que hay detrás de los mensajes que perciben?

Todo arte, como indicaba Picasso, es una mentira que nos aproxima a la verdad. No necesito reiterar aquí todas las observaciones de poetas y artistas respecto a que las palabras o cualquier otro medio, en el mejor de los casos, les acercan con cierta aproximación a la verdad o realidad que tratan de representar. La insoponible lucha con las palabras y significados forma parte de nuestra incursión sin fin en lo inarticulado y la comprobación de que la finalidad del arte es captar una verdad, una realidad, que tuvimos al principio (Egan, 1991: 147).

LA DIRECTIVIDAD DE LAS MAESTRAS EN SUS PAUTAS DE COMUNICACIÓN

En este apartado me planteo analizar el peso que los maestros diariamente delegan a sus alumnos, partiendo de otro artículo (González, 2007). En él pretendo analizar la directividad del discurso de cuatro maestras de dos países, es decir, qué peso mantienen, y qué peso permiten a sus alumnos, en el proceso comunicativo establecido en discusiones a partir de cuentos. Es escasa la puesta en práctica en el aula de la interacción entre iguales, a pesar de las numerosas aportaciones que ofrece. Los estudios clásicos sobre interacción verbal arrojan un porcentaje de participación docente en torno al 70% del tiempo de clase. Como consecuencia de este porcentaje de intervención del profesor, tan sólo un tercio del tiempo total es compartido entre todos los alum-

nos del aula. Los resultados tanto en México, como en España, apuntan a una directividad de las maestras, donde no se llega a estos porcentajes, y aún no podemos hablar de una discusión, en sentido estricto.

Como antecedente más claro, parto de la línea de investigación abierta en la Escuela de La Sapienza de Roma que se centra en este potencial del diálogo, representada en los trabajos de Orsolini y Pontecorvo (1986, 1988), Orsolini, Pontecorvo y Amoni (1989), Pontecorvo y Zucchermaglio (1991), Pontecorvo y Orsolini (1992), Zucchermaglio y Scheuer (1996), profundizan en la descripción de cómo los maestros pueden manejar la regulación comunicativa propia de una discusión, estableciendo condiciones que la caracterizan y que pueden ser resumidas en los siguientes puntos:

- Existencia de una *experiencia colectiva*, como una actividad de lectura o una composición de un texto, cuya estructura permite diferentes soluciones y requiere, por tanto, la presentación de diferentes puntos de vista.
- La discusión no persigue evaluar el conocimiento adquirido por el alumno, sino que éste tome una posición en el tema tratado y la confronte en la interacción social. Este diálogo mantenido ofrece la posibilidad de expresar niveles superiores de razonamiento.
- El razonamiento en la discusión se estructura como *razonamiento colectivo*, porque la interacción social motiva a los niños para producir argumentación, y para explicar y profundizar en el significado introducido en el discurso.
- El docente conoce la importancia del discurso en la construcción de significados compartidos, y el papel activo desempeñado por el alumno en la construcción del conocimiento.
- El profesor trata de establecer unas metas: limita su propia participación, favorece la comunicación de las diferentes perspectivas, y promueve la conversación autónoma entre los alumnos.

Pontecorvo y Orsolini (1992), analizan cómo doce niños entre 5 y 6 años fueron observados en sesiones de discusión. Las dis-

cusiones eran coordinadas por un profesor que había recibido entrenamiento para ello. Las investigadoras intentan mostrar cómo el profesor y los niños pueden acomodarse el uno a los otros y recíprocamente apropiarse sus diferentes perspectivas en una actividad de alfabetización, con una práctica discursiva que fomenta la discusión. Hay una acción principal, mediatizada por el objetivo de interpretar un cuento. Utilizaron el contenido semántico del cuento y el texto como objeto de discusión, estableciendo un conjunto de *sub-acciones* dentro de este objetivo general: predecir la continuación del cuento cuando hay interrupciones, distinguir y comparar las predicciones de los niños y el cuento real, y explicitar los motivos e intenciones de los personajes principales. La actividad de conversación está compuesta por discursos narrativos conjuntos. Cada participante integra una aportación previa y proporciona nueva información. El texto leído ofrece un marco de información compartida que puede ser utilizada para construir la discusión sobre una sólida continuidad discursiva. De esta forma va acercando las solicitudes de explicación al nivel cognitivo de los niños hasta que son capaces de responder con un discurso extenso. La observación de distintas secuencias de la discusión demuestra la existencia de un proceso de apropiación por parte de los alumnos de un tópico introducido por el profesor, tópico que es integrado en una secuencia de disputa centrada en el niño, o *co-construida*. A veces la negociación conversacional de cada tópico puede ser considerada como marginal, pero parece ser una condición para la integración de la información enfocada por el profesor (Díez y Pardo, 2000).

Es escasa la puesta en práctica en el aula de la interacción entre iguales, a pesar de las numerosas aportaciones que ofrece. Ello se debe, entre otras razones, al hecho de ser los profesores, en primer lugar, quienes han de aprender a enseñar a interactuar, aspecto de enorme dificultad incluso para quienes desean llevarlo a cabo (Cazden, 1988). Entre las escasas investigaciones sobre formación de maestros de Educación Preescolar en estrategias interactivas, destaca la investigación llevada a cabo por Zuccheromaglio y Formisano (1986). En ella se confirma la resistencia del profesor a trabajar en pequeños grupos, disminuyendo su intervención y fomentando la construcción del conocimiento de forma autónoma

entre los propios alumnos. Estas autoras, tras formar específicamente a maestros para fomentar interacciones eficaces, constataron la necesidad, por parte de los maestros, de un largo período de asimilación e implementación de los métodos propuestos.

Los estudios clásicos sobre interacción verbal arrojan un porcentaje de participación docente en torno al 70% del tiempo de clase (Flanders, 1970, en Díez, 2002), principalmente planteando preguntas de las que ya conoce la respuesta y evaluando la adquisición del conocimiento por parte del niño. Como consecuencia de este porcentaje de intervención del profesor, tan sólo un tercio del tiempo total es compartido entre todos los alumnos del aula (Zucchermaglio y Formisano, 1986). Por su parte, en la situación de discusión se observa una progresiva emancipación del razonamiento de los niños de la tutela docente. Ante este hecho, Pontecorvo y Zucchermaglio (1989) formulan una definición operacional para caracterizar una situación interactiva como discusión, el docente ha de presentar un porcentaje de intervención de alrededor de un 30% del total. Este porcentaje, a pesar de ser una condición mínima necesaria pero no suficiente, constituye un interesante punto de partida para calificar la situación discursiva.

Edwards y Mercer (1988), y Mercer (1997, 2001) realizan un análisis del discurso educacional, a través de la relación entre las *formas que adopta el discurso* y el aprendizaje, su objetivo principal es analizar las relaciones entre el discurso y el hecho de compartir el conocimiento. Observan el fenómeno educativo desde el establecimiento de un conocimiento común para todos los participantes en el proceso, lo que ellos llaman *el conocimiento compartido*.

En ocasiones mi propia comprensión de las cosas, ha mejorado al tener que explicarle algo a un amigo que lo entendía menos y que me pedía ayuda. Un buen examen para saber si se comprende bien una cosa es tener que explicárselo a alguien. Sin embargo la historia de la práctica educativa nos muestra que la conversación entre los estudiantes pocas veces se ha incorporado en el proceso de la educación en el aula (Mercer, 1997: 99).

La discusión es un género discursivo general, un *estilo de conducción* de la conversación, diferente a la simple transmisión del conocimiento. Es una forma de interacción verbal en la clase, utilizada para resolver un problema colectivo que puede ser interpretado de diferentes modos. Se genera una situación interactiva caracterizada por la *construcción conjunta* de una solución a un problema, a través de un razonamiento conjunto. Se diferencia de la tradicional secuencia *I.R.E.* (*Pregunta del maestro, Respuesta del alumno, Evaluación docente*), porque el profesor no pretende transmitir información y evaluar el conocimiento adquirido por sus alumnos posteriormente (Rogoff, 1993), sino que el niño tome posiciones, argumente, y confronte diferentes puntos de vista en interacción con sus compañeros (Díez y cols, 1999). Esto está facilitado por una distribución de turnos donde los alumnos mantienen una continuidad de intervención, sin necesidad de esperar la intervención de la maestra (Díez, 2002).

Las maestras que trabajan por áreas o rincones, siguiendo el modelo constructivista, procuran ir delegando en cada alumno, parte del peso del discurso que en un principio sólo ellas sostenían. No necesitan intervenir cada vez que un alumno lo hace, sino que delegan en otros compañeros, para que sean éstos los que reelaboran el discurso. Para usar la conversación entre niños el maestro debe ser consciente del tipo de tarea que los niños pueden realizar solos. Necesitan una dirección y unos objetivos, más una oportunidad de habla espontánea. Ellos pueden tomar decisiones con la información necesaria disponible. El proceso se facilita al participar en una actividad concreta, les da un para qué (Borzzone, 2005). Las maestras suministran experiencias que subyacen a la actividad, ideas que pueden usarse como base de las representaciones; acercando las actividades creadas por otros y estableciendo relaciones de trabajo (Tough, 1989).

A través del análisis de la relación entre discurso y aprendizaje escolar surgen preguntas acerca de los *mecanismos conversacionales* que permiten una auténtica *situación de discusión* (Lo Cascio, 1998). Estos mecanismos o estrategias conversacionales son de gran relevancia en la *formación de maestros* (Cazden, 1988), como son las funciones de *guía, ayuda y orientación* que facilitan el aprendizaje. Esto no quiere decir que estas funciones sean

fáciles de aplicar, el fomento de la interacción entre iguales engendra una gran dificultad, *incluso para aquellos maestros que desean llevarla a cabo en sus aulas* (Díez, 2002: 48).

Los niños de cinco a seis años son capaces de expresar sus opiniones, pero necesitan desarrollar sus destrezas a la hora de elaborarlas y argumentarlas. El aspecto que debe quedar claro es la posibilidad y necesidad de utilizar las auténticas situaciones discursivas en el aula aun con niños de tan temprana edad. Este análisis comparativo parece indicar que el aula no es necesariamente un medio que restringe la calidad y la cantidad de intercambios. Podemos tomar a la escuela como un medio para la igualdad en el acceso a la lectura y a la conversación, institución que da una oportunidad a todos: la escuela en este sentido debe ser un espacio de creación de diálogo y autonomía en los procesos de aprendizaje. La primera idea que los profesores tienen que romper para poder trabajar desde esta perspectiva es que, los alumnos deben realizar un *aprendizaje de tipo pasivo basado en la acumulación de un conocimiento objetivo*, que tiene como portadores a maestros o libros de texto (Díez y Pardo, 2000). Esta concepción lleva a aplicar una instrucción directa y sólo después la práctica aplicada del alumno. Por tanto, para poder llegar a auténticas situaciones de comunicación en el aula, que favorezcan la construcción de conocimientos nuevos mediante la investigación y discusión de los distintos puntos de vista, el profesor debe creer en la cooperación y también debe haber aprendido a *enseñar a interactuar*. Es necesario desarrollar habilidades tanto en la organización y dirección de la interacción por parte del profesor, como en la participación de los niños.

Los resultados de las líneas de investigación revisadas tienen fuertes implicaciones pedagógicas. Las maneras de hablar en la escuela transmiten maneras de pensar, estructuran la experiencia y el conocimiento. El proceso de enseñanza y aprendizaje es entendido como un proceso de comunicación donde el estilo de interacción del docente mediatiza la adquisición de significados del niño. Dado que el habla se usa en contextos conversacionales, se van identificando secuencias de movimientos conversacionales, en situaciones de disputa y de *co-construcción* de episodios (Pontecorvo y Orsolini, 1992). De ahí la necesidad de más análisis

que vinculen sus distintas dimensiones a la hora de interpretar observaciones y resultados.

