

EUTOPIA



revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato

Las humanidades en el Colegio: un estilo de vida

Entrevistas con Álvaro Matute Aguirre y Margit Frenk

¿Qué hace un biólogo leyendo ética?



Tercera época
año 5
número 17
julio-diciembre 2012

EUTOPIA

revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato

Contenido

Presentación	3
<i>Lucía Laura Muñoz Corona</i>	
Las humanidades, un estilo de vida	
Entender al país a partir de la geografía	5
<i>Hilda Villegas González</i>	
En el paisaje del Doctor Atl	9
<i>Hilda Villegas González</i>	
Las humanidades en el Colegio	
Bachillerato del CCH, retos para su enseñanza	11
<i>Virginia Fragoso Ruiz</i>	
Las humanidades en el currículo del CCH	18
<i>Judith A. Díaz Rivera</i>	
Travesías	
La UNAM, espacio de expresión cultural	25
Los instrumentos de la Razón en la historia	
Los grandes hombres, los pueblos y el individuo	33
<i>Maharba Annel González García</i>	
¿Qué hace un biólogo leyendo ética?	
Reflexiones de una bióloga como profesional del CCH	38
<i>María Dolores Alcántara Montoya</i>	

Aportes

- 44 El Ateneo de la juventud: una episteme barroquizante
Arcelia Lara Covarrubias
- 56 La historia de un extraordinario historiador
Entrevista a Álvaro Matute Aguirre
Carmen Guadalupe Prado Rodríguez
- 60 Psicología interconductual y pedagogía, ¿en la educación?
Jesús Sánchez Serrano
- 71 El cuento como herramienta didáctica en las ciencias sociales
Jesús Nolasco Nájera
- 76 Construcciones icónico-simbólicas sobre el mexicano
Entre el estereotipo y la multiplicidad cultural
Sergio Valencia Castrejón
- 85 El placer de investigar y de escribir sigue intacto: Margit Frenk
Hilda Villegas González
- 90 Respuesta a la invitación a la lectura de Carlos Marx
por Sergio Pérez
Reseña de Carl Marx, invitación a su lectura
Ángel Alonso Salas
- 98 Relevancia de las humanidades y las ciencias sociales
Porfirio Carrillo

Presentación

El vocablo *humanidades* no ha tenido un sentido unívoco a lo largo de su historia. Su origen etimológico se remonta a la antigua Roma, donde más de un filósofo, político o poeta, entre ellos Cicerón y Varrón, dieron al término *humanitas* el significado de la educación del hombre como tal –del varón libre desde luego.

Pero la cultura romana se inspiró para ello en la noción griega de *paideia*, que se proponía formar al hombre tal como éste debe ser. Incluso Platón, según observa Werner Jaeger, consideró que cuando se alcanzara la meta de la verdadera educación, se realizaría la verdadera justicia. Por su parte, la *humanitas* procuró ser el equivalente del griego *paideia*: la educación entendida como aquello que da al hombre su carácter verdaderamente humano.

Durante el Renacimiento los *studia humanitatis*, el estudio de las humanidades, retomaron la literatura latina para enseñar las disciplinas del trívium: la gramática, la dialéctica (hoy denominada lógica) y la retórica. A estos estudios, que comprendían desde tiempo atrás las lenguas clásicas –el latín y el griego–, se añadieron posteriormente el hebreo y la literatura antigua. En aquella época, quien no hablara latín o griego era un ignorante. Con las humanidades se pretendía educar al hombre en la verdadera humanidad y acercarlo a un modelo ideal: el de un ser superior a la naturaleza, con la capacidad de aprovechar el poder del universo para alcanzar sus ambiciones, el control de su vida y de sus circunstancias.

Así, pues, si el significado de la palabra *humanidades* se ha entendido de diversas formas, ¿qué idea de las humanidades ha presidido los artículos del presente número de *Eutopía*? Ciertamente no aquella que concibe a las humanidades como separadas de las ciencias, como se advierte incluso en ciertos centros universitarios donde los edificios de unas y otras están tajantemente separados. No, en el nombre mismo del Colegio aparecen entrelazadas unas y otras. Puede decirse con Ramón de Zubiría que las hu-

manidades deberán ayudar al ser humano a vivir, a satisfacer las múltiples apetencias de su espíritu, a abrirle horizontes de conciliación que le permitan perdurar en medio de tantas fuerzas en conflicto; que lo acompañen a recobrar, por decirlo de algún modo, el sentido de su destino, mostrándole con la mayor claridad posible la visión de su devenir histórico, sin soslayar la condición planetaria y cósmica de su existencia.

De este modo, se han incluido en este número entrevistas a destacadas personalidades –entre ellas, a Margit Frenk, Álvaro Matute y Omar Moncada–, así como artículos sobre Hegel y los instrumentos de la Razón en la historia, o sobre el cuento como implemento didáctico, el Ateneo de la juventud y la invitación a leer un libro sobre Marx de Sergio Pérez; otros trabajos exponen cómo están insertas las humanidades en el plan de estudios del CCH, o cuáles son las reflexiones de una bióloga sobre la ética, o en fin qué labor pueden desarrollar la psicología interconductual y la educación...

Todo ello con el fin de satisfacer los múltiples deseos del espíritu y brindar herramientas, a quienes participan y llevan adelante la misión educativa en el nivel medio superior, para subsistir mejor en un mundo a veces amenazador y siempre lleno de conflictos, procurando contribuir a que se recupere el sentido del quehacer del pensamiento crítico y autónomo en este mundo.

Lic. Lucía Laura Muñoz Corona
Directora General del CCH

La Geografía es fundamental para entender a México como país. Esta ciencia y sus subdisciplinas enriquecen nuestro conocimiento y contribuyen a que recuperemos nuestra identidad nacional y regional. La Geografía ha estado ausente de la Educación Media Superior, y esto es preocupante porque impide que los estudiantes conozcan su país. Según el doctor José Omar Moncada Maya, director del Instituto de Geografía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en esta Casa de Estudios se producen conocimientos sobre el país que pueden influir en los tomadores de decisiones. Los estudiantes deben comprometerse con su carrera, y beneficiarse de todo lo que la UNAM les brinda.

Palabras clave: Geografía, conocimiento, identidad nacional, identidad regional, Educación Media Superior, UNAM, tomadores de decisiones, compromiso.

Geography is crucial to understand Mexico. This science and its subdisciplines enrich our knowledge, and contribute to regain our national and regional identities. Geography has been absent from middle and high school education, and that is worrisome, as this prevents students from knowing their country. According to Dr. José Omar Moncada Maya, head of the Geography Institute at the National Autonomous University of Mexico (UNAM), at this university knowledge of the country is produced, and it can influence decision makers. Students should commit to their career, and benefit from everything that the UNAM offers.

Keywords: Geography, knowledge, national identity, regional identity, middle and high school education, UNAM, decision makers, commitment.

Entender el país a partir de la geografía

HILDA VILLEGAS GONZÁLEZ

Recibido: 24-07-2012, aprobado: 13-08-2012

Algunas de las múltiples aplicaciones de los conocimientos geográficos que podemos encontrar en la vida cotidiana comprenden desde un anuncio turístico de una playa en el territorio nacional; el deshielo en algunos volcanes de México; el impacto en los ecosistemas por el cambio en la temperatura en la Tierra; el registro y la interpretación de imágenes satelitales de elementos oceanográficos, hidrológicos y meteorológicos; la sequía en el norte del país; el cambio en el suelo de la ciudad y su vinculación con la precipitación pluvial, hasta el uso de sistemas de geoposicionamiento (GPS) en los teléfonos móviles.

Por estas y otras razones, no es posible entender qué es México sin la presencia de la geografía, dice José Omar Moncada Maya, director del Instituto de Geografía de la UNAM, y agrega: “desde todas sus subdisciplinas (humana, económica, política y rural, por sólo mencionar algunas), esta ciencia enriquece la visión del país”; sin



embargo, aunque la globalización permite conocer muchos datos de cualquier parte del mundo gracias a la computadora, según él hay una pérdida de valores, como la identidad nacional y la regional, que esta disciplina aporta a la formación escolar de muchos niños y adolescentes. Como geógrafo, señala: “tengo una enorme preocupación por la pérdida de presencia de la ciencia geográfica en la enseñanza en el Nivel Medio Superior, pues ello impide a muchos conocer más su país”.

Moncada Maya, también maestro en Ciencias (Biología) y doctor en Geografía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, sostiene asimismo que, con la especialización que se busca en los estudios desde el bachillerato, se podría justificar la no presencia de la geografía en áreas como la químico-biológica o la físico-matemática, pero su estudio tendría que ser obligatorio para todos los que quisieran estudiar alguna carrera vinculada a las ciencias sociales y las humanidades.

“No se puede entender la historia de México sin la existencia de la geografía, y, a su vez, los geógrafos no podrían comprenderla sin la presencia de los historiadores, los sociólogos, etcétera. Es decir, existe un enriquecimiento y fortalecimiento mutuos entre estas disciplinas.”

La geografía, explica el investigador –quien ha realizado estancias en la Universidad Autónoma de Madrid, en la de Barcelona y en el Archivo General de Indias–, es el estudio de procesos naturales, económicos, políticos y sociales que tienen una clara manifestación espacial.

Observa que, por otra parte, la ciencia geográfica es un saber estratégico, y da como ejemplo el uso de los mapas. Todos podemos tener acceso

a ellos, pero no todos somos capaces de leerlos e interpretarlos. La geografía y los mapas son algo inseparable; los geógrafos requieren de ellos para hacer su trabajo. Los hay urbanos, topográficos, de uso del suelo...; en fin, hay distintos tipos de cartografía, y en todos los casos, su lectura es un saber estratégico.

No hace muchos años, en la mayor parte de América Latina, los trabajos cartográficos estaban exclusivamente en manos del ejército. México era de los pocos países que tenía un organismo civil encargado de ello: la Comisión de Estudios del Territorio Nacional (Cetenal), y después, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI); pero en la mayoría de los países la cartografía estaba en manos de militares. Esto ejemplifica con claridad el saber estratégico de la disciplina geográfica.

Sin embargo, expresa el investigador, también responsable actualmente del proyecto La cartografía mexicana del siglo XIX,

“es paradójico que mientras se cuestiona en secundaria o bachillerato la presencia de la disciplina, a nivel universitario, tiene hoy día un crecimiento importante y muy positivo, lo cual se debe a la necesidad de conocer el territorio; pocas disciplinas como la geografía pueden aportar, realmente, un conocimiento tan profundo del territorio, además de que sin duda se complementa con carreras como Biología, Historia y Sociología”. Y añade que al igual que la agronomía, la geografía ha dejado de ser endogámica para buscar los vínculos con otras carreras, con otras instituciones, tanto de las ciencias sociales como las ciencias naturales. La ciencia geográfica es vigente y actual.

“El auge se explica en gran parte, según el académico, precisamente por las nuevas tecnologías:

Pocas disciplinas como la geografía pueden aportar, realmente, un conocimiento tan profundo del territorio



el uso de sistemas de información geográfica, de imágenes de satélite y demás despiertan un gran interés entre los jóvenes, mientras que en mi época de estudiante lo que teníamos eran fotografías aéreas en blanco y negro. Ahora cualquier alumno en la computadora puede tener una imagen, no sólo de su ciudad, de su colonia, sino del país y del mundo. Eso enriquece y crea una imagen positiva de la disciplina.”

Pertenciente a diversas sociedades científicas, entre ellas a Historiadores de las Ciencias y las Humanidades, a la Academia Mexicana de las Ciencias, y a la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, el investigador precisa que hasta hace 25 o 30 años la licenciatura en Geografía que había en México pertenecía solamente a la UNAM. Hace poco se crearon otras en la Universidad de

Guadalajara y el Estado de México, y actualmente ya se imparte a nivel universitario en San Luis Potosí y en la Universidad de Veracruz; por su parte, el Colegio de Michoacán creó una maestría en Geografía Humana, la Universidad Autónoma de Quintana Roo instituyó un doctorado en Geografía, y la misma Universidad Autónoma Metropolitana, aquí en la Ciudad de México, estableció una licenciatura en esta disciplina. Hay, además, proyectos en otras universidades para poner en marcha la carrera.

Indicó que, desafortunadamente, la situación económica del país y aquella que enfrentan varias familias, provocan que muchos de los jóvenes busquen un trabajo rápido del cual obtener recursos económicos, y esto en ocasiones se contraponen a lo que exige una carrera científica. Una licencia-

tura de astrónomo implica cinco años y necesariamente se debe obtener un posgrado; lo mismo sucede con la carrera de Geografía: cada vez se necesita gente mejor preparada, ya que con conocimientos más amplios e integrales es como verdaderamente puede aportarse algo a las alternativas de solución a los diversos problemas del país.

Señaló, asimismo, que la realidad mexicana es muy difícil y compleja. Por un lado, se observa un crecimiento de la población que está muy lejos de haber sido planeado, lo cual ha llevado a la destrucción de recursos en muchos sentidos, como bosques, el uso inadecuado del agua, etcétera, o a que la población se asiente en lugares inconvenientes, lo que ha dado y sigue dando lugar a problemas muy serios, no sólo de carácter natural –como algún deslave o deslizamiento de tierra–, sino en realidad de índole social.

Todos estos problemas, dijo, recaen en la población y por lo general en la de menores recursos. “Es una situación difícil desde el punto de vista económico. En comparación con otros países, no tenemos los mismos niveles de subempleo, pero este problema en nuestro país es importante. Basta salir, recorrer la periferia para darse cuenta de que la situación en México es compleja y no tiene una solución fácil.”

El investigador nacional nivel II comentó que el Instituto de Geografía aporta conocimiento que pueden llevar a la creación de alternativas para solucionar los graves problemas del país. “Lo

que estamos haciendo de manera importante, no sólo en el instituto sino en la UNAM en general, es producir conocimiento de la realidad del país, es decir, que nuestras investigaciones y sus resultados lleguen a los que tienen capacidad de decisión.”

El mejor mensaje a los jóvenes, señala, es que se comprometan con sus estudios, la carrera que ellos deseen estudiar será la adecuada, siempre y cuando se comprometan con ella. Y agregó: “Desde la escuela secundaria tenía un cariño muy especial por la geografía, pero fue realmente en la preparatoria donde tuve que decidir entre ella y la historia; fue la opinión de mis maestros la que me ayudó a elegir la primera. Lo curioso es que, con el paso de los años, he podido unir ambas disciplinas: desde 1986, aproximadamente, me dedico a la geografía histórica. Todo esto me ha dado muchas satisfacciones y una muy importante ha sido integrarme como académico a esta Universidad. Cuando supe que existía un Instituto de Geografía, uno de mis objetivos fue incorporarme, y ahora ocupo la dirección del instituto que para mí es la cima de mi carrera académica.”

Por último, señaló de manera contundente: “Cada vez es más exigente la Universidad con sus estudiantes, pero si existe el compromiso tienen todo para salir adelante. La UNAM es generosa con sus alumnos, aprovechen todo lo que les ofrece, no sólo desde el punto de vista académico, sino cultural o deportivo.”

En el paisaje del Doctor Atl

Museo Colección Blaisten en el Centro
Cultural Universitario Tlatelolco

HILDA VILLEGAS GONZÁLEZ

Recibido: 31-07-2012, aprobado: 28-08-2012

Andrés Blaisten, coleccionista de arte mexicano vanguardista del siglo XX, considera que el arte refleja a la cultura y que los jóvenes deberían entrar en contacto con él para reafirmar su identidad nacional. Para los seres humanos es esencial que disfruten y comprendan el arte. La Colección Blaisten alberga varias obras de Gerardo Murillo (también conocido como el Dr. Atl). De acuerdo con Blaisten, el Dr. Atl es el mejor paisajista de los últimos 100 años. Su obra muestra un México hermoso, y nos hace entender que hay algo más profundo que lo inmediato y que la violencia diaria que vivimos. Es un oasis que nos da esperanza y nos redime.

Palabras clave: arte, arte mexicano, Dr. Atl, identidad nacional, disfrute del arte, comprensión del arte, pintura de paisajes, función del arte.

Andrés Blaisten, XXth century avant-garde Mexican art collector, considers that art reflects culture, and that young people should become acquainted with it to reaffirm their national identity. It's essential for human beings to enjoy and understand art. The Blaisten Collection shelters several works by Gerardo Murillo (aka Dr. Atl). According to Blaisten, Dr. Atl is the best landscape painter of the last 100 years. His work shows a beautiful Mexico. Through him, we understand there's something deeper than the immediate, than the surrounding violence. He's an oasis that gives us redeeming hope.

Keywords: art, Mexican art, Dr. Atl, national identity, enjoyment of art, understanding of art, landscape painting, function of art.

Andrés Blaisten, dueño de la colección de obras que lleva su nombre, sostiene que el arte es el reflejo de nuestra cultura, y es importante que los jóvenes lo conozcan porque así se reafirma su identidad. Saber que México es un país de grandes artistas es un orgullo; además, sirve como punto de partida para mirar el futuro. Es formativo y fundamental que el ser humano disfrute y entienda el arte, agregó.