La estructura encontrada en la *regulación comunicativa*, entendida como la distribución de las secuencias de intervención en cada grupo de observación, está marcada por una *directividad de las maestras*, que mantienen entorno a un 45% (maestras A y B), y alrededor del 48% (maestras C y D), de los turnos de intervención (tabla 6); y que fomentan una distribución de secuencias de turnos de intervención marcadas por las díadas (tabla 7); es decir, cada intervención del niño suele ir precedida y seguida por otra de la maestra, con porcentajes muy similares. Las maestras consiguen en contadas ocasiones secuencias de intervención donde participan todos los niños del grupo de discusión sin que intervenga la maestra, descrita como secuencia *multidireccional* (tabla 5). Esta distribución permite que el niño tome posiciones, argumente, y confronte diferentes puntos de vista en interacción con sus compañeros (Díez y cols, 1999, Rogoff, 1993). Los niños con bajos niveles de expresión, que coinciden con una baja participación en los turnos de intervención, no llegaron nunca a romper con el esquema *diádico*. En cambio, se consiguen *aportaciones* de gran valor y riqueza en los niños de niveles más avanzados. Se intuye una estructura de discusión semidirectiva por parte de las maestras, donde la iniciativa de los turnos es llevada por éstas, una vez que han logrado abordar el tema o tópico elegido, permiten la libre intervención de los niños (Díez 2002).

Este cambio del reparto del trabajo en grupos de tres niños, normalmente en *asamblea* para la lectura de cuentos, ha aumentado la interacción entre los niños. Participan todos, posiblemente al sentirse más implicados en el avance de la actividad. Las maestras perciben que la necesidad de intervención en cada alumno va aumentando, con un progresivo enriquecimiento en las estrategias de elaboración, y un aumento de vocabulario. Esto puede ser el primer paso en el aprendizaje de la actividad de discusión y con ella, el desarrollo de una ulterior autonomía organizativa y conceptual (Borzone, 2005). Se abre un espacio más para que el niño canalice su expresión, y se facilita su atención y escucha. La discusión en grupos de tres niños ha permitido a la maestra un contacto directo de la situación en la que se encuentra cada niño,

Tabla 7. Distribución general de los turnos de intervención.

PORCENTAJES MAESTRA-ALUMNO	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL	GRUPO C	GRUPO D	TOTAL
MAESTRA	45,9%	44,8%	45,2%	49,7%	46,4%	48,1%
ALUMNO	54,9%	55,2%	54,8%	51,3%	53,6%	51,9
No. Turnos	2643	4373	7016	2257	2341	4598

Tabla 8. Distribución general de la regulación comunicativa.

REGULACIÓN COMUNICATIVA	GRUPO A	GRUPO B	TOTAL	GRUPO C	GRUPO D	TOTAL
DÍADA	83,4%	82,2%	82,7%	93,3%	91,8%	92,5%
TRÍADA	14,3%	13,4%	13,7%	5,4%	6,3%	5,9%
MULTIDIRECCIONAL	2,3%	4,4%	3,6%	1,3%	1,9%	1,6%
No. total cadenas de turnos	1196	1944	3140	1203	1286	2491
No. total turnos	2643	4373	7016	2257	2341	4598

posibilitando el repaso y el seguimiento de lo realizado en cada grupo (Pontecorvo y Orsolini, 1992). Esto puede ayudar a la maestra a distribuir mejor la ayuda que presta, y aumentar la implicación de sus alumnos. La práctica de esta actividad dentro del aula puede realizarse, como ha ocurrido durante esta investigación, durante la hora compartida con la maestra de apoyo. También hemos encontrado inconvenientes, propiciados por el número de niños por aula. Las maestras señalan que es interesante trabajar en grupos reducidos, pero la cantidad de alumnos por aula lo hace muy difícil. Tal y como están planteadas las aulas, es difícil que la tutora sola pueda llevar a cabo este tipo de actividad (Díez y Pardo, 2000). Tras las entrevistas a las maestras (tabla 1), nos encontramos que rara vez una maestra de Preescolar espera que sus alumnos sean capaces de justificar sus respuestas, y llevar el peso de la discusión. De ahí que en la mayoría de los turnos intervengan las maestras.

Los resultados pueden ayudar a establecer índices para mejorar la formación de los niños como lectores e intérpretes de narraciones, generando pautas para acercar la lectura como una práctica social (Díez, 2002). El contraste entre las maestras, y su variación cualitativa y cuantitativa, contribuye a proyectar pautas diversas de actuación docente, a nivel de su *Directividad*, proceso que explora cómo guía y reparte el peso de las intervenciones en cada conversación que mantiene con sus alumnos.

La línea de trabajo propuesta, que conjuga la conversación y la narración, aporta criterios sobre la conexión y coherencia entre objetivos y estrategias a la hora de plantear una actividad de lectura y comprensión en grupo reducido. En esta incipiente línea de investigación sobre la *construcción conjunta del conocimiento* entre iguales en Educación Preescolar, hemos de continuar investigando sobre las estrategias docentes e infantiles de trabajo cooperativo en los primeros niveles de la alfabetización. Más trabajos de investigación son necesarios para entender mejor cómo el lenguaje es utilizado como instrumento para producir un nivel superior de discurso y de pensamiento en los niños, así como una creciente autonomía cognoscitiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Albanese, O; Antoniotti, C. Teacher Dialogue Style and Children's Story Comprehension. *European Journal of Psychology of Education*; 12 (3), 1997, 249-59.
- Artaud, A. *El teatro y su doble*. Madrid: Alianza, 1980.
- Borzone, A. "La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas". *Psykhé*, 14 (1), 2005, 192-209.
- Borzone, A. y Rosemberg, C. "El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro". *Infancia y aprendizaje*, 67-68, 1994. 115-132.
- Bronstein, V. y Vargas, R. *Niños creativos*. Barcelona: RBA, 2001.
- Brook, P. *El espacio vacío*. Guadalajara (España). Ñaque, 1990.
- Bruner, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa. 2004.
- Collins, F. The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills. *Early Child Development and Care*; 152, 1999, 77-108.
- De Bono, E. *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Dewey, J. *Experience and Nature*. Oxford University Press, 1925.
- Díez, C.; Pardo, P.; Lara, F.; Anula, J. J., y González, L. "La interacción en el inicio de la lectoescritura". Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Cultura, 1999.
- Díez Vegas, C y Pardo de León, P. *El trabajo en grupo en el inicio de la escritura*. Madrid: UNED y Fundación Universidad-Empresa, 2000.
- Díez Vegas, C. *La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescritor. Un estudio longitudinal*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002.
- Egan, K. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: MEC y Morata, 1991.
- Egan, K. *Fantastía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: MEC y Morata, 1994.
- Gárate, M. *La comprensión de cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- Gardner, H. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós, 1987.

- Gardner, H. *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Gardner, H. *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós, 1999.
- González García, J. *Análisis de la construcción conjunta del conocimiento en los debates postnarrativos: estudio comparativo en dos estilos docentes a lo largo del último curso de educación infantil*. Tesis doctoral: Universidad de Burgos, 2005.
- González García, J. “Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones” [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 3. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006.
- González García, J. Análisis de un proceso de argumentación a partir de lectura de cuentos”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XII (33), 2007a, 149-169
- González García, J. “¿Qué sabemos de las narraciones como construcción social?”. *Investigación en la Escuela*, 62, 2, 2007b, 79-98.
- González García, J. “La transición de los tipos de información en la comprensión de cuentos: Estudio comparado en España y México”. *Educación XXI*, 23, 2007c, 34-51.
- González, J.; Díaz de León, M.L. *Impacto formativo y humano de los talleres de Promoción Cultural*. Guadalajara (México): ITESO, 2000.
- Grau, I. *L'arquitectura del conte*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- Gutiérrez Calvo, M. *Inferencias en la comprensión del lenguaje*. En M. de Vega y F. Cuetos (Coords.), *Psicolinguística del español*, 231-270. Madrid: Trotta, 1999.
- Harris, P. L. *El funcionamiento de la imaginación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.
- Knebel, M. *El último Stanislasky*. Madrid: Fundamentos, 1996.
- Kozulin, A. *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza editorial, 1994.
- León, J. A. *Conocimiento y discurso*. Madrid: Pirámide, 2003.
- Mercer, N. *La construcción guiada del conocimiento*: Madrid. Paidós, 1997.
- Orsolini, M. y Pontecorvo, C. “Disputare e costruire. Processi di conoscenza nell’interazione verbale tra bambini”. *Età evolutiva*, 30, 1986, 63-76.
- Orsolini, M., Pontecorvo, C. Y Amoni, M. “Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva”. *Giornale italiano di Psicologia XVI*, 3, 1989.

- Pontecorvo, C., Castiglia, D. y Zucchermaglio, C. “Discurso e ragionamento scientifico nelle discussioni in classe”. *Scuola e Città*, 10, 1989, 447-461.
- Pontecorvo, C. y Zucchermaglio, C. “Un pasaje a la alfabetización: aprendizaje en un contexto social”. En Goodman, Y. M. Los niños construyen su lectoescritura. Buenos Aires: Aique, 1991.
- Pontecorvo, C y Orsolini, M. “Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad”. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 1992, 125-141.
- Piaget, J. El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Barcelona: Altaya, 1999.
- Pontecorvo, C y Orsolini, M. Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 1992, 125-141.
- Rodari, G. La imaginación en la literatura infantil. *Perspectiva Escolar* 43, 9-13. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat. Reproducido en *Imaginaria*, 125, 1980 (Consulta: 31 de Marzo de 2004).
- Rodari, G. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos*. Buenos Aires: Colihue/ Biblioser, 2000.
- Torff, B. Encouraging the creative voice of the child. *NAMTA Journal*, 25 2000 (1).
- Tough, J. *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor, 1989.
- Vygotsky, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1989.
- Vygotsky, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia* (ensayo psicológico). Barcelona: Akai, 1990.
- Vygotsky, L. S. *Psicología del arte*. México: Fontamara, 2005.
- Zucchermaglio, C. y Formisano, M. “Literacy development and social interaction”. Paper presented at the *Second European Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development*. Roma, 1986.
- Zucchermaglio, C; y Scheuer, N. “Children dictating a story: is together better”?. En C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, y L.B. Resnick. *Children’s early text construction*. London. Mahwah, N.J.; Lawrence Erlbaum associates, publishers, 1996.
- Zwaan, R. A. Situation models: The mental leap into imagined worlds. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 1999, 15-18.

CONFERENCIAS Y ENTREVISTAS

EL LENGUAJE, LA ESCRITURA Y LA LECTURA COMO CONFIGURACIONES FORMATIVAS EMANCIPATORIAS

*Aureliano Ortega Esquivel**

En el otoño de 2005, en mi calidad de profesor de filosofía, recibí una invitación para participar en el evento inaugural del I Simposio sobre la enseñanza del español y la lectura, celebrado en la localidad de Acámbaro, Guanajuato, organizado por la Delegación Regional de la Secretaría de Educación de Guanajuato y el Instituto de Investigaciones Sociales, Educativas y Culturales, el que tengo, hasta la fecha, el honor de presidir. El presente trabajo tiene como base y fuente primaria las reflexiones que en aquella ocasión ofrecí a un público formado, principalmente, por profesores de enseñanza media y media superior, por lo que he tratado de conservar el formato de una conferencia y el tono coloquial que en ocasiones requiere el tratamiento de temas y problemas que, siendo tan cercanos, tan propios de nuestro ser, sujetos al canon formal, frío y distante del artículo perderían una parte significativa de su sentido y la irrenunciable calidez de su mensaje.