Hace 35 años, aproximadamente, surgió la Colección Blaisten con un núcleo de obras de arte mexicano de la primera mitad del siglo XX, integrada específicamente por las que estaban en diálogo con las vanguardias europeas, así como por aquellas que participaron en la construcción de la identidad nacional. En éstas se destaca el discurso personal, lo que, de acuerdo con Andrés Blaisten, ha dado un toque de intimidad a la pintura de la colección, pues se han plasmado en ella las vivencias, los antecedentes y el momento histórico de los artistas.

La colección tiene su sede en el Centro Cultural Universitario Tlatelolco, perteneciente a la UNAM. Cuenta con un espacio de exposición permanente y temporal de artistas de la primera mitad del siglo XX, periodo de la modernidad mexicana. Del mes de diciembre de 2011 a abril de 2012, se presentó la magna exposición pictórica Doctor Atl, única en los últimos 27 años. Blaisten observó:

Uno de los principales propósitos de nuestra colección es mostrar el gran arte de nuestro país a los niños y jóvenes para que valoren a su nación y a los mexicanos.



Un paisaje lleno de emociones

Según el dueño de la colección mencionada, el Doctor Atl, cuyo nombre era Gerardo Murillo, es el mejor paisajista de los últimos 100 años. Después de apreciar su obra, dice, “salimos gratificados, con la sensación de que México es hermoso y que nuestro paisaje es extraordinario, algo que no hemos valorado. Por medio de sus sensaciones, el artista creó un país del que nos podemos sentir orgullosos”. Y agregó poco después:

Como extraordinario exponente a nivel internacional, el Doctor Atl es un artista que disfruta del color y de la forma, pero, sobre todo, de aquello que está dentro del paisaje. No lo hizo como lo haría la fotografía, que fija un momento, sino que su obra es una suma de sensaciones; por eso, salimos emocionados después de apreciarla.

Explicó que cuando se presentó la magna exposición sobre este artista, se ofreció una visión muy amplia de éste, se incluyeron muchas obras desconocidas que incluso no se habían expuesto nunca. Se mostraron los diferentes periodos de trabajo para entender cuáles fueron sus procesos plásticos, pues debe recordarse que este pintor participó en muchos movimientos pictóricos.

Por último, Blaisten consideró que en la obra de Gerardo Murillo nos reivindicamos con nosotros mismos, observamos que no todo es la cotidianidad, la violencia exponencial que nos ha desensibilizado. El Doctor Atl nos regresa a los orígenes, a entender que somos humanos y que podemos ser mejores; detiene por un momento la vida, le resta velocidad y con ello permite entender que hay otras cosas más profundas que lo inmediato. Es como un oasis que nos deja una sensación de esperanza, de que no todo está perdido. A través del arte, dijo, podemos rescatarnos a nosotros mismos.

Bachillerato del CCH, retos para su enseñanza

VIRGINIA FRAGOSO RUIZ

Recibido: 30-07-2012, aprobado: 05-10-2012

La interdisciplina es central en el currículo del CCH. El alumno egresado debe valorar las ciencias y las humanidades. La expresión de la experiencia humana es su finalidad. Las humanidades integran lo que se conoce del mundo y del hombre. Ante los embates del proyecto gubernamental contra las humanidades y en el contexto de la revisión curricular actual, deben defenderse las orientaciones educativas del método científico-experimental, el método histórico-social, las matemáticas y el español. Para ello, las estrategias de aprendizaje deben tener fines analíticos y críticos, no memorísticos.

Palabras clave: interdisciplina, finalidad de las humanidades, proyecto gubernamental, orientaciones educativas, estrategias de aprendizaje.

The interdisciplinary approach is crucial for CCH curriculum. Students leaving CCH should appraise science and humanities, which express human experience. Humanities integrate knowledge of the world and knowledge of man. In the face of the official project attacks against humanities and in the context of present curricular revision, educational guidelines should be upheld (the scientific-empirical method, the socio-historical method, mathematics and Spanish). To this respect, learning strategies should rely on analysis and criticism, not on memory.

Keywords: interdisciplinary approach, aim of humanities, government project, educational guidelines, learning strategies.

Al conocimiento integrador se añadirán estudios de persuasión y retórica, de prácticas éticas y políticas, de estética y arte, de teología y heurística, que con los estudios de la ciencia de la materia, de ciencias de la vida y humanas, constituirán una nueva interdisciplina, o las nuevas ciencias y humanidades, sin que éstas se entiendan como un texto, sino como un diálogo, como un hipertexto y un intertexto, como una forma de conocer, vivir, narrar y tejer la existencia y construir la red de redes que haga eventualmente menos inhumano, o verdaderamente humano, “un mundo hecho de muchos mundos”.

Pablo González Casanova,
Las nuevas ciencias y las humanidades. De la Academia a la política.

Las humanidades en el bachillerato del CCH, retos para su enseñanza

Hace más de cuarenta años surgió en el amparo de la UNAM un sistema educativo que trastocó las estructuras académica, culturales y de formación que hasta ese entonces habían prevalecido: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

En correlación con los proyectos nacionales en materia educativa vertidos en diferentes leyes, reglamentos, decretos, así como en las reuniones celebradas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el CCH se situó “como una institución de carácter permanente... (que) incluía diversos niveles de enseñanza y centros de investigación ... con el fin de impulsar por nuevos caminos la enseñanza y la investigación científica”.¹

En sus primeras décadas, el CCH estuvo conformado por los niveles medio superior, superior y de posgrado (UACB y UACPYP); sin embargo, como consecuencia de la reforma de 1994 que acarrió la modificación del plan de estudios del nivel bachillerato, se ha orientado exclusivamente a la educación media superior. La reforma que modificó sustancialmente el proyecto del doctor Pablo González

Casanova ha tenido diversas repercusiones en la formación de sus egresados, en la organización de las asignaturas y, sobre todo, en el reconocimiento de las prácticas académicas.

En este sentido, al tratar el tema de las humanidades en el CCH, es necesario debatir y reflexionar sobre los horizontes formativos en el perfil de nuestros alumnos y del rescate de las asignaturas bajo el principio de la *interdisciplina*.

¿Por qué las humanidades en la formación del alumno?

Pensar el Colegio de Ciencias y Humanidades nos remite hacia estas dos grandes esferas: las ciencias (naturales y sociales) y las humanidades, pero sobre todo a su vinculación para la formación de los estudiantes del Colegio a través de la *interdisciplina*.

Por ello, al plantearnos ¿qué entender por humanidades?, debemos situarnos no sólo en los

límites de su definición, sino también en su colocación en el Plan de Estudios del CCH (1971 y 1996) y en la reivindicación de las disciplinas que integran “las humanidades”. Paso a explicarme.

¿Qué entender por humanidades?

Conforme a Contreras,² las humanidades forman una subdivisión del saber humano que tiene como finalidad el estudio de la expresión de la experiencia humana. Señala que el ser humano vive, experimenta de cierta manera la relación con la naturaleza, con el mundo de los demás seres humanos y consigo mismo. Pero el ser humano no se limita a tener experiencias, sino que expresa esas experiencias de distintas maneras y con distintos medios expresivos. Y es esa expresión de la experiencia humana lo que constituye la finalidad de las humanidades.

Desde este punto de vista, señala que el saber humano puede dividirse en cuatro grandes grupos:



- El primero, las ciencias formales, como las matemáticas y la lógica, no estudian objetos empíricos, sino lenguajes de signos en donde lo que cuenta es la sintaxis de esos lenguajes, es decir, la manera como se relacionan los signos entre sí.
- En segundo lugar tenemos las ciencias naturales. Estas estudian todas las cosas y procesos que existen con independencia del ser humano y que son conocidas mediante métodos matemáticos, experimentales u observacionales.
- En tercer lugar están las ciencias sociales. Estudian al ser humano en sociedad y la legalidad que es propia de las relaciones sociales. A este grupo pertenecen la economía, la administración y la sociología, como las disciplinas más destacadas.
- Finalmente y como cuarto grupo están las ciencias humanas y las humanidades. En las primeras encontramos la antropología, la lingüística, la etnología, etcétera. Las humanidades comprenden la historia, las artes, la literatura, la filosofía, la teoría de la religión, la música, entre otras. A ello hay que agregar saberes nuevos, como el séptimo arte, o sea el cine, las ciencias de la comunicación, la semiótica, etcétera.

Con esto, el autor explica la parte de la definición que afirma que las humanidades son una subdivisión del saber humano y establece que su ubicación en el conjunto del saber no ha sido siempre la misma, sino que ha variado y variará históricamente.

Las humanidades en el currículo del CCH

A la luz del humanismo filosófico que ha caracterizado al doctor González Casanova, el origen del

CCH estuvo ligado a paradigmas de orden epistemológico y axiológicos críticos. En la propuesta del plan de estudios de 1971, se destacó la formación centrada en disciplinas fundamentales para dar cuenta de una educación básica:

- el método científico experimental
- el método histórico-social
- las matemáticas
- el español

Asimismo, en ese entonces se impulsó el replanteamiento de los planes de estudio de las instituciones de Educación Media Superior y, en nuestro caso, el correspondiente al CCH incorporó las propuestas y recomendaciones derivadas de acuerdos nacionales (Acuerdos de Tepic y Acuerdos de Villahermosa) e internacionales (UNESCO), por lo que se impulsó:

una formación que permita al estudiante universitario de hoy dominar los lenguajes predominantes y sus aplicaciones ... con las vinculaciones que estos lenguajes tienen con la lógica clásica y simbólica ... deberá replantearse la enseñanza de dos grandes métodos: el histórico político y el experimental con su aplicación respectiva al estudio de la sociedad moderna y contemporánea y a la Física, a la Química, a la Biología, e incluso a algunos fenómenos sociales.³

Años más tarde, 1983, González Casanova sostuvo que se debería fomentar el autoaprendizaje, la crítica fundamentada y la participación democrática. Al respecto, apuntó que:

resulta necesario reformar el conjunto del sistema de enseñanza desde la primaria hasta el post-grado para formar a las personas-investigadores, a las personas trabajadores que investigan los problemas mismos de la persona como individuo, como ciudadano, a los problemas de la sociedad y de la naturaleza, y que trabajan en su solución, transformando

su propia persona o participando en la transformación de la naturaleza y de la sociedad.⁴

Después de 20 años de subsistencia de la propuesta de González Casanova, hacia 1989 inician una serie de actividades dirigidas hacia la reforma del plan de estudios. Finalmente, el 11 de julio de 1996 se aprobó el Plan y los Programas de Estudio Actualizados para el CCH (PEA), el cual respetó la vieja estructura curricular del Modelo Educativo del Colegio, pues mantiene la inserción de las ciencias (naturales y sociales) y las humanidades. Sin embargo, hubo modificaciones sustanciales que trascendieron en el desplazamiento de los ciclos de licenciatura y posgrado del sistema CCH.

Entre las modificaciones al interior del currículo del CCH, destacan:

1. La añadidura de un semestre a las materias de Biología, Química y Física.
2. La fusión de los talleres de Redacción, Lectura e Investigación Documental, al ser catalogados como procesos cognoscitivos indisociables.
3. La inclusión de dos cursos de Ética y de Lógica en Filosofía.
4. El incremento de horas a los cursos de Historia Universal, con el propósito de preservar el legado humanístico.
5. La inclusión de una orientación flexible para la elección de las materias optativas correspondientes al quinto y sexto semestres.

Estas breves notas nos permiten resaltar la trascendencia que para la formación del alumno egresado del CCH ha tenido la valoración de las ciencias (naturales y sociales) y las humanidades, pues a través de la *interdisciplina* se pretende reconstituir en el conocimiento la unidad de los aspectos de la realidad que la división disciplinaria de nuestro tiempo obliga a examinar por separado.⁵ Recordemos que la *interdisciplina* pasa a ser uno de los postulados que caracterizan al currículo del CCH.⁶

Al respecto de la *interdisciplina*, González Casanova (2004:17) la define como la “relación entre varias disciplinas en las que se divide el saber-hacer humano, es una de las soluciones que se dan a un problema mucho más profundo como es el de la unidad del ser y el saber, o la unidad de las ciencias, las técnicas, las artes y las humanidades con el conjunto de cognoscible y construible de la vida y el universo”.

El debate actual sobre las humanidades

Por otra parte, en tiempos recientes la inserción de las humanidades en los planes de estudio de la educación media superior ha creado controversia, sobre todo a partir de los Acuerdos 442 y 444 de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), basada en el método de competencias. La RIEMS definió como marco disciplinar básico lo siguiente:

Campo disciplinar	Disciplinas
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias experimentales	Física, Química, Biología y Ecología
Ciencias sociales	Historia, Sociología, Política, Economía y Administración
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática

Como señala el Movimiento de Reivindicación de las Humanidades y la Filosofía en la Educación

Media Superior, faltaba el “área de humanidades”, pues sus disciplinas fueron distribuidas así:

Historia fue colocada en el Área de Ciencias Sociales y Literatura en la de Comunicación. A partir de la notoriedad que generaron al poner en debate la reforma impulsada, se logró reconocer que “Las Humanidades y las Ciencias Sociales son dos campos distintos, caracterizados por los correspondientes objetos y métodos de investigación, generados en su devenir, sin menoscabo de relaciones entre algunos de estos (Vargas, 2011)”.⁷ Esta nota, que había sido aprobada para su incorporación, lamentablemente no se apareció en los documentos oficiales y el debate sigue vigente.

Hacia un replanteamiento en la enseñanza de las humanidades

Retomando la interrogación planteada líneas atrás sobre ¿por qué las humanidades en la formación del alumno?, planteo lo siguiente:

Siguiendo al doctor González Casanova en términos de sus propuestas sobre la interdisciplina, retomo que:

1. La creación de lo nuevo implica una serie de conocimientos “necesariamente interdisciplinarios”.
2. Enfrentamos una nueva división del trabajo, una nueva división interdisciplinaria de la investigación, la docencia y la difusión.
3. Debemos actualizar la educación científica, reformular los conceptos de cultura general y fomentar la cooperación multidisciplinaria.

Por ello, ante los embates que estamos teniendo al haber confrontado el proyecto gubernamental de la SEP y en el contexto de la revisión curricular actual, estamos obligados a defender, en el seno del concepto de cultura básica y bajo el principio

de interdisciplina, las grandes orientaciones educativas que han caracterizado la formación de nuestros alumnos, es decir:

- El método científico experimental
- El método histórico-social
- Las matemáticas
- El español

Además, no debemos olvidar que al hablar de ciencias y humanidades estamos expresando, como bien lo establece el sentido y orientación de las áreas de nuestro plan de estudios, la indispensable integración entre lo que conocemos del mundo, porque lo conocemos desde y para el hombre y lo que conocemos del hombre, porque éste se hace en gran medida a partir de su conocimiento del mundo.⁸

Retomando algunos de los argumentos citados en la Declaración por la Filosofía,⁹ por el



Observatorio Filosófico de México¹⁰ y sobre todo los argumentos que se fijaron en la UNAM, destaco:

1. Las humanidades no han merecido la atención ni los apoyos requeridos.
2. Es necesario mantener las materias filosóficas (ética, lógica, teoría de la argumentación, historia de la filosofía, estética, etcétera) en los distintos sistemas de bachillerato.

En este contexto, debo insistir en la necesidad de replantear las condiciones que imperan en nuestras aulas para la enseñanza de las asignaturas en las Áreas Histórico-social y Talleres de Comunicación y Lenguaje, pues el número de alumnos y la carencia de recursos audiovisuales (Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación), entre otras, impactan la forma de llevar a cabo las estrategias de enseñanza y aprendizaje devaluando el enfoque con que fueron diseñadas, tanto en lo didáctico como en lo disciplinar.

En cuanto a la investigación en las ciencias sociales y en las humanidades, casi ha desaparecido de nuestras asignaturas (recordemos que en el caso del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, es abordada en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación IV), por ello debe ser reconstituida en su status de práctica formativa para promover la interdisciplina, y no como un proyecto institucional (Jóvenes a la Investigación en Ciencias Sociales) al cual sólo acceden aquellos docentes que lo desean; considero que la investigación en las asignaturas del área de ciencias sociales y humanidades debe ser incorporada como un eje transversal que dé paso a la formación de habilidades intelectuales y experiencias formativas, asociada a la formación en valores y actitudes.

Recordemos que, como señaló González Casanova,¹¹ “una complementación fundamental de todo conocimiento para una formación científica

no mutilada (es) el aprendizaje de los métodos históricos, vinculados a la dinámica de los sistemas dinámicos y auto-regulados, en especial aquellos que se mueven entre el caos y la organización”.