I

Estamos aquí reunidos con el objetivo de llevar a cabo un Simposio sobre la enseñanza del español, su escritura y su lectura. Para ese efecto, se han reunido destacadas personalidades en el ámbito de las ciencias del lenguaje y de la educación, porque sabemos de antemano que su saber y su experiencia pueden proporcionarnos el conocimiento y la guía autorizada no sólo para llevar esta empresa a buen puerto, sino para sembrar en todos y cada uno de nosotros el interés por ampliar y profundizar el conocimiento y el dominio de los asuntos teóricos y científicos que abordaremos, mientras, por otra parte establecemos, con estas mismas autorida-

* Profesor-investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guanajuato.

des como testigos, el compromiso de mejorar nuestras propias actuaciones en el quehacer educativo.

Mi caso, empero, es peculiar, porque no soy ni científico de la lengua ni destacada autoridad en el terreno de la educación, sino filósofo. Y mi quehacer consiste, la mayoría de las veces, en decir lo que está mal, sin detenerme a tratar de decir lo que es correcto. Para decirlo de otra forma: la filosofía es una actividad intelectual, no una teoría, cuyas tareas fundamentales son la crítica de lo dado, de lo que *ya es*, y la reflexión sobre lo posible, sobre lo que *puede ser*. Su instrumento fundamental es el pensamiento, su materia prima, las palabras; especialmente ese tipo de palabras preñadas de sentido que conocemos como conceptos. En este caso, entiendo que mi lugar en este Simposio tiene que ver con la necesidad de *crítica* y *reflexión* propositivas de las que pueden hacerse objeto la enseñanza de la escritura y la lectura en nuestro tiempo, y, especialmente, en nuestra región. Pero los caminos que transitan la crítica y la reflexión filosófica son, como diría un viejo pensador comunista “el más incierto de los caminos inciertos”, o bien, como dice un viejo filósofo conservador, “sendas de leñadores”, “veredas perdidas en un oscuro bosque”. Es por ello que, cuando la filosofía se hace pública, esto es, cuando se presenta socialmente en eventos que no son de filósofos, su dicho, para no perderse en el camino, se configura regularmente bajo la forma de un relato, de una *historia*; pero no de una historia necesariamente edificante y con final feliz, sino de un fragmento de discurso capaz de suscitar inquietudes, asombro y más preguntas que respuestas; siempre, más preguntas.

Es posible, dado el considerable desarrollo que las ciencias y las técnicas han experimentado en los últimos años en todos los campos de la investigación, que algún día no muy lejano sepamos las respuestas sobre todo aquello que la filosofía se pregunta cuando toma a su cargo los problemas de la lengua y su enseñanza; es posible que, como suele suceder en estos casos, un descubrimiento inesperado, una conjetura genial, un testimonio insólito y hasta ahora ignorado se convierta en ese saber fundamental sobre el que sería posible decir, a ciencia cierta, cómo en el curso del desarrollo vital de las sociedades humanas, en un espacio y un tiempo remotísimos apareció, se perfeccionó y se generalizó

ese modo de ser y hacer exclusivo del hombre que llamamos lenguaje. Pero mientras eso sucede, porque algún día probablemente sucederá, nosotros, más amigos de la *búsqueda* de la verdad que de las verdades hechas, tratamos de hacernos menos ilusiones; aunque tampoco dejamos de imaginarnos y de contar historias sobre el origen y el desarrollo de la lengua, la escritura y la lectura, o sobre la peculiar virtud de ser, de estas tres actividades en conjunto, que constituyen *el más importante y significativo de los inventos humanos*.

Y contamos historias que algunos científicos muy serios considerarán tanto o más fabulosas que sus propias teorías, pero que tienen a su favor el hecho de no decirse ni considerarse como verdades acabadas, sino como caminos alternativos que, por medio del juicio reflexivo, contribuyen a la búsqueda de la verdad. Pero además que, en ausencia de conocimientos científicamente comprobados, comúnmente hacen las veces de verdades *posibles*, de ideas y saberes necesarios para la vida porque, junto con la historia que cuentan, los relatos filosóficos traen aparejada la necesidad de pensar, de poner a prueba, de preguntar por las cosas de “otra forma”. No nos es posible, en este marco, decir puntualmente en qué consiste ese “preguntar por las cosas de otra forma”, sin embargo, lo dicho viene a cuento porque en los minutos que nos quedan, desde el ámbito de la filosofía voy a contarles algunos relatos en torno a la lengua, a la escritura y a la lectura, con la finalidad de invitarlos a considerar la importancia crucial que su aprendizaje y su dominio conservan para la vida de nuestras comunidades.

II

Vamos a dar comienzo a esta charla con la pregunta sobre el origen del lenguaje, no sólo porque a la filosofía le gusta eso de andar preguntando por el principio y el fin de todas las cosas, sino en razón de que en el relato del origen, contado ya desde hace muchos años de muy distintas formas, encontramos entrelazadas algunas consideraciones sobre el sentido y la trascendencia que para la vida social y humana desde siempre tuvo, y tiene, *el poder hacer cosas con palabras*.

Ignoramos cuándo y dónde apareció por primera vez sobre la faz de la tierra, pero no es posible pensar en un ser propiamente *humano* al margen de la presencia y el uso del lenguaje articulado, de la existencia de unas cuantas palabras y de las todavía más escasas reglas para articularlas y crear mensajes inteligibles. Reconocido como el ser menos favorecido de la naturaleza, y el menos especializado, llegar a ser humano significó para nuestro ancestro más remoto una suerte de revolución ontológico-existencial, un rompimiento definitivo con su condición natural; el poner entre paréntesis la pura animalidad para generar, en ese espacio *vacío*, el ámbito vital que requería el desarrollo de una creciente gama de quehaceres y actitudes que, si se quiere decir así, desde siempre fueron completamente *antinaturales*.

Se podría decir que en la totalidad de las criaturas que forman el reino animal no hay ni siquiera la posibilidad de ese vacío, o que, en el caso de existir, no es ni consciente ni emancipatorio. Rendida al instinto, a sus ciclos vitales, al círculo incesante de la vida y la muerte naturales, la existencia animal siempre es un “todo” o un pleno sin fisuras, sin desvíos ni atajos: el instinto, y cierto aprendizaje de lo más elemental para sobrevivir, clausuran toda posibilidad de cambios significativos y permanentes en la conducta y el destino de los animales. Con el hombre sucede lo contrario. La debilidad estructural de sus instintos y su escasa capacidad adaptativa, aunadas a la calamidad de una gestación prolongada y a un nacimiento en completa indefensión, han obligado a los primeros hombres a sortear su suerte, a salir de su círculo, a buscar por sí mismos, con el concurso de su inteligencia y su imaginación, los medios materiales y culturales para sobrevivir. La naturaleza, ha dicho el filósofo alemán Johannes Herder, “ha sido para el hombre la madrastra más despiadada.” Por ello los hombres han tenido que *separarse* de ella y *transformarla* en aquello que necesitan vitalmente y que ésta, por sí misma, no les proporciona. Los hombres, para no ser avasallados por la existencia, han tenido que construir una segunda naturaleza: su propia cultura humana.

En algunos relatos antropológico-filosóficos, el *tool-maker being*, el ser que fabrica herramientas y con ellas transforma la naturaleza en bienes materiales para la vida y para la reproducción

de la vida es, sin lugar a dudas, “el primer hombre”. En otros relatos, la humanidad primaria se origina aun antes, en el momento que cierto sentido gregario obliga al cazador-recolector a refrenar el hambre, meramente instintiva, para llevar a los otros, a los no cazadores, la presa que será repartida ya no para saciarse, sin más, sino en función de la subsistencia social y ritual del grupo humano; momento emblemático en el que se opera el rompimiento definitivo con la depredación meramente destructiva propia de la vida animal, para dar paso a las primeras formas de socialidad y solidaridad. Sin embargo, podemos afirmar que en uno y otro relatos, el del hombre constructor de herramientas y en el del ser que suspende y domina momentáneamente la presión del instinto para garantizar la reproducción simbólica y práctica del grupo, el lenguaje está ya ahí, y que ambas hipótesis suponen la existencia y las funciones del lenguaje, es decir, de un medio de vida que no es ya naturaleza, pero tampoco muda actividad práctico-material.

Por qué uno y otro ejemplos suponen la existencia del lenguaje es algo relativamente simple: el ave o el mamífero que engullen a sus presas para, más adelante, regurgitar el alimento predigerido que nutrirá a sus crías, lo hacen enteramente por instinto; ajenos a toda taza de habilidad para construir representaciones abstractas y mucho menos las ideas de parentesco, de comunidad o de futuro de la especie; la naturaleza, siempre idéntica a sí misma, les dicta cada uno de sus pasos. El grupo de cazadores que por medio de la argucia, la inteligencia y el esfuerzo compartidos ha abatido un ciervo o un bisonte *sabe*, porque es capaz de representárselo intelectualmente, que la presa pertenece a todos, también a quienes no participaron en la caza pero que, en el vivac, mantienen vivo el fuego, cuidan de los pequeños o se dedican a tantos y tan variados menesteres como demanda la supervivencia de la comunidad entera. Por su parte, la construcción de una herramienta supone la “idea” de la herramienta, y dicha idea implica la palabra que designa al útil, tanto como su forma y, en ocasiones, su función o uso específicos. Hablamos pues de ideas, de representaciones intelectuales, de quehaceres, de argucias, de instrucciones; de “cosas” que ya no lo son tanto porque su lugar, su uso o su destino ya no se ubican solamente en el mundo práctico-natural, sino en esa esfera de la existencia que llamamos

pensamiento. Qué es en estricto rigor el pensamiento es algo que no podemos abordar aquí. Sin embargo, es posible decir que el pensamiento es una habilidad, esencialmente humana, para disponer en un plano común la organización global de todas nuestras facultades, la sensibles y las cognoscitivas, las estéticas y las volitivas, lo que nos lleva a la siguiente consideración: pensar quiere decir “construir un mundo”, pero ahora ya no un mundo natural, sino un mundo específicamente humano.

Los hombres se diferencian radicalmente de los otros seres de la naturaleza porque piensan, y porque hablan. Lo mismo da, por ahora, afirmar categóricamente que hay pensamiento porque antes existió el lenguaje, o si hay lenguaje porque a los hombres les cupo en gracia poseer la habilidad del pensamiento. Yo mantengo la idea de que no existe el uno sin el otro. De que el pensar-hablar, o si se quiere, el hablar-pensar, fueron los medios de que se valieron los primeros hombres para resolver su aislamiento y su ruptura con la naturaleza, para llenar el vacío que los había separado de su morada primitiva. Pienso asimismo, con Ortega y Gasset, que el pensamiento-lenguaje desde muy pronto cumplió la tarea de “hacer mundo”, es decir, de constituirse en el medio y la herramienta con que los hombres podían no sólo dar nombre a lo que tenían ante los ojos, sino aun mejor, representarse o evocar las cosas sin tenerlas presentes (de manera que se podía “pensar” en el bisonte, darle nombre, hablar de él y aun representarlo plásticamente sin experimentar el terror o el apremio de estar frente a la bestia); así como también se podría hablar sobre sí y pensarse a sí mismos, pensar y dar nombre a “los otros” a lo propio y a lo extraño, a lo que ya había sucedido en el pasado (lo que guardaba la memoria en forma de *relato*) y a lo que podría suceder en el futuro (a lo que daba vida el pensamiento en forma de *proyecto*).

Así, desde sus primeras manifestaciones, las que no sé en razón de qué suponemos toscas y rudimentarias, el lenguaje humano se desarrolló en dos planos distintos pero articulados indisolublemente. Por una parte, en un plano práctico-instrumental dirigido principalmente a dar nombre a las cosas, a representarlas o describirlas de manera positiva y concreta con fines meramente informativo-comunicativos; por otra, en un plano intelectual,

abstracto o teórico, dedicado a construir mensajes sobre lo “no presente”, lo evocado, lo que “no está ahí” pero que, por medio de palabras, podemos traer a la imaginación y al pensamiento. A la primera forma se le reconoce, generalmente, como la función *comunicativa* del lenguaje, mientras a la segunda la llamamos su forma *expresiva*. Con ello, el lenguaje no sólo adquirió el carácter instrumental de una herramienta “comunicativa”, sino el valor, no dudaría en decir, liberador o emancipatorio, de un instrumento intelectual para representarnos y expresar otros mundos, hablar *de* ellos e imaginar y crear las vías para *llegar* a ellos.