De esta manera, impulsar la formación de un espíritu científico entre los jóvenes de nivel medio superior, es consecuencia del mismo principio de interdisciplina que desde el origen del CCH ha estado presente, y el cual debemos reafirmar en nuestra práctica cotidiana dentro de las aulas. Así, es necesario rescatar el principio de alumno crítico que, como respalda el PEA, “apunta hacia la capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos que se presentan a su examen, sin lo cual no puede concebirse la constitución de un sujeto de la cultura ni la posesión personal del conocimiento científico o de los valores legítimamente adoptados”.¹²

Finalmente, planteo que precisamente nuestro Colegio de Ciencias y Humanidades se ha caracterizado por mantener vigente la variedad y riqueza de la experiencia humana en cada una de las asignaturas de su Plan de Estudios, por lo que debemos procurar que los contenidos académicos y escolares¹³ que se aborden deben ser conocimientos vivos y reales acordes con la actualidad, capaces de darnos elementos de análisis para la crítica constructiva e interpretación respecto de lo que nos circunda. Pero además, deben proporcionarnos los juicios para poder tomar decisiones, asumir posiciones y aceptar responsabilidades frente a los valores que condicionan nuestras vidas. En consonancia, las estrategias de aprendizaje no deben ser reproductivas o con miras a memorizar contenidos, sino más bien con fines analíticos y críticos para que apunten a la comprensión de la organización lógica de los contenidos.

Notas

1. Pablo González Casanova, “Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Declaración del rector” en *Gaceta UNAM*, México, UNAM-CCH, tercera época, vol.II, Número

- extraordinario, 1 de enero de 1971, pp. 12-16.
2. Augusto Contreras, "Concepto de las humanidades" en *Curso. Humanidades I*, Colombia. En línea: www.virtual.unal.edu.co/cursos/sedes/manizales/4050001/contenidos/descargas/tema1.doc [20, marzo, 2012].
 3. ANUIES, *La Declaración de Villahermosa y los Acuerdos de Toluca*, México, SEP, 1971, p.2.
 4. González Casanova, citado por Alberto Saladino García, "El humanismo democrático de Pablo González Casanova" en *El pensamiento democrático del siglo xx ante la condición humana*, 2003 [en línea]. Disponible en <http://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/gonzalez.htm> [20 de marzo, 2012].
 5. CCH, *Plan de Estudios Actualizado*, México, UNAM-CCH, 1996, p. 39.
 6. Es necesario destacar que los postulados u orientaciones presentes en el Plan de Estudios Actualizado son aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, a los que se les agregó: alumno crítico e interdisciplina. Véase el *Plan de Estudios Actualizado*.
 7. Gabriel Vargas Lozano, "La filosofía y las humanidades" en *Siempre!*, Sec. Cultura, hoy, mañana y siempre, 27 de agosto, 2011. En línea: <http://www.siempre.com.mx/2011/08/la-filosofia-y-las-humanidades/> [20 de marzo, 2012].
 8. CCH, *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado*, México, UNAM-CCH, 2005, p.8.
 9. <http://www.afm.org.mx/Menu09/sobreAFM/representantes/DeclaracionDeQro.pdf>
 10. En cuanto a las humanidades, exponen: "Hay que recordar que el fin último de la educación es dignificar la vida, en todos sus sentidos. Debe por lo tanto fortalecerse la currícula con contenidos que apunten a la integralidad del conocimiento y de la formación de las personas y por eso resulta importante garantizar el estudio de la filosofía, las humanidades, la ética y la estética, como materias que permiten potenciar la creatividad y la reflexión crítica de los y las estudiantes, especialmente en la secundaria y en la preparatoria".
Entre los argumentos que se realizaron para la defensa de la filosofía, destacan:
 - "Hacemos hincapié en que la enseñanza de la Filosofía estimula la apertura mental, la responsabilidad civil, el entendimiento y la tolerancia;
 - "Insistimos en que la educación filosófica, al inducir a la independencia de criterio, la reflexión, la capacidad de resistir a las diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión y de intolerancia, contribuye a la paz y prepara a todas las personas a asumir sus responsabilidades ante las grandes cuestiones del mundo contemporáneo".
Véase Vargas Lozano, *op. cit.*
 11. Pablo González Casanova, *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, en línea: <http://es.scribd.com/doc/44627732/P-Gonzalez-Casanova-Las-Nuevas-Ciencias-y-Las-Humanidades-1-240>, p. 86.
 12. CCH, *op. cit.*, p. 39.
 13. Contenido Académico: Contenido estipulado por el currículum que señala una racionalización en cuanto a tiempos, seriación, dosificación y formas de impartición. Contenido Escolar: Interpretaciones y reapropiaciones que hacen los participantes (alumnos y profesores) del contenido académico. Véase Eugenio Camarena Ocampo, *Didáctica. Estructura y actividades en el aula*, México, Gernika, 2007, p.15.

Bibliografía

- AFM (2011). *Declaración por la filosofía*. <http://www.afm.org.mx/Menu09/sobreAFM/representantes/DeclaracionDeQro.pdf> [23 de marzo, 2012]
- ANUIES, *La Declaración de Villahermosa y los Acuerdos de Toluca*, México, sep, 1971.
- CAMARENA OCAMPO, Eugenio, *Didáctica. Estructura y actividades en el aula*. México, Gernika, 2007.
- CCH, *Plan de Estudios Actualizado*, México, unam-cch, 1996.
- CCH, *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, México, unam-cch, 2005.
- CONTRERAS CONTRERAS, Augusto, "Concepto de las Humanidades" en *Curso. Humanidades I*. Colombia, sf. En línea: www.virtual.unal.edu.co/cursos/sedes/manizales/4050001/contenido/descargas/tema1.doc [20 de marzo, 2012]
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, "Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Declaración del rector" en *Gaceta UNAM*, tercera época, vol. II, Número Extraordinario, (México, 1 de enero, 1971), pp. 12-16. unam-cch.
- *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades. De la Academia a la Política*, Anthopos Editorial, Rubí (Barcelona); México Instituto de Investigaciones Sociales (UNAM); Madrid: Editorial Complutense. 2004. En línea: <http://es.scribd.com/doc/44627732/P-Gonzalez-Casanova-Las-Nuevas-Ciencias-y-Las-Humanidades-1-240>
- SALADINO GARCÍA, Alberto (coord. gral.). "El humanismo democrático de Pablo González Casanova" en *El pensamiento latinoamericano del siglo xx ante la condición humana*, 2003. En línea: <http://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/gonzalez.htm> [20 de marzo, 2012].
- VARGAS LOZANO, Gabriel (2011). "La filosofía y las humanidades", en: *Siempre!* Sec. Cultura hoy, mañana y siempre. (27-agosto-2011). En línea: <http://www.siempre.com.mx/2011/08/la-filosofia-y-las-humanidades/> [20 de marzo, 2012].

Las humanidades en el currículo del CCH

JUDITH A. DÍAZ RIVERA

Recibido: 25-07-2012, aprobado: 03-10-2012

Todo proyecto educativo responde a un ideal de ser humano. En el caso de las instituciones educativas, este ideal se encuentra plasmado en el perfil del egresado, el cual establece los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que, según se aspira, el alumno habrá de desarrollar durante su paso por la institución.

Para cumplir con lo anterior, es necesario que el currículo escolar, el cual abarca tanto condiciones organizativas, académicas y normativas como aquello que sucede en el aula,¹ promueva que los estudiantes lleguen a tener las cualidades señaladas.

En el caso del Colegio, la presencia de las humanidades y de la formación humanista constituye una pieza fundamental para que los estudiantes alcancen el perfil deseado. Por ello, y en virtud del proceso de Actualización del Plan de Estudios que recientemente dio inicio en la institución, es pertinente analizar y discutir el tipo de formación humanista que hoy reciben los alumnos del CCH.

En este sentido, el presente documento pretende alentar la reflexión en torno a preguntas como las siguientes: ¿qué lugar ocupan las humanidades en el Plan de Estudios del Colegio?, ¿qué tipo de prácticas se desarrollan en el aula para promover la formación humanista del alumnado?, ¿cuál es la visión de los estudiantes acerca de las disciplinas de carácter humanista?, y, finalmente, ¿cómo puede mejorarse la enseñanza de las humanidades en el Colegio?

Las humanidades en el Plan de Estudios: tiempo y condiciones materiales

La palabra humanidades proviene del latín *humanitas*, que significa “humanidad”. Aunque no existe una definición única, en términos

En el perfil del egresado hay un modelo de un ser humano ideal. La formación humanista en el currículum es fundamental. Para lograr tal perfil en el CCH –formar seres integrales con una actitud de respeto a los demás y a la vida–, es necesario diversificar los instrumentos para evaluar el aprendizaje y mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en el aula. Y, para fortalecer la educación humanista, también es necesario impulsar el trabajo interdisciplinario y utilizar las artes como medios de aprendizaje en todas las asignaturas.

Palabras clave: humanidades, perfil del egresado, instrumentos de evaluación, estrategias de enseñanza-aprendizaje, trabajo interdisciplinario.

Every educational project involves an ideal human being which can be seen in the school certified students profile. Humanist formation is essential. The desired profile in the CCH is to form integral human beings respecting others and taking care of life. Learning assessment tools must be diversified and classroom teaching and learning strategies must be improved to achieve this. Strengthening humanist education, interdisciplinary work, and arts as a means to learning all subjects should be fostered.

Keywords: humanities, school leaver profile, assessment tools, teaching and learning strategies, interdisciplinary work.

generales las humanidades se conforman por el conjunto de disciplinas centradas en el estudio de la expresión y de la experiencia humanas,² cuya finalidad es brindar los lineamientos humanísticos para el mejor *ser*,³ es decir, transformar el mundo en un lugar más humano.

A pesar de que las humanidades pueden diferenciarse fácilmente de las ciencias exactas, su distinción de otras áreas del saber, como las ciencias sociales, es menos clara.⁴ En el caso de algunas disciplinas, su ubicación en un área o en otra puede diferir en función de los criterios epistemológicos y metodológicos que se hayan considerado para la clasificación. No obstante, la mayor parte de los textos coinciden en que las lenguas clásicas, las artes, la historia y la filosofía pertenecen al campo de las humanidades.

Partiendo de este supuesto, en el Colegio, las humanidades estarían representadas en el tronco común por las materias Historia Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México, y Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), considerando que en esta última se revisan contenidos literarios. En los dos últimos semestres se encuentran Filosofía, Temas Selectos de Filosofía, Lectura y Análisis de Textos Literarios, Griego, Latín, Teoría de la Historia y Taller de Expresión Gráfica. Esto significa que las materias comúnmente consideradas dentro de las humanidades se ubican, en la organización académica del Colegio, en las Áreas Histórico-Social y de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

Al realizar una comparación entre el tiempo destinado en el Plan de Estudios del Colegio a las humanidades y los otros campos del conocimiento, es posible observar que las primeras tienen una

representación significativa. De las 24-29 horas semanales que los estudiantes deben cursar en los primeros semestres, cuatro se dedican a las materias de Historia y seis a TLRIID. Empero, debe considerarse que este tiempo no se emplea exclusivamente en la revisión de contenidos literarios, sino que se reparte en otros ámbitos formativos como la investigación documental.

En el caso de las materias de quinto y sexto semestres, éstas se cursan cuatro horas a la semana cada una. En este último año, los alumnos deben cursar la materia de Filosofía, que tiene carácter obligatorio, y al menos una materia optativa del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, tal como lo establece el reglamento de selección de asignaturas.⁵

Aunque en lo referente al tiempo destinado en el Plan de Estudios podría considerarse que las humanidades no se encuentran en desventaja respecto a otros campos del conocimiento, no sucede lo mismo con las condiciones en las que estas materias se imparten. En Inglés y las materias del tronco común correspondientes a las Áreas de Ciencias Experimentales y Matemáticas, se trabaja con grupos formados por alrededor de 25 estudiantes. En cambio, los grupos del tronco común pertenecientes a las Áreas de Talleres de



Lenguaje y Comunicación e Histórico-Social, están integrados por 50 o más alumnos, lo que incide negativamente en la capacidad de los docentes para brindar la atención y el apoyo requeridos para cada estudiante, además de que incrementa su carga de trabajo.

Aunado a lo anterior, la mayor parte de las aplicaciones realizadas por las Unidades de Planeación se llevan a cabo en el tiempo destinado a las materias de Historia y TLRIID, ya que en ellas es posible reunir al “grupo completo”. Lo mismo sucede en Filosofía durante el quinto y semestres, pues dado que se trata de la única materia obligatoria, y por ello común a todos los estudiantes, es necesario tomar tiempo de esta clase para aplicar las distintas evaluaciones.

Si bien es cierto que la división de los grupos de Matemáticas, Ciencias Experimentales e Inglés responde a problemáticas y necesidades académicas detectadas, como los altos índices de reprobación y la complejidad del aprendizaje de dichas disciplinas, existen también razones académicas que justificarían la reducción del número de alumnos en las materias de humanidades. Por ejemplo, en los últimos años, el Colegio ha presentado un incremento en la reprobación de las asignaturas de Historia del tronco común, además de que se han

documentado importantes deficiencias por parte de los estudiantes en las áreas de lectura y redacción.

No obstante, resulta ingenuo plantear que la reducción del número de alumnos en los grupos o el incremento en el tiempo de clase destinado a la enseñanza se traducirían en una mejora automática del aprendizaje y/o del desempeño académico de los estudiantes.⁶ La investigación educativa ha demostrado de manera consistente que, para lograr que dichas medidas tengan un impacto real, es necesario acompañarlas de mejoras en otros ámbitos que incluso ejercen mayor influencia en el aprendizaje, como los programas de estudio, la formación de los docentes y los métodos de enseñanza.

Por otro lado, es importante mencionar que, además de las materias curriculares, las humanidades tienen también presencia en las actividades extracurriculares ofrecidas a la población estudiantil por medio del Departamento de Difusión Cultural. Tales actividades abarcan manifestaciones artísticas entre las que destacan la danza, la música, el teatro, la pintura y el cine. Empero, debido a su carácter optativo y extracurricular, así como a la falta de espacios e infraestructura, la proporción de alumnos que participan en los talleres de Difusión Cultural es mínima (aproximadamente 500 alumnos) en relación con la población total.⁷



La formación humanista de los estudiantes del Colegio

Una de las características del CCH desde sus inicios, ha sido su preocupación por dar seguimiento y documentar el desempeño académico de los estudiantes y los factores vinculados al mismo. De este modo, actualmente se cuenta con información abundante, especial-

mente de tipo cuantitativo, sobre los índices de aprobación y reprobación en cada una de las materias que integran el Plan de Estudios, así como de las deficiencias en la formación de los alumnos.

En lo que a las humanidades se refiere, el *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*⁸ señala que, durante los últimos años, se ha incrementado la reprobación en las asignaturas de Historia, particularmente Historia Universal, Moderna y Contemporánea II e Historia de México II. En cambio, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental se encuentra entre las tres materias del tronco común con los mayores índices de aprobación e inclusive los mejores promedios de calificación. Una situación similar se presenta en las materias filosóficas⁹ y del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en quinto y sexto semestres, cuya acreditación y, sobre todo promedios de calificación, ocupan los primeros lugares.

Por el contrario, son desfavorables los resultados obtenidos por los estudiantes en el Examen de Diagnóstico Académico (EDA) de las materias de Historia, TLRID y las de tipo filosófico, lo que contrasta con los índices de aprobación y las calificaciones obtenidas por los alumnos en los cursos ordinarios. Asimismo, el desempeño de los egresados del Colegio en los exámenes de conocimiento aplicados por la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM (DGEE) es insatisfactorio en las áreas de humanidades y las artes y de español.¹⁰

Cabe señalar que el EDA y los exámenes diagnósticos de la DGEE se enfocan en la evaluación de conocimientos declarativos, mientras que las evaluaciones de contenidos procedimentales y actitudinales en el Colegio, y en el ámbito educativo en general, son escasas. A esto hay que agregar que la mayor parte de éstas corresponden al área de matemáticas y ciencias naturales.

No obstante, hay elementos que apuntan a que tampoco son favorables las habilidades y acti-

tudes de los estudiantes vinculadas al aprendizaje de las disciplinas humanistas. Con frecuencia, es posible escuchar comentarios de la comunidad docente acerca de la falta de pericia en una proporción importante de alumnos para comprender lo que lee, para escribir adecuadamente, argumentar y pensar críticamente, así como su falta de aprecio y exigua cultura literaria y artística, por citar algunos ejemplos.