En la mayoría de los relatos, a través de los cuales las más diversas formaciones culturales de la humanidad dan cuenta de la manera en que los hombres aparecieron sobre la faz de la tierra, el lenguaje ya forma parte consustancial de su existencia. No por ser de sobra conocido el relato bíblico deja de ser ejemplar, en el sentido de que al crear Dios al primer hombre, “a su imagen y semejanza”, lo supone dotado ya del “verbo”, de habla y pensamiento. Los que no sólo son sus señas más distintivas, sino los medios de que el propio Dios se sirve para ser reconocido y honrado como tal. A mi juicio, tales relatos menoscaban el sentido emancipador que suponemos en el lenguaje, en tanto hacen a los hombres sujetos de una “creación” por la que, sobre cualquier cosa, “deben” sentirse agradecidos. Mas, si reconocemos en el lenguaje una función liberadora, me gustaría referirles una historia distinta, en donde el aprendizaje de una lengua opera como medio civilizatorio, democratizador, de hermanamiento y reconocimiento mutuos. El relato proviene de un viejo libro, la *Historia Tolteca-Chichimeca*, escrito hacia mediados del siglo XVI por nuestros ancestros del valle que ahora llamamos de Puebla-Tlaxcala. Ahí se da cuenta de cómo el viejo linaje de los toltecas, amenazado por la expansión de sus rivales, los Olmeca-Xicalanca, precisa con urgencia la ayuda de sus “hermanos” chichimecas, quienes, empero, habitan en tierras lejanas y permanecen en un estado de oscuro salvajismo. Dos altos dignatarios tolteca, Icxicouatl y Queztaltehueyac, emprenden un penoso viaje que los lleva hasta Chicomostoc, el “lugar de las siete cuevas”, donde tiene lugar el primer encuentro. Después de realizar ciertos ritos de bienvenida y reconocimiento y al cabo de una serie de actos propiciatorios

llegamos al núcleo del relato, el que refiere metafóricamente cómo a través del consumo del maíz, esto es, de la “cultura”, los chichimecas, que antes sólo “gruñan”, adquieren la lengua civilizada, es decir, el náhuatl, y, con él, la posibilidad de hacer efectiva una hermandad que los liberaría de su atraso y su minoría de edad cultural.

III

Nuestro segundo relato atañe a la escritura, que no es sino una forma altamente especializada y codificada de lenguaje. En sus formas más simples la escritura es una manera de representar palabras o sonidos mediante signos o señales más o menos convencionales. Para decirlo como los especialistas, definimos la escritura como “un sistema de intercomunicación humana que se lleva a efecto por medio de signos convencionales.” Por supuesto, dichos signos, para llegar a ser escritura propiamente dicha, no sólo han pasado por un largo proceso de perfeccionamiento, sino han requerido, necesariamente, el desarrollo de algunas reglas de construcción e interpretación. De modo que la escritura puede entenderse, en primera instancia, como una forma de la comunicación humana que *representa* la realidad a través de signos convencionales. Pero cuidado, no podemos confundir la escritura con otras formas de representación de la realidad, ya material, ya intelectual, como pueden serlo la pintura, los pictogramas u otras formas de representación simbólica como los jeroglíficos; para que la escritura sea considerada como tal es preciso que el conjunto de sus elementos constitutivos representen signos lingüísticos. Esto quiere decir que la escritura es un registro del habla y de sus “reglas” de traducción a un medio de comunicación específicamente sígnico y visual, y que todos los tipos de representación de la realidad que no sirven a ese propósito lingüístico no son escritura propiamente dicha. Así que a toda escritura, siempre e inevitablemente, le corresponde (perdónenos los especialistas por el uso tan liberal del término) una *gramática*. Y atención, profesores, aprender una sin aprender la otra significa no haber aprendido prácticamente ninguna de las dos.

Pero eso no es por ahora nuestro asunto. Lo que, en todo caso, quería decir aquí, es que la aparición de la escritura significó, como en su momento la aparición del lenguaje, una suerte de revolución cultural en la que tarde o temprano se verían involucrados todos los hombres. Sin embargo, a diferencia del lenguaje hablado, cuya aparición podría entenderse como una gesta liberadora y tendencialmente democrática, el desarrollo y el cultivo de la escritura deberán asumirse como episodios de una revolución *conservadora*. Es decir, como el efecto de un secuestro o una “privatización” del lenguaje por parte de aquellos personajes, generalmente unos cuantos, que saben su gramática, que son capaces de interpretar sus signos o codificarlos en mensajes y que, por ello mismo, conservan el dominio sobre sus posibilidades enunciativas y comunicativas. No es casual que los antiguos griegos reconocieran a Hermes como el inventor de la escritura, y que éste se identificara con la deidad egipcia Tot, guardián de los arcanos, de los misterios, de lo que sólo a los iniciados les es dado saber. En función de ello, actualmente llamamos hermético a un mensaje oscuro y hermenéutica a la actividad con la que pretendemos descifrarlo.

En el apartado anterior dijimos que al lenguaje correspondía la función de “hacer mundo”, es decir, de construir un relato verosímil sobre lo que hay que saber de la realidad, para conocerla o para transformarla. Pero también se dijo que el lenguaje, por su plasticidad, era capaz de hablar tanto de lo que *es* como de lo que *no es*; tanto de lo que se experimenta en el curso de una vida normal como de lo que “no está ahí”, o bien que, estando ahí, presumiblemente no se percibe con los sentidos habituales: el lenguaje, se dijo, también puede ser evocativo y abstracto, decir lo que las cosas son o hablar de lo que, a veces, hace que estas *sean*; ya en tono metafísico, la plasticidad del lenguaje hace posible hablar de algo, una sustancia o una esencia, que está “detrás” o “por abajo” de las cosas. Los especialistas refieren estas capacidades del lenguaje con los nombres de metáfora y metonimia; los filósofos le llaman lenguaje conceptual.

Desde su infancia, el género humano se ha dado a la tarea de inventar, además de este mundo, algunos otros mundos paralelos cuyo acceso sólo está permitido a aquellos que poseen las claves

apropiadas. Huelga decir que todas esas invenciones tienen como soporte material, formal y eficiente... a las palabras. El mito y la religión son los horizontes discursivos en los que habitualmente se edifican aquellos “otros” mundos cuya construcción, siempre en el formato de un “gran relato”, se realiza única y exclusivamente con palabras; a la humanidad le ha costado millones y millones de vidas entender eso. Pero tampoco está de más recordar que aquellos mundos están poblados por seres fabulosos, a quienes se atribuyen poderes tan extraordinarios como la propia creación de todo cuanto existe, o, en su defecto, la manipulación de algunos procesos naturales y psicológicos capaces de modificar el curso de las cosas o de hacer felices o infelices a los hombres. Seres cuyo lenguaje presumiblemente excede las capacidades comprensivas de los hombres comunes pero que, a través de revelaciones u actos portentosos ha mostrado a ciertos elegidos, con capacidades especiales (profetas, chamanes, magos o sacerdotes), sus códigos de interpretación. Aparecidas desde muy pronto en la historia de las civilizaciones más antiguas, dichas prácticas chamánicas o sacerdotales encontraron en la escritura un instrumento de codificación e interpretación casi perfecto. Aunque no tanto por sus cualidades de ocultamiento o desciframiento en sí, sino porque la escritura siempre fue, además, un bien cultural casi exclusivo de los grupos y clases dominantes.

Por ello, amén de sus tareas religiosas, a la escritura se sumaron algunas funciones de gobierno, tal y como la codificación y el resguardo de leyes y ordenamientos político-jurídicos o los anales y crónicas dinásticas. Aunque también en este caso el principio era el mismo; ajenos a las grandes mayorías, regularmente sometidas, ignorantes y explotadas, los ordenamientos legales y su interpretación quedaron en manos de unos cuantos funcionarios, muchas veces lo mismos sacerdotes, cuyos fallos difícilmente otorgaban justicia a los desposeídos cuando en el litigio se ventilaban los intereses o la seguridad de un noble o un funcionario. Aun en una sociedad tan abierta y culturalmente diversificada como la china, el conocimiento y el uso de la escritura y la lectura fueron patrimonio exclusivo de las clases nobles, de los sacerdotes y de la extensa burocracia del Imperio. Con excepción quizá de la sociedad griega en tiempos de Pericles o de

la consolidación del régimen republicano en Roma (y sólo si hablamos de los hombres libres), el mundo antiguo no conoció jamás la difusión abierta y democrática de la escritura. Pero lo mismo podemos decir de la Edad Media, o de las sociedades prehispánicas más desarrolladas del continente americano.

Es cierto que en su paulatino desarrollo, diversificación y perfeccionamiento, la escritura pasó por varios períodos formativos y cumplió algunas otras funciones. No es de la misma naturaleza y la misma diversidad cultural la que expresa el hieratismo que caracteriza la escritura egipcia o hebrea –aptas solamente para cuestiones religiosas y jurídicas– que el primitivismo de las runas, la voluptuosidad en tono místico de las escrituras orientales o la precisión analítica del griego. Lo cierto es que, en casi todas las sociedades antiguas, no sólo se escribieron salmodias y preceptos morales, leyes y hagiografías, sino conocimientos científicos, médicos y astronómicos, poemas, cuentos, historias y pensamientos filosóficos. Con ello, justamente porque reconocemos en la escritura cualidades civilizatorias, pensamos que su secuestro, si bien no alteró significativamente el curso de las formaciones culturales más importantes, tampoco contribuyó a que la humanidad, reconocida bajo la denominación renacentista de *humanitas*, alcanzara más pronto las vías de su ilustración y su emancipación definitivas. Sin embargo, como una de sus ventajas más importantes, como traducción formal y sígnica del habla humana, en el curso de su devenir la escritura fue capaz de conservar en un mismo plano articulado y solidario tanto las funciones comunicativas como expresivas del lenguaje, con lo que se garantizaba, a su vez, la posibilidad, una vez burlado su secuestro por las *élites*, de convertirse en un importante medio de liberación.

Así, la primera condición que la escritura debería alcanzar para cumplir sus compromisos emancipatorios tuvo que ver, en primer término, con el aprendizaje de sus cánones y arcanos más allá de los círculos exclusivos del poder, en segundo, con la difusión y democratización de sus mensajes. Pero ni uno ni otro fenómeno hubieran sido posibles sin la aparición, o mejor, sin el invento de un medio calificadamente apto para lo uno y lo otro: el libro.

Dicen los que saben, que el libro apareció en el Oriente Medio hace aproximadamente tres mil años. Sin embargo, no habría por

qué confundir el libro, propiamente dicho, con otras formas de soporte material en las que desde siempre ha sido posible plasmar signos. Es evidente que la piedra en que se encuentra grabado el código de Hammurabi, los murales egipcios o los frisos griegos, aun cuando contengan diversas formas de escritura, no son libros. Podrían serlo, cuando contienen signos escritos, es decir, lingüísticos, y cuando dichos escritos conforman un “relato” ya sea mítico, político, histórico o legal, como en el caso de las tablillas de barro que se han encontrado a todo lo largo y ancho del mundo antiguo, desde el mar Egeo hasta el valle del Indo. Sin embargo, solemos considerar al libro como un objeto *mueble* formado con papiro, pergamino, amate, o bien, papel. Lo mismo da que dichos materiales se conserven en tiras, folios u hojas, que se dispongan en rollos o en pliegos y que éstos se corten y encuadernen; lo importante, en todo caso, es que dicho objeto sea portador de un escrito... o un impreso. Lo que también es cierto es que el libro, sea cual sea su soporte material, desde siempre ha representado la conjunción de varias artes: la del artesano que preparaba el papiro o el pergamino, la del dibujante que en ocasiones lo embellecía con magníficas ilustraciones, la del tipógrafo que formaba e imprimía la página, la del encuadernador que preparaba, cortaba, ensamblaba y marcaba “al fuego” o “al oro” la portada. Durante muchos años los libros fueron “escritos”, es decir, se formaron exclusivamente con los esfuerzos caligráficos que el autor, un amanuense o un copista plasmaban en las páginas. Más adelante, la sufrida tarea del copista se sustituyó por textos impresos. Y de eso hay que darle el crédito a los chinos, quienes inventaron la tinta, el papel y, hacia el siglo XI de nuestra era, la imprenta de tipos móviles. Pero aun así, el libro conservó a la escritura en su calidad de comunicación discrecional y medio hermético.