Se cuenta también con datos obtenidos de otros referentes, como las evaluaciones nacionales e internacionales sobre las competencias de los alumnos en lectura y redacción,¹¹ las cuales revelan importantes carencias en un amplio sector estudiantil de México.¹² Resultados en el mismo sentido son los que se reportan en algunos trabajos realizados en el Colegio sobre habilidades cognitivas de los estudiantes en historia.¹³

De igual manera, en investigaciones realizadas en el ámbito internacional, que han explorado el interés de los alumnos por materias del área de humanidades como la historia, muestran que, aunque por lo general éste se ubica en un nivel medio-alto, la mayor parte de los estudiantes tiene dificultades para ubicar la utilidad e importancia de la disciplina y tiende a considerar que las matemáticas y las ciencias son más útiles.¹⁴

Un buen sector de aquéllos manifiesta agrado por la historia, justifican su interés en que ésta les proporciona elementos básicos para mantener una “conversación culta” y no parecen identificar la proyección que el conocimiento histórico tiene sobre su presente y/o su futuro. Desde la perspectiva de estos alumnos, la historia consiste en una narración de aventuras del pasado o historietas de otras épocas que, en el mejor de los casos, entretienen y divierten.¹⁵

Una última evidencia de las actitudes de los estudiantes hacia las humanidades, la constituyen los bajos niveles de preferencia de los egresados del

Colegio –y del país– por las carreras del área de humanidades.¹⁶

La problemática en la formación humanista de los estudiantes, descrita anteriormente, es compleja y se relaciona con una amplia variedad de factores. Entre ellos destaca la instrucción que reciben los alumnos y que contempla aspectos como el papel ocupado por éstos y por el profesor en el aula; los contenidos que se abordan; las estrategias empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la forma en que los jóvenes son evaluados. Por ejemplo, es de esperarse que los estudiantes tengan dificultad para ubicar la relevancia de la historia si en la clase se hace hincapié en la memorización de fechas, personajes y hechos inconexos que tienen poco sentido para ellos.

Los diagnósticos de las Áreas de Talleres de Lenguaje y Comunicación e Histórico-Social, publicados recientemente en el Colegio, reportan por su parte la presencia de inconvenientes en los programas de estudio, como la saturación en los contenidos y falta de congruencia, además de que el perfil de los docentes que imparten las asignaturas no es el ideal en todos los casos. A ello deben sumarse también las deficiencias con las que ingresan los estudiantes al bachillerato, las cuales se han detectado en los exámenes diagnósticos aplicados por el Colegio y la Universidad.

El mejoramiento de la formación humanista y la interdisciplina

Los datos expuestos en la sección previa evidencian la necesidad de promover el análisis y la discusión acerca de los factores que inciden negativamente en la formación de los alumnos, en general, y en la de tipo humanista, en particular, de tal suerte que sea posible emprender, en el marco del presente proceso de Actualización del Plan de Estudios, las medidas necesarias para su mejoramiento.

Se requiere, por un lado, diversificar los instrumentos de evaluación del aprendizaje para que, además de los contenidos declarativos, se incluyan también los de tipo procedimental y actitudinal, y de esta forma sea posible conocer los alcances de los estudiantes en estos rubros. Los resultados de las evaluaciones deben servir como herramientas para la toma de decisiones, más que la simple colección de datos o clasificación de los estudiantes.

Por otro lado, es urgente mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en el aula, con la finalidad de que éstas promuevan el desarrollo de aprendizajes relevantes y perdurables en el campo de las humanidades. Ésta es una tarea compleja que merece un examen minucioso por parte de los expertos en las disciplinas y su didáctica, y que no pretende agotarse en este espacio.

No obstante, es preciso señalar que la formación humanista del alumnado no sólo recae en las materias que comúnmente se ubican en el área de las humanidades. Por el contrario, debe ser un trabajo conjunto de todas las asignaturas que integran el Plan de Estudios, pues, como señala Posada:

no se puede considerar que las ciencias positivas quedan fuera de la formación humanista porque ésta atañe sólo a las Humanidades [...] humanista podría ser el científico, el tecnólogo, el experto en humanidades, pues lo que realmente importa no son los conocimientos sino la capacidad que se tenga para enfrentar las realidades y las necesidades humanas con sentido crítico.¹⁷

Es necesario, por consiguiente, recuperar en la práctica los planteamientos iniciales del proyecto educativo del Colegio sobre el trabajo interdisciplinario, en vez de colocar a las ciencias y las humanidades en posiciones antagónicas. Como afirma González Casanova:

a la necesidad de dividir y articular la investigación y la enseñanza de conocimiento sobre el mundo y

las circunstancias en que uno vive, lucha y construye, se añade la de comprender al conjunto, a la totalidad o al universo en que se insertan las distintas disciplinas, especialidades, facultades, y sus esfuerzos interdisciplinarios.¹⁸

El trabajo interdisciplinario es uno de los mecanismos para fortalecer la educación humanista, y de esta forma minimizar el impacto que pueden tener limitantes como el tiempo dedicado a las materias de humanidades o el número de éstas en el Plan de Estudios. Otra alternativa la representa el uso de las artes (literatura, cine, teatro y música) como medios para el aprendizaje de todas las asignaturas.¹⁹

Asimismo, el respeto y el trato digno entre los miembros de la comunidad escolar, especialmente en el aula, inciden en la formación humana. De poco sirve enarbolar las banderas de la democracia, la no violencia, la honestidad y la honradez, si el profesor actúa en forma contraria a estos valores o no interviene cuando observa ese tipo de comportamiento en los estudiantes.²⁰

La presencia de las humanidades en el proceso educativo de los alumnos es esencial para alcanzar la aspiración de formar seres integrales que posean una mirada globalizante y comprensiva de la realidad y el mundo en el que viven, el cual se caracteriza, entre otros aspectos, por la existencia de problemas de desigualdad social, destrucción de la naturaleza y una sobrevaloración de lo material.

Si bien es cierto que la escuela debe vincularse con las exigencias de la economía, formar profesionistas competitivos y desarrollar investigación aplicada vinculada al requerimiento de las empresas, también se requiere promover

el rescate de nuestra humanidad disminuida y de los ámbitos poco considerados pero esenciales del desarrollo humano que rebasan lo racional: el mundo simbólico y artístico, el ámbito de lo dionisiaco, el orden de la ética que fundamenta la dignidad de nuestra especie, y el de las virtudes humanas fundamentales, sobre todo el respeto a los demás y a la vida.²¹

Bibliografía

- BARAJAS SÁNCHEZ, Benjamín, Ernesto García Palacios, José Miguel Góngora Izquierdo, Arcelia Lara Covarrubias, Miguel Miranda Téllez, Judith Orozco Abad, y Frida Zacauala Sampieri. *Diagnóstico de área de Talleres de Lenguaje y Comunicación para la actualización del Plan y los Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM*. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, México, 2012.
- CCH, *Plan de Estudios Actualizado*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades-Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, UNAM, México, 1996.
- . *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*. Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM, México, 2011.
- CRUZ CERVANTES, César, Jorge González Rodarte, Ignacio Hernández Saldívar y Guadalupe Márquez Cárdenas, *Diagnóstico del área Histórico-Social*, Colegio de Ciencias y Humanidades- UNAM, México, 2012.
- Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE), *Exámenes para el Diagnóstico de Conocimientos. Resultados de los alumnos que ingresan a nivel licenciatura 2012*, México, 2012.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, volumen 5, número 2, 2003.
- DÍAZ BARRIGA, Frida, Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, octubre-diciembre, núm. 82. IIJUE-UNAM, 1998.
- FUENTES, Concha. "Concepciones de los alumnos de educación secundaria sobre la historia", 2002. Recuperado el 7 de marzo de 2012, en: <http://www.histodidactica.es/investiga/Concha.htm>
- GARCÍA, J., *La concepción del tiempo histórico en los alumnos del CCH. Una propuesta para su enseñanza*. Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, UNAM, 2008.