Se dice que el giro copernicano en cuyo desenlace se trazó el destino de la escritura y la lectura en el mundo moderno tuvo lugar en Alemania, en la imprenta de Johannes Gutemberg. Tal relevancia se concede al hecho de que el artesano de Maguncia perfeccionó la técnica de impresión con tipos móviles, lo que en unos cuantos años revolucionaría las artes gráficas y, especialmente, la edición y la difusión de libros. Sin restarle méritos a Gutemberg, habría que decir que dicha revolución tuvo más

padres. No sólo porque en China, como se dijo, desde el siglo XI se conocía y aplicaba dicho procedimiento, sino por el hecho de que a los chinos debemos, igualmente, la invención de la tinta y el papel; tanto como a Martín Lutero, al movimiento protestante y a las guerras campesinas del siglo XVI, la promoción y la popularización de la lectura. Lo que también es un hecho indiscutible es que a partir de entonces la escritura poco a poco dejó de ser privilegio de unos cuantos, al convertirse en una de las competencias imprescindibles para entrar en el mundo de la producción capitalista. Se trata, como todo lo indica, de un proceso muy dilatado y complejo. Gracias a la aparición del libro de gran tirada, las ideas, los conocimientos y las expresiones artísticas de muchos hombres pudieron ser accesibles a muchos más, lo que convirtió a la modernidad en un gran movimiento social y cultural y a la letra impresa en su vehículo fundamental. Sobre el impacto social y cultural que la escritura y la edición de libros alcanzaron en el clímax de la modernidad, escribe Federico García Lorca:

El libro deja de ser objeto de cultura de unos pocos para convertirse en un tremendo factor social. Los efectos no se dejan de sentir. A pesar de las persecuciones y de servir muchas veces de pasto a las llamas, surge la Revolución Francesa, primera obra social de los libros.

Pero todo ello exigía un factor complementario. Para que el libro y su mensaje fueran verdaderamente eficaces, para que la escritura y la lectura se convirtieran en una herramienta para la transformación de la realidad, era preciso popularizar y democratizar las técnicas de desciframiento. Así, en una gran parte del mundo el movimiento de alfabetización de las mayorías estuvo unido al desarrollo del libro y del periódico, pero, también, a la transformación de los espacios y las actividades educativas. Se trataba de una necesidad esencial de la vida moderna, para que la dinámica social pudiera contar con los mecanismos de producción, circulación y difusión de la información y del conocimiento que exigía el buen funcionamiento del todo social. Es posible pensar que, antes de la irrupción de los medios de comunicación audiovisuales durante el primer tercio del siglo XX, toda la comu-

nicación del mundo desarrollado –y parte del subdesarrollado–, pasaba a través del libro y del periódico.

Pero los progresos de la educación, la escolarización y la alfabetización crearon no sólo nuevas necesidades sociales y productivas, sino un tipo especial de actividad y de satisfacción intelectual: la lectura.

IV

Entramos así en un tercer relato, en donde abordaremos otro asunto central de nuestro coloquio: la lectura.

En principio, escribir y leer configuran dos polos de un mismo proceso, dos momentos fundamentales para la representación y el conocimiento del mundo. Está claro, empero, que leer “el gran libro del mundo” como decía Don Quijote, puede hacerse en ignorancia de las letras y de su gramática, dado que el “libro” de la naturaleza está escrito en caracteres tan diversos como inabarcables (de manera que Galileo pudo decir que sus términos eran matemáticos, Condillac afirmaba que eran corpúsculos de materia “sensible”, Hume, que serían más bien “impresiones” de nuestros sentidos y Wittgenstein, años más tarde, sostendría que se trataba en verdad de formulaciones lógicas).

Aunque esto nos puede llevar hacia algunos callejones sin salida. Porque, si bien es cierto que la realidad puede ser percibida, experimentada y conocida de diversas formas, es claro que aquello que Hegel llamó la “sabiduría del mundo”, en cuanto no se trataba de una iluminación o del arrobamiento místico, esto es, en cuanto fuese *comunicable*, es muy probable que también haya sido escrita en alguno de los alfabetos conocidos y que se encontrara estampada en libros. Solamente así, pensando que la mayor parte de lo que podemos saber del mundo, o lo que podemos preguntarnos acerca de él y de nosotros mismos, permanece resguardado entre las páginas de los libros, podemos considerar la importancia crucial que comporta el hecho de *saber leer*.

Según Marshall Mc Luhan, con la generalización de la imprenta y la producción masiva de libros la vieja dignidad de la expresión oral, propia para la hondura y el rebuscamiento de la escolástica

y la mística religiosa, cedió el lugar a una nueva forma de aprehensión y de “legibilidad” del mundo.

Al mismo tiempo que la nueva intensidad de las palabras, consideradas como objetos visuales, comenzaba a remplazar la antigua base oral, las palabras se convertían en valores visuales con un nuevo sentido “objetivo”. El mundo de la resonancia y de la profundidad en distintos niveles, que caracterizó a las estructuras verbales y en el que se fundaba la exégesis de las Sagradas Escrituras y del Libro de la Naturaleza, quedó súbitamente silenciado por el gran peso que adquirió lo visual. Nuevas formas de dominio racional sustituyeron a la antigua resonancia que tenía afinidades con la magia y la metamorfosis.

A partir de entonces, cabría agregar, quedó seriamente dañada la idea de que la lectura era necesariamente una especie de desciframiento hermético que ponía al alcance de unos cuantos ciertos saberes iniciáticos. La cultura del libro, y la revolución que llevaría a sus páginas tanto conocimientos científicos y filosóficos como las más diversas expresiones del amor, la pasión o el sentimiento, ponían ante los ojos del lector un mundo bien distinto al de la magia o los misterios religiosos; se trataba ahora de un mundo práctico, objetivo, abierto, apto para ser conocido y transformado en el sentido que los hombres, guiados por su propia razón, eligieran para ello. Es por esto que podemos considerar la difusión universal del libro y de la práctica de la lectura como una tercera revolución cultural, portadora también en esta ocasión de un mensaje liberador y democrático.

Sin embargo, no todo lo sucedido a partir de la generalización universal de la lectura ha tenido ni principios ni desenlaces felices. El libro, y por lo tanto la lectura, han sufrido constantemente las consecuencias adversas de la intolerancia política y religiosa y el acoso incesante de los poderosos, a quienes beneficia la incultura o la ignorancia ajenas. Basten como ejemplos de intolerancia y fanatismo las quemaduras de libros con las que las juventudes hitlerianas daban a conocer su apuesta por la muerte, o, siglos antes, los vergonzosos “autos de fe” en los que los frailes españoles hicieron pasto de las llamas a toda la sabiduría prehispánica

inscrita en códices, es decir, en los libros de nuestros antepasados. En otro tiempo, durante la segunda mitad del siglo XVIII, el Conde español y Visitador General José de Gálvez, instruyó al Virrey de la Nueva España para

...que mantuviera a los pobres, a los indígenas y las castas lejos de la instrucción y de las letras, porque conviene tenerlos en la ignorancia, ya que los libros los hacen desobedientes, insumisos y levantiscos...

En nuestros días son otras las amenazas que se ciernen sobre el libro y la lectura. Entre ellas no es ni más ni menos peligrosa la enorme presencia e influencia de los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión, en la formación de hábitos y la generación de conductas. Más grave que el consumo de mensajes vacíos e intrascendentes es la incapacidad para buscar y encontrar alternativas en actividades como la lectura. Porque la lectura, en nuestros días, ha dejado de ser una necesidad vital. Al no hallarse, por efecto perverso de una mala formación básica, inserta en un proceso vital, y al no estar animada por una necesidad social o psicológica, la lectura en una sociedad que prefiere el consumo a la creación y la contemplación estéril a la participación activa, se convierte fácilmente en una actividad marginal, en un mero instrumento y no en un valor cultural. Si bien es cierto que la lectura se asocia preferentemente a los procesos de instrucción y aprendizaje básico, medio y medio superior —contemporáneos a la niñez, la adolescencia y la primera juventud—, es triste constatar que unos cuantos años después de haber dejado la instrucción formal, la inmensa mayoría de nuestros jóvenes devienen “analfabetas funcionales”. Pero el fenómeno no responde a una sola causa.

El libro, ha dicho Robert Escarpit, inventado hace más de tres mil años, es una máquina admirable de comunicación en la que los mensajes están cifrados y pueden ser reproducidos, multiplicados, llevados de un lado a otro y descifrados por quienquiera que tenga la clave, es decir, por todos los que saben leer. El libro, así, exige del lector el aprendizaje y el cultivo de las claves de lectura, de los códigos de desciframiento que van a permitirle

extraer de aquel toda la información y toda la sabiduría que contienen. La lectura, así considerada, es una actividad siempre *creativa*. En contraparte, en los medios audiovisuales de comunicación, inclusive en algunos de los que son utilizados en procesos educativos, el cifrado y el descifrado de la información y los mensajes son casi totalmente automáticos y exigen del receptor un mínimo de iniciativa. La respuesta del destinatario sólo tiene una importancia secundaria para el funcionamiento del sistema y su regreso hacia el emisor no está garantizado. Por esa razón, cuando se utilizan medios audiovisuales en la enseñanza no es posible prescindir de escritos; principalmente libros. De esa manera las técnicas audiovisuales –inclusive la vaciedad y la vanalidad de las emisiones de las televisoras comerciales– no son necesariamente una amenaza, sino el complemento, a veces positivo, a veces ambiguo o negativo, de un amplio proceso de aprendizaje vital y existencial que de distintas formas sigue descansando en un soporte impreso cuyo desciframiento requiere y requerirá por mucho tiempo de saber leer. Pero ¿qué sucede fuera de la escuela en donde no existe siquiera esa posibilidad?

El aprendizaje y el ejercicio continuo de la escritura y la lectura de nuestra lengua, y acaso de otras lenguas, no son un mero instrumento para vivir la vida o para inscribirse en mejores condiciones en los procesos productivos. Representan la posibilidad de ver, de conocer y de interpretar el mundo con los ojos de la razón y de la inteligencia. Su inabarcable potencial cognoscitivo, pero igualmente liberador y democrático, descansa en unas cuantas reglas cuya enseñanza y cuyo aprendizaje son responsabilidad de mujeres y hombres como los que estamos aquí reunidos esta mañana fresca, y a quienes me gustaría, para terminar, dirigir estas palabras robadas, otra vez, a García Lorca:

Y sabed, desde luego, que los avances sociales y las revoluciones se hacen con libros [...] Que no valen armas ni sangre si las ideas no están bien orientadas y bien digeridas en las cabezas. Y que es preciso que los pueblos lean para que aprendan no sólo el verdadero sentido de la libertad, sino el sentido actual de la comprensión mutua y de la vida.

ENTREVISTA A DIEGO TATIÁN*

*José Ezcurdia
Francisco Lara*

La autonomía cultural aparece, dadas las condiciones de una globalización deshumanizante, como un problema que ha de ser planteado. De su adecuada comprensión y solución dependen la continuidad de la vida humana y la satisfacción de su carácter plural y creativo. En torno a este tema los invitamos escuchar la charla entre nuestro invitado de hoy, Diego Tatián, con José Ezcurdia y Francisco Lara, profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guanajuato.

Diego Tatián enseña filosofía política y filosofía contemporánea en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Entre 1996 y 2000 cursó estudios en Italia, donde escribió “La cautela del salvaje: pasiones y política en Spinoza”; es miembro del consejo de redacción de la revista “Nombres”; ha ejercido el periodismo cultural en diversos medios; colabora regularmente en publicaciones especializadas y en revistas de crítica filosófica y literaria; dirige la colección “El laberinto erudito” de clásicos raros de filosofía, para la editorial El cuenco de plata, de Buenos Aires. Otros libros suyos son: “Desde la línea: dimensión política en Heidegger”, “Lugar sin pájaros”, “Las aventuras de la inmanencia”, “Detrás de las puertas” y “Spinoza, el amor del mundo”.

EZCURDIA: Muy buenas noches estimado público, estamos nuevamente con ustedes en el programa *El discurso y la espiral* del Colegio de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras. El día de hoy está con nosotros Diego Tatián. Hola Diego.

TATIÁN: Hola.

* Profesor-investigador de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

EZCURDIA: Diego Tatián es un amigo, invitado de la Universidad de Córdoba, Argentina; y también está con nosotros Francisco Lara, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, y responsable de la conducción de este programa radiofónico.

LARA: Hola, ¿qué tal?

EZCURDIA: Y bueno, el día de hoy hablaremos sobre la cuestión de la autonomía cultural. Vamos a un corte y regresamos.

Corte

EZCURDIA: Estamos de regreso en el programa *El discurso y la espiral* del Colegio de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras. Estamos contigo Diego Tatián... Decíamos que nos convoca el tema de la autonomía, es un término complejo con una larga historia en la tradición filosófica. Quizá, para iniciar esta conversación, me gustaría proponerles acotar un poco el término, o declinarlo, podríamos decir, con la noción de cultura, de tal manera que hablemos de la autonomía en tanto autonomía cultural.

Yo sé que ese término no circula en el ámbito filosófico, pero me parece que puede ser interesante debido a los movimientos a los que América Latina ha venido asistiendo en las últimas décadas a la luz de su oposición contra el sistema democrático imperante del sistema de partidos. Este sistema parece no responder a ciertas exigencias comunitarias, a ciertas exigencias centradas en una autonomía que reclama la capacidad de reproducir culturas vivas pero que, sistemáticamente, han sido excluidas a lo largo de la modernidad y que, ahora en particular, buscan estrategias de sobrevivencia ante el embate de una era neoliberal que tiene como ariete el propio sistema democrático. Esa es la propuesta. Desde sus perspectivas, desde sus emplazamientos doctrinales. ¿Cuáles son las aportaciones que podría generar al respecto la noción de autonomía cultural?

TATIÁN: Ya el concepto griego de autonomía nos lleva a pensar en otro concepto que es el de libertad. Una persona se dice autó-

noma, o se supone que es autónoma, cuando es libre. Es decir, cuando se da a sí misma su propio propósito, su propia ley, etc., eso es autonomía. Y esa autonomía se vulnera cuando alguien interfiere de manera arbitraria en la expresión individual o en una cultura cualquiera que sea. Yo pensaría, interferencia arbitraria por parte de quien ejerce el poder respecto de una identidad cualquiera, particular o colectiva. Las culturas están abiertas a las otras culturas, a ser modificadas por las otras culturas, me parece que ese es el reto de la autonomía. Tiene mucho que ver con el encuentro o el impacto que puedan sufrir los hombres con otros seres humanos que tienen sistemas de valores e ideas diferentes.

Ahora, en efecto, me parece que hay un problema político de primer orden que es el problema de un conservacionismo, el principio de que hay una diversidad de gente en el mundo, culturas que merecen ser preservadas, que es bueno para todos que sean preservadas; esto implica un trabajo político. Yo presumo que una cosa decisiva en este trabajo político de conservacionismo es salir de la victimización que ha hecho tanto daño a quienes son débiles. Me parece que la idea de victimización es consustancia del sistema que favorece la idea de que alguien no tiene poder de salir de donde está. Entonces el trabajo político no es hacer por otro, al que se considera víctima, sino hacer *con* otro, al que se considera un sujeto político, que dispone de una potencia capaz de producir un mundo y darse autonomía. Eso marca dos cosas: por una parte enfrentar los poderes que interfieren contra la libertad de otros y contra la vida de otros, lo cual no significa que no sea necesaria una abertura o un participación con estos otros. Y por otra parte, la necesidad política de salir de una perspectiva victimizante porque es, justamente, funcional al sistema de poder imperante.

EZCURDIA: ¿De alguna manera la libertad incluye la dimensión de la responsabilidad?

TATIÁN: Yo diría que sí. En una perspectiva leibniziana, por ejemplo, somos responsables frente al otro sobre todo frente al que está en una condición desfavorecida. Somos existencial-

mente responsables frente a ese otro, y yo creo que esa dimensión está en las relaciones de un ser humano con otros, con los cuales permanentemente intercambiamos ideas, pero también somos responsables respecto de nosotros mismos, de nuestros propios actos.

EZCURDIA: Hace rato, en el curso en la Facultad, hablabas de la *filautía*.

TATIÁN: Este concepto tiendo a traducirlo como amistad consigo mismo y es una especie de reconciliación con la propia existencia. Ahora que estamos en este tema, creo que hay la posibilidad de una acepción cultural de la *filautía*. En este sentido me parece que la victimización corta de tajo la posibilidad de considerarnos a nosotros mismo, culturalmente hablando, como una potencia cultural, como una potencia de valores, de pensamiento. La *filautía* corta de tajo la victimización. Por eso en la filosofía política contemporánea hay un concepto que es cardinal, el de reconocimiento. No ser reconocido por otros lleva a una falta de autoestima que lleva al hombre a considerarse a sí mismo una víctima. Entonces una tarea política sumamente importante es la *filautía*, como autorreconocimiento y condición de todo diálogo.

LARA: Yo creo que, tanto en la producción de la cultura, como en la transformación de la naturaleza que el hombre impulsa con fines de sobrevivencia, tiene que vincularse con el otro. Entonces, en ese sentido, ¿qué relación guarda la autonomía, con el necesario vínculo de los hombres?

TATIÁN: Antes que nada: vivir, estar en el mundo, compartir el mundo con otros. Hay una pasión que a mí me gusta mucho que fue condenada en la historia de la filosofía, que es la curiosidad. La curiosidad fue condenada porque es vana, nunca se planifica, pero para mí la curiosidad es una fuerza pacificadora que nos lleva a los otros, a querer saber cómo viven las personas que no son yo mismo. Esa curiosidad es una acción filosófica fundamental. Apertura al otro, para enriquecer la propia identidad.

LARA: Yo veo a la curiosidad como constitutiva del sujeto, a partir de la cual puede establecer la vinculación con el otro, y me parece que esa curiosidad se ve restringida por el medio, por la cultura, por la familia, por la educación. Me parece que es algo que deberíamos recobrar como aquello que nos permite existir con otros.

EZCURDIA: Entonces yo les pregunto en el marco de esta doble caracterización de la autonomía que, por un lado exorciza la cuestión del victimismo y por otro implica una curiosidad que permite un reconocimiento del otro: ¿cómo podríamos hacer perdurar este concepto de autonomía cultural en el marco de una actualidad avasallante que se legitima bajo un horizonte de globalización y una democracia que consume culturas, tradiciones e identidades, es decir, singularidades culturales que están arraigadas en un entorno?

LARA: Yo no sé si en ese sentido la autonomía cultural pueda ser posible. A lo mejor tenemos que hablar de resistencia cultural, quizás las culturas étnicas o específicas tienen que establecer una resistencia, y quizá con esta caracterización política sea posible pensar la autonomía.

EZCURDIA: Pondré el ejemplo de la cuestión de los piqueteros en Argentina, aquí en México la cuestión zapatista. ¿En qué medida pueden insertarse en un proyecto democrático, que es un proyecto modernizador que, a su vez, aparece como la punta de lanza de un colonialismo extranjerizante y destructor?

TATIÁN: El concepto de autonomía es en la historia de la filosofía, una estación decisiva. Kant tiene un texto célebre sobre ese concepto que lo vincula a la idea de la ilustración. Entonces ser autónomo es salir de la auto-culpable minoría de edad, dejar de ser menores de edad, no necesitar al padre, sacerdote, gobernantes que decidían por uno. Esto, hablando culturalmente. Kant presupone la idea de humanidad, un universalismo al cual yo me adhiero sin que entre en detrimento la diversidad de las culturas; pero a mí me parece que para retomar la vía de la autonomía

se requiere de la política en un sentido amplio, no en un sentido estrictamente formal; y los zapatistas, que han cambiado la izquierda latinoamericana, enseñan que nadie va a hacer por uno lo que uno mismo no haga por uno; romper con el paternalismo...

EZCURDIA: Como es frecuente en la izquierda...

TATIÁN: Claro, exactamente. En cambio, saber que los derechos nadie los conserva sino que se arrancan a través de un ejercicio, una potencia política, que es democrática en el sentido más elemental y originario, no demagógico. No concibo la autonomía sino justamente en cuanto una potencialidad donde el poder está distribuido entre los miembros de una subjetividad que lo hacen valer y que, por lo tanto, lo que ponen en primer plano es el derecho a tener derechos. Para mí la democracia es, fundamentalmente, eso.

EZCURDIA: Es un sistema de integraciones...

TATIÁN: Un sistema de integraciones que no cancela las diferencias y en ese sentido me parece muy interesante. Cuando yo digo que me concibo como universalista quiere decir que hay en los seres humanos algo que es anterior al hecho de ser blanco o negro, mujer u hombre, niño o adulto, que tal vez no tiene nombre, que no es definible. Es casi una “nada” lo que permite el reconocimiento entre los seres humanos diversos

EZCURDIA: ¿El “conocimiento del tercer género” en Spinoza?

TATIÁN: Es lo que permite a seres humanos completamente distintos en costumbres encontrarse, mirarse e intentar construir una lengua común y, sin esta pequeña nada, no sería posible la relación entre los grupos.

EZCURDIA: Esa pequeña nada es el lugar inexistente, el lugar que suena como Utopía. Ese “no-lugar” que también elaboró la Ilustración.

LARA: Sería una pequeña nada cargada de un esfuerzo, de un trabajo interior, de un crearse a sí mismo, en términos clásicos. No es un don del cielo sino es resultado de una praxis...

EZCURDIA: El público que nos escucha estará pensando que estamos totalmente individualizando el modo de vida de los sujetos, cuando en realidad somos seres sociales, políticos, que tenemos que convivir, que dialogar, que tenemos que intercambiar ideas.

TATIÁN: Sí, por supuesto. Somos resultado de todo eso. Ahora mi pregunta es, ¿si somos solamente el resultado de todo eso o hay algo que se escapa a la socialización? De eso me gustaría hablar un poquito.

EZCURDIA: Vamos a un corte y regresamos...

Corte

EZCURDIA: Estamos de regreso en el programa *El discurso y la espiral* del Colegio de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras. Están con nosotros Diego Tatián, Francisco Lara, su servidor José Ezcurdia, en los controles Martha Rodríguez Mendoza, Rosa Martha Pontón en la producción y bueno, veníamos hablando de la cuestión de la autonomía cultural, veníamos acuñando el término de autonomía cultural y, en una primera aproximación, habíamos llegado a una concepción provisional de la democracia como inclusión de singularidades, como integración de potencias. Nos preguntábamos cómo es posible la creación de este mundo en el que caben muchos mundos.

TATIÁN: Me parece que hay un término que no nos sirve ya más, el concepto de tolerancia. Está agotado, además la tolerancia en latín, *tolero*, quiere decir soportar. Es una pasión triste. El hombre está ahí y tengo que soportarlo y en cuanto menos lo vea mejor. La tolerancia es un principio que lleva implícita cierta indiferencia. A mí me parece que habría que sustituir este concepto de tolerancia por un involucramiento activo por el otro. No se tolera a alguien que es sumamente esencial para mi propia

singularidad. El ser esencial para mí deviene yo mismo, ese es el punto. Yo no sería yo mismo sin el otro, sin la contigüidad del otro. Entonces, en ese sentido, habría que desarrollar la lucidez de la implicancia que tiene el otro en mí mismo y desarrollar o contraponer frente al concepto de tolerancia uno que habíamos convocado antes, el de reconocimiento. Ese reconocimiento, a diferencia de tolerancia, es una actividad, tengo curiosidad por el otro y lo reconozco.

LARA: Si entendemos a la política como esa capacidad de dialogar, de entender al otro, de ponernos en el lugar del otro, quizá a ese concepto hay que sumar el de interés...

TATIÁN: El interés lo que hace es solucionar la vieja dinámica de las pasiones como la avaricia, la ambición, pues tendría algo de pasional pero algo de racional, sería como una pasión especulativa o especuladora y volcaría toda la energía pasional al vínculo con el otro. Sin embargo hoy, cuando se habla de interés se refiere al puro aspecto económico... Establecemos un vínculo, sólo si hay un interés, si nos deja buenos rendimientos... económicos... Ahora nosotros retomamos la idea etimológicamente: el interés en el otro ¿no?, estar verdaderamente interesado en el otro, ser en el interior del otro.

LARA: Sí en ese sentido ¿no?, y no en... vamos, en el uso peyorativo que el capitalismo, que el libre mercado hace de este concepto porque netamente, también me lleva esta idea de interés a... al uso del poder, es decir, colocar al otro exclusivamente para mis fines ¿no? Incluso en ese sentido racional, de uso racional, totalmente desapasionado con respecto a lo que pueda este otro sufrir ¿no?, a lo que pueda padecer, a lo infeliz que, incluso pueda ser, me parece que a la mejor no será este... ambiente el... que vincula todo contrato empresarial y ¿quizá por eso estamos como estamos?

TATIÁN: Sí, a mí me parece que, respecto de todo ese léxico, de ese conjunto de palabras diría que hay que inventar cosas nuevas ¿no?, hay que inventar; me parece que ahí la política produce no

solamente acciones, sino conceptos inéditos que permitan transformar el mundo; aunque también es importante rescatar algunas palabras que son viejas y que han sido dañadas por la historia y que, sin embargo, pueden ser, ¿cómo decir?, desempolvadas para mostrar qué tan fértiles y productivas, políticamente hablando, son ¿no? Yo pensaba, por ejemplo, en la vieja contraposición entre sociedad y comunidad. En general, el concepto de sociedad está vinculado a una perspectiva liberal. La sociedad como un conjunto de socios que preexisten a su reunión y que libremente contratan y forman la sociedad. En cambio, el concepto de comunidad es un concepto más sustantivo, la comunidad es algo a lo que se pertenece, es, básicamente una lengua, una religión, un cementerio. El individuo es un efecto de la comunidad que lo preexiste. A mí me parece, quiero decir esto, que el concepto comunidad indudablemente ha sido dañado por la historia, porque ha estado muy vinculado a una perspectiva de sangre y suelo y, sobre todo, han hecho uso y abuso de él todos los fascismos del siglo XX. Ahora, yo me pregunto si no es posible inventar una comunidad que se produce, que se forma, que se inventa, no a lo que se pertenece sino a lo que se hace, en la que se crea... en la que uno, digamos, se inscribe ¿no? Y en ese sentido estaríamos saliendo equidistantes del concepto liberal de sociedad y del concepto sustantivo, o fascista, de comunidad; una comunidad nueva ¿no?, una comunidad en esencia.

EZCURDIA: De tal manera que ambos términos se fecundaran profundamente ¿no?, de alguna manera, quizá esta oposición entre la moderna sociedad ilustrada, pero que ha resultado un proceso de homogeneización, y la comunidad cerrada sobre sí misma, pueden alimentarse recíprocamente, de tal manera que den lugar a una sociedad en constante construcción, una sociedad en apertura, para decirlo en otras palabras: piensa global pero actual local ¿no? Insértate en el proceso de globalización, pues la modernización es un principio de realidad pero, al mismo tiempo, fortalece una vida comunitaria, una apropiación de tu propia vida comunitaria y tu territorialidad para dotarla justo de esta dimensión de la... pues de la responsabilidad ¿no les parece?

LARA: Pero cuáles serían las condiciones materiales, hablando en perspectiva del materialismo histórico marxista, qué condiciones materiales, bajo qué condiciones o formas de vida pasar a esa fecundación entre individuo y comunidad, o esa relación entre comunidad y sociedad...

EZCURDIA: Bueno, en ese punto me parece...

LARA: De otra manera, ¿desde dónde vamos a construir una sociedad justa?

EZCURDIA: Ahí la noción de cuerpo yo creo que es fundamental. La noción de cuerpo y con ella la de una territorialidad que genera las condiciones de la reproducción de la vida, son decisivas. En el momento en que tu corporalidad es una corporalidad hambreada, ignorante, sin casa, tierra, agua, techo, salud, trabajo; pues evidentemente ella misma se traduce en la posibilidad de colocar entre signos de interrogación tanto la vida comunitaria misma como un proceso global de modernización ¿no? Y esta corporalidad pues, se extiende justo a... la territorialidad, a los recursos naturales, a las condiciones materiales que hacen posible el sostenimiento de la cultura.

TATIÁN: Yo creo que aquí la vieja identidad de la resistencia de lucha, la lucha de clases, es importante. Hay que rescatar y redefinir figuras que dan sentido a la lucha de clases. Por ejemplo, el proletariado, ha sufrido un corrosión importante. Hay un libro de que se llama "Adiós al proletariado". Yo no sé si tanto. Pero por lo menos como sujeto político ha sufrido una corrosión importante y así otros. Ahora yo digo que lo interesante es conservar unidades que merecen ser conservadas pero, también, inventar otras comunidades que no existen aún. No sociedades, no asociarse. No es lo mismo asociarse con alguien que entrar en comunidad con alguien. En un sentido fuerte, es ahí donde restos de viejas subjetividades políticas pueden entrar en comunidad frente a un enemigo común y esto nos da una acepción de la palabra "democracia" que a mí me parece interesante. Mauricio Blanchot, me parece, afirmó: "La democracia como comunidad de los sin

comunidad". Es decir, los que han perdido la pertenencia, su pertenencia, los que han sido barridos de la historia y que sin embargo son muchos, de muchas proveniencias distintas y que pueden entrar en comunidad, y a eso se le llama democracia. Es decir, entran los desocupados, entran las mujeres, entran, en fin, las minorías sexuales y arman una efervescencia política que puede llegar a ser muy interesante. El concepto de multitud en general es una palabra bastante simplificadora pero que quiere significar estas nuevas condiciones.

LARA: Multitud supone diversidad.

TATIÁN: Supone diversidad y supone contingencia, no hay un sujeto político identitario, esencial, sino que la multitud es algo que se constituye de manera más o menos azarosa.

EZCURDIA: Pero que encuentran las condiciones de reproducción de la vida.

TATIÁN: Claro, la multitud como fuerza productiva tiene que ver una expresión y afirmación de la vida.

EZCURDIA: Ahora yo creo que seguimos en el ámbito de la utopía. Otra vez regresemos a la determinación de esa cuestión indeterminable, de esa chispa, de esa nada que es lo que hace posible la constitución de comunidades... y, ¿qué es eso? ¿qué es lo que posibilita que los humanos nos humanicemos en el devenir con el otro..?

TATIÁN: Yo te podría dar una respuesta trayendo a colación una experiencia que a mí me ha conmovido siempre mucho, y que muestra que a lo mejor justamente lo que hace posible devenir otro, esa chispa, esa casi nada, muestra que en el fondo no somos autónomos y no nos pertenecemos nosotros mismos. Mira, te lo digo así: hay una experiencia de sociología empírica de una persona que trabajó durante el holocausto, con algunas personas no judías que escondieron judíos. Entonces, para escándalo del método sociológico, no había ningún patrón que nos permitiera establecer

algún tipo de científicidad o ley para dar cuenta de su conducta. Es decir, no eran personas instruidas ni personas ignorantes, había personas de izquierda y personas de derecha, había personas simples y personas con una gran formación, y cuando el sociólogo les preguntaba a estas personas por qué había arriesgado su vida para esconder a una persona que estaba siendo perseguida, no tenían qué responder, no sabían por qué. Había algo que los había llevado a hacer eso pero que no estaba a la vista, no era resultado de su voluntad ni de su lucidez.

EZCURDIA: Un llamado...

TATIÁN: Yo no le pondría nombre, yo dije hace rato: una nada, una chispa, lo que fuera. A mi me parece que las personas son un misterio y eso nos salva, que no somos dueñas enteramente ni de nosotros mismos como sujetos singulares, ni nosotros mismos como sociedades. Hay un fondo absolutamente misterioso y que ha sido inexplorado y es como un límite a este proceso terriblemente devastador y que se lo está devorando todo y que está globalizando todo. Es esa reserva inagotable que es el ser humano mismo, un universalismo que está en todos los pueblos, en todos los tiempos, es como una fe.

EZCURDIA: ¿Un optimismo?

TATIÁN: Es como una fe porque no se puede dar cuenta de ella, no se puede corroborar, no se puede argumentar, no se puede explicar ¿no?, salvo esto, el ser humano que de manera casi demencial pone en riesgo su vida y la de su familia para salvar a una persona a la que no conoce ¿no?, ¿qué es eso?, ¿por qué hacen eso? Bueno eso es el hombre. Entonces me gusta pensar que queda un resto no socializado, que no está sometido al interés ni al principio de auto conservación, que no sabría cómo llamarlo pero que constituye al hombre y que... promueve una dimensión política muy interesante, paradójica.

EZCURDIA: Y que, a pesar de ser corazón de esta política, es preferible que mantenga esta dimensión digamos misteriosa. ¡Quizá

no misteriosa! Pero sí clandestina, sí oculta, sí enigmática, como condición de posibilidad de su eficacia.

TATIÁN: Yo creo que sí.

LARA: ¡Compañeros, me disculparán! Oigan, yo sigo en la... en la sospecha, es decir, coincido con ustedes en que el hombre de alguna manera busca ser libre, independiente y autónomo dentro de una comunidad, respetando a los demás, participando en las formas de vida colectiva y aun en las de la vida cotidiana, quizá con todo este misterio, quizá con todo este... esto indefinido que arrastra y constituye al ser humano. Pero mi sospecha es la siguiente: a mí me parece que, precisamente cuando hablamos de independencia, de autonomía, creo que justo ese discurso es aprovechado por la diversión, por el consumo y por el mercado, para infiltrarse y generar la apariencia y el simulacro de vida independiente, de vida autónoma, de resistencia y de pertenencia a una comunidad, pero sólo para afianzar la dominación y la exclusión. Incluso, tal vez bajo la idea de democracia alimentamos nuestra propia esclavitud.

TATIÁN: Sí, yo estoy de acuerdo totalmente, es decir, hay una sociedad fuertemente represiva, que se vale de una represión de baja intensidad pero que cala en lo profundo, sobre esto, por lo demás, reflexionaron mucho los sociólogos de Frankfurt. La idea de sublimación represiva de Marcuse y la sociedad del entretenimiento, que es una sociedad profundamente despótica ¿no? Un despotismo de una eficacia infernal.

LARA: No hay otra finalidad más que el control, más que la planificación...

EZCURDIA: También con Spinoza ¿no?: ¿Cómo lograr que los hombres no luchen por su esclavitud como si fuese su libertad?

TATIÁN: Ese chiquillo que inventó ese concepto de servidumbre voluntaria tenía 18 años según Montaigne, y plantea las cosas en sus términos ¿no?, porque desplaza el problema de la servidumbre

del dominador al dominado. Hay un deseo de humillarse, muy complejo, en el hombre ¿no? ¿Cómo puede ser –estoy pensando en la monarquía– que uno solo ejerciera su dominio sobre tantos, si no hay un consentimiento de esos tantos por un proceso múltiple de transferencia, para ser dominados? Efectivamente, ese fue el mismo asombro de Spinoza y el asombro de hoy mismo, ¿no?, ¿por qué los seres humanos obedecen y por qué los seres humanos aceptan condiciones de existencia que van en contra de sí mismos?

EZCURDIA: Tenemos una duplicidad. Por un lado el hecho de que hay hombres y mujeres que gozan de esta chispa que permite un proceso de humanización y, por otro lado, hombres que luchan por su esclavitud. Más bien, haría una corrección. Dentro de todo hombre hay un hombre que goza de esa chispa y otro que busca su esclavitud. Quizá a partir de ahí podemos empezar a reflexionar ¿Cómo construir una autonomía cultural?, bueno, nos llaman a corte, regresamos.

Corte

“Las salidas o escapes que caracterizan la ilustración son procesos que nos liberan de cierto estatus de inmadurez, y por inmadurez entiendo un cierto estado de nuestra voluntad que nos hace aceptar la autoridad de alguien para guiarnos a lugares donde la razón no está llamada a ser.” Immanuel Kant *¿Qué es la ilustración?*

EZCURDIA: Estamos de regreso en el programa “El discurso y la Espiral”, está con nosotros Diego Tatián, Francisco Lara y bueno, pues veníamos tratando de acotar, de dotar de contenido a la noción de autonomía... Ésta está inscrita en la tradición de la filosofía política, pero inmediatamente ha exigido su determinación desde el flanco de la ética, de la psicología o aun desde la antropología filosófica... El tiempo se nos acaba y, para cerrar, me gustaría una última ronda de reflexiones.

TATIÁN: Yo diría... lo siguiente, a mí me parece que no es fértil políticamente un pensamiento a la vez meramente reaccionario y

complaciente respecto a los procesos en curso, que es el que hay ¿no?, sino más bien un registro de las fuerzas en conflicto, saber cuáles son e intervenir políticamente componiendo nuestras propias potencias con las potencias existentes. En ese sentido, me parece que hay que salir de la mera cultura de la queja y de la cultura de la protesta para efectivamente asumirse a sí mismo como individuo y como cultura, como subjetividad política que puede producir efectos ¿no? Porque no está dicho que no se pueda, por supuesto, nos enfrentamos a poderes realmente inmensos, pero yo sigo confiando en que la política bajo nuevas formas y bajo viejas formas que todavía tienen vigencia es la vía que tienen los seres humanos para... para no aceptar la esclavitud como un destino. La vieja perspectiva emancipatoria es válida. Yo creo que la política es una vía emancipatoria porque, en general, los seres humanos no pueden vivir sin encontrar el sentido de su existencia sino en comunidad. Yo creo en tres perspectivas posibles para el logro de este sentido, que por supuesto, no son excluyentes: La más inmediata, la más obvia, la más expandida es la religión. Las culturas y las sociedades encuentran sentido de sus prácticas, de sus lenguajes, de sus valores, de su existencia toda, bajo el modo de la religión. Hoy lo vemos, como ayer, de manera muy inmediata; la otra forma es la política, como decía yo recién ¿no? La política ha tenido una intensidad muy particular en el último siglo ¿no?, que probablemente ha sido un siglo que ha vivido como nunca antes el mayor anhelo de justicia que ha habido en la historia, y que ha acabado probablemente en un fracaso tan grande como ese anhelo mismo ¿no? Y la otra es la filosofía, la filosofía es una perspectiva mucho más débil que la política y la religión, por la cual los hombres encuentran, buscan encontrarle sentido a su vida. Y me parece que estas tres, estas tres formas tienen que entrar en interlocución, en diálogo; y, en fin, a partir de lo que hay de las... de las condiciones existentes bajo las cuales viven las culturas y los seres humanos, apelar a las ideas que todavía intervengan en la realidad e introducir nuevas ideas para, en fin, garantizar condiciones de existencia en el mundo que viene, donde la vida humana plural, así tal como la conocemos, siga siendo posible. Entonces, yo diría que la religión, la política y la filosofía siguen siendo, digamos, las vías que tienen los seres

humanos para pacificar sus condiciones de vida y para fundar su vida comunitaria.

LARA: Muy bien, yo pensaría que, en efecto todos tenemos huecos porque somos mortales, somos finitos y, quizá esos huecos sólo los llene la filosofía, la poesía, el arte; quizá también, haciendo eco de las palabras de Diego, la religión, pero sin perder la capacidad crítica ¿no? Yo regresaría a la postura del pensamiento crítico, sí, quizá hasta la escuela de Frankfurt, quizá ya no desde esa concepción, digamos, pesimista o gris. Recuperaría el pensamiento crítico porque me parece que es una vía reflexiva, una de las posibilidades que tiene el hombre de pensarse históricamente ¿no?, de analizarse, de verse en retrospectiva y prospectiva, sobre todo en cuanto cómo ha sido objeto del poder, cómo ha sido violentada su propia naturaleza, sus valores, su derecho a gobernarse a sí mismo. Me parece importante recuperar la concepción de los asaltos, digamos, a los cuales ha sido objeto la razón por parte del poder, por parte de la ciencia, de la barbarie. Es necesario recuperar el pasado, y entonces quizá sí podamos encontrar el futuro, ese lugar en el cual sea posible vivir en paz y quizá ser felices. Me parece, también, en una última precisión, que el pensamiento crítico debe tener cuidado con el carácter ilusorio que nos vende el neoliberalismo o posturas como el pensamiento débil o posturas, incluso, como la propia hermenéutica, el pensamiento complejo...

EZCURDIA: Bueno, para cerrar, yo sólo agregaría que como tarea inicial tendríamos que construir el problema ¿no? Antes que adoptar una postura u otra es fundamental enriquecer el problema mismo como ámbito de... pues de generación de una o múltiples verdades que reflejan justamente... el reto, el emplazamiento en el que nos encontramos como hombres que tienen ante sí la... el desafío de humanizarse ¿no?

LARA: ¡Pero es que es un problema tanto teórico como práctico!

EZCURDIA: Otra vez el tiempo se nos acaba... Gracias.

TATIÁN: Gracias.

LARA: Hasta la próxima.

TATIÁN: Gracias por invitarme.

EZCURDIA: Nos vemos la próxima semana, estimado auditorio.
Muchas gracias por escucharnos.

CONCLUSIONES

Abel Rubén Hernández Ulloa¹

Los alcances de nuestra siguiente reflexión se encuentran determinados por los horizontes de significación que han sido conquistados a lo largo de los tres volúmenes de la colección *Configuraciones Formativas*. Esta colección, producto del trabajo del Cuerpo Académico que lleva el mismo nombre, incluye también la colaboración de colegas que han sido convocados a debatir sobre el tema de la formación. Tema que no se ha pretendido abordar de modo simple, sino que se ha conceptualizado como un sistema complejo, que requiere la confluencia de diferentes miradas para dar lugar a un espacio que se define y re-define, y se articula progresivamente, desde la convergencia de diferentes aproximaciones; es decir, se hace asimilable e interdefinible, como una elaboración que vincula diversas disciplinas, sin privilegiar a una en particular.

Por lo anterior es importante señalar algunos de los emplazamientos conceptuales que han tenido lugar en este proceso de re-configuración del concepto de formación. Para ello se requiere recuperar el sentido histórico de la articulación misma del seminario para investigadores que abrió la invitación a un diálogo interdisciplinario. Fue en ese espacio de reflexión compartida, que se marcó la pauta para construir el primer emplazamiento, y se concibió la necesidad de dar lugar a la colección *Configuraciones Formativas* como el marco fundamental para consolidar una postura teórica fundamentalmente crítica. Postura que, al ir a contracorriente de las inercias de las tradiciones y los lugares comunes, debía determinarse a sí misma como modelo alternativo de reflexión, desmontando, precisamente, aquellas perspectivas reduccionistas que se han promovido dentro de los límites contextuales de nuestra marginada realidad latinoamericana, que sucumbe a los parámetros de “competencia” impuestos por la globalizada racionalidad de eficiencia mercantil. Es así que desde

¹ Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad de Guanajuato.

esa trinchera del seminario se comienzan, como primer paso, las reflexiones para recuperar un sentido de formación que hunde sus raíces en el fértil terreno de aquella primigenia cultura griega que, lejos de reducir en una simple práctica o receta a la formación ciudadana, dio lugar a la concepción de la *Paideia* como a un manantial desde el que surgen los horizontes teóricos que son faro de nuestra reflexión. En este mismo sentido es recuperada la noción germana de *Bildung*. Noción que llevará la impronta de una construcción que se va desarrollando en un sujeto que se encuentra inmerso dentro de una forma cultural y de la cual habrá de nutrirse para, a su vez, desarrollar al máximo sus potencialidades y, quizá, llevar a la cultura misma hacia nuevos alcances autocomprendidos.

Inspirados en ese espíritu crítico-combativo y abrevando de las reflexiones de diversos clásicos antiguos y contemporáneos, en la primera entrega de esta colección se desarrollaron los planteamientos teóricos iniciales sobre la reconceptualización de la noción de formación. En *El estallido del concepto de formación* se realizaron diversas reflexiones que abrieron los caminos para transitar hacia nuevas formulaciones tanto prácticas como teóricas del tópico mismo que nos ocupa.

La segunda entrega de esta serie se concentró en explorar de distintas maneras la interioridad de las nociones de formación y praxis. El trabajo ofrecido en *Formación y praxis* pone de manifiesto la circularidad de estos conceptos a partir de ejemplos diversos. Al estallido de la noción de formación y su recuperación crítica desde las tradiciones de la *paideia* y la *bildung* que se presenta en *Configuraciones Formativas I*, *Configuraciones formativas II* señala la propia noción de praxis como ámbito necesario de su despliegue.

En la presente entrega de esta serie se recupera un sentido fundamental del concepto de formación que se encontraba en germen ya en el primer volumen: la autonomía. Se trata de enfatizar que una auténtica práctica formativa abre una exigencia de criticidad y sentido activo que haga de la praxis misma un proceso *autopoiético* y no un mero movimiento hueco y vacío: la autonomía como *exigencia y conquista autocreativa* supone horizontes

de posibilidad que se nutren de lo que ya se ha alcanzado, y de aquello que se desea alcanzar...

Asumimos que el trabajo articulado en *Configuraciones Formativas I, II y III*, puede ser reinterpretado como una alternativa desmitologizadora de las nociones comunes de educación, y que se funda en el propósito de redefinir el concepto mismo de formación. Podemos caracterizar así este trabajo, como una trinchera que se ha constituido e instituido ya como un parapeto y refugio para promover un discurso riguroso y, a la vez, pertinente dentro del contexto en el que se inscribe, marcado por una fuerte carga de heteronomía epistemológica y moral. Desde luego, es nuestra meta avanzar y los avances siempre nos pueden exigir transformación... pero en el nombre mismo de este cuerpo académico se ofrece la apertura a la pluralidad de las Configuraciones Formativas... Y es en la homonimia del nombre de la serie y del cuerpo académico que la suscribe, que se busca una identidad dialéctica que se promueve más bien como un devenir en praxis y autonomía... que implica en su integración... acción autodirigida.

Configuraciones Formativas III. Autonomía y formación, se terminó de imprimir en septiembre de 2008, en Editorial Color, S.A. de C.V., Naranjo 96-Bis, col. Santa María la Ribera, México, D. F. En su composición se utilizó tipo Bodoni Book de 8:11, 10:13, 11:13, 12:13, 13:13 y 14:17 puntos. El tiraje consta de 1,000 ejemplares más sobrantes para reposición.