Notas

1. De acuerdo con Ángel Díaz Barriga (2003), en términos generales, el campo del currículo abarca dos grandes vertientes: la que lo considera vinculado al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar, y que se expresa en las diversas propuestas para elaborar planes y programas de estudio, y la que se refiere a la forma en la que aquél se experimenta, y está asociada a conceptos como *vida cotidiana, currículo como práctica educativa y realidad curricular*. Véase “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
2. Contreras, s.f.
3. Yolanda Guerra, “¿Las humanidades en crisis o la crisis de la humanidad?”, pp. 135-142.
4. Por ejemplo, algunos afirman que las disciplinas humanísticas tienen un mayor carácter ideográfico, es decir, se enfocan en el estudio de particularidades sin crear leyes o postulados generales.
5. De hecho, el reglamento establece que todos los alumnos deben cursar al menos una materia de cada una de las cuatro áreas. De esta manera se pretende lograr un equilibrio entre las materias de las diferentes áreas, y así proporcionar una educación propedéutica y general al mismo tiempo.
6. Por ejemplo, los datos del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA; por sus siglas en inglés) muestran que, a pesar de que México es uno de los países que destina mayor número de horas a la enseñanza de matemáticas y ciencias, el tiempo invertido no se traduce en mejores resultados (Fundación Este País, 2004).
7. CCH, *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*.
8. CCH, *Ibid.*
9. Filosofía y Temas Selectos de Filosofía.
10. En la división del saber utilizada por la DGEE, las materias históricas, filosóficas y artísticas se ubican en el área de Humanidades y las Artes, mientras que TLRIID se encontraría en el área de español.
11. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), y Examen para la Calidad y el Logro Educativo (Excale).
12. INEE, *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*.
13. Dichas habilidades son noción de tiempo histórico, empatía ante agentes históricos, razonamiento relativista, explicación histórica, y causalidad y pensamiento crítico. Cf. Díaz Barriga, Frida, “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”; J. García, *La concepción del tiempo histórico en los alumnos del CCH. Una propuesta para su enseñanza*.
14. Concha Fuentes, “Concepciones de los alumnos de educación secundaria sobre la historia”.
15. Aunque estos ejemplos se refieren únicamente a la historia, es posible suponer que la percepción de los estudiantes sobre otras disciplinas del área de humanidades es muy similar. Cf. Concha Fuentes, *op. cit.*
16. CCH, *Ibid.*
17. María Cecilia Posada González, “La formación humanista, un nuevo rumbo de las humanidades en la Universidad”, p. 10.
18. Pablo González Casanova, *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, p. 17.
19. Véanse, por ejemplo, las propuestas elaboradas en el Colegio, referentes a la utilización del cuento latinoamericano como herramienta para el aprendizaje de las ciencias sociales (Nolasco, 2009) y del cine para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Cf. Francisco J. Ochoa, *Filmosofía: una propuesta para elaborar estrategias que vinculen la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía desde el cine*.
20. Esto es lo que algunos autores han definido como *currículum oculto*, el cual abarca el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente, pero que no están explicitadas ni reconocidas formalmente. Cf. Silvina Gvirtz *et al.*, *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*.
21. Pablo Latapí, Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, Anthropos/ IIS-UNAM, Barcelona, 2004.

GUERRA, Yolanda, ¿Las humanidades en crisis o la crisis de la humanidad?, *Revista Educación y Desarrollo Social*, vol. 2, núm. 2, 2008.

GVIRTZ, Silvina, Silvia Grinberg y Victoria Abregú, *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*, Aique, Buenos Aires, 2008.

INEE, *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, México, 2011b, primera edición.

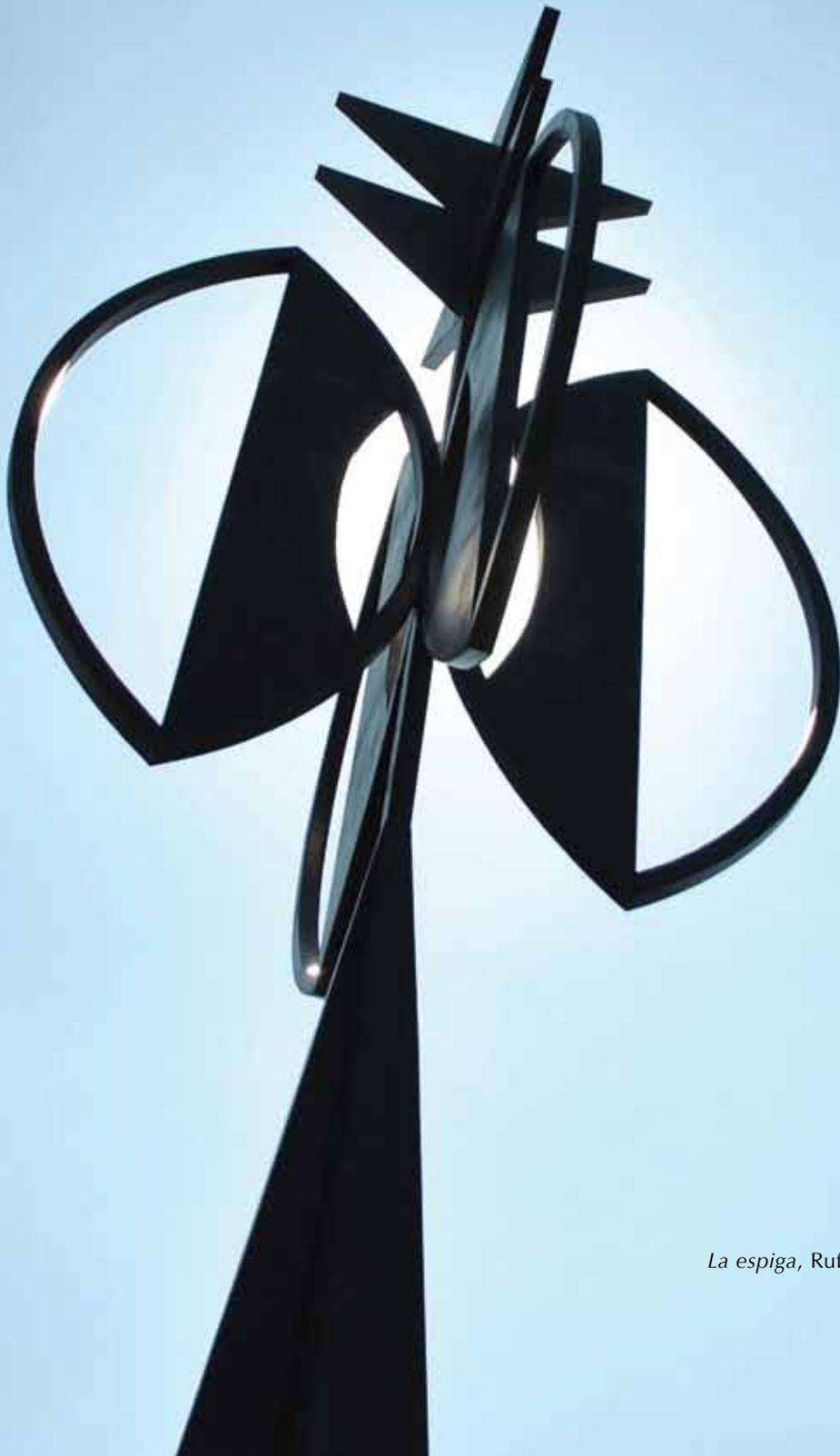
LATAPÍ, Pablo, Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana en *Perfiles Educativos*, vol. 29, núm. 115, IISUE-UNAM, México, 2007.

NOLASCO NÁJERA, Jesús, *El cuento latinoamericano como herramienta didáctica en las ciencias sociales*. Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Ciencias Sociales), UNAM, México, 2009.

OCHOA CABRERA, Francisco José, *Filmosofía. Una propuesta para elaborar estrategias didácticas que vinculen la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía desde el cine*. Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Ciencias Sociales). UNAM, México, 2011.

POSADA GONZÁLEZ, María Celia, La formación humanista, un nuevo rumbo de las humanidades en la Universidad en *Pensamiento humanista*, núm. 1, pp. 9-12, 1993.

La UAMM, espacio de expresión cultural



La espiga, Rufino Tamayo

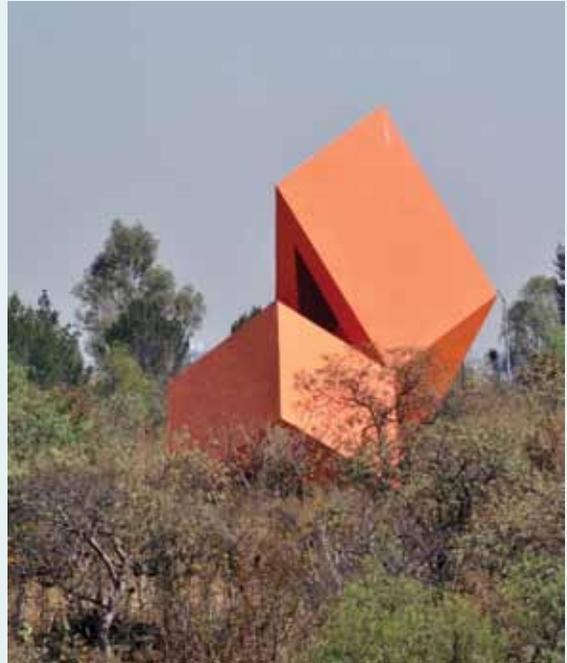
La UNAM, espacio de expresión cultural



Izquierda, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (ISSUE);
al centro, Biblioteca Nacional; derecha, Corona de Mathias Goeritz.

La UAM, espacio de expresión cultural

Serpiente del Pedregal, Federico Silva;
derecha, *Ave de 1980, Hersúa;*
inferior, *50-54, Fundadores de CU.*



La UPA/M, espacio de expresión cultural



Mural que representa parte de la novela de Miguel de Cervantes Saavedra *Don Quijote de la Mancha*, Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia.



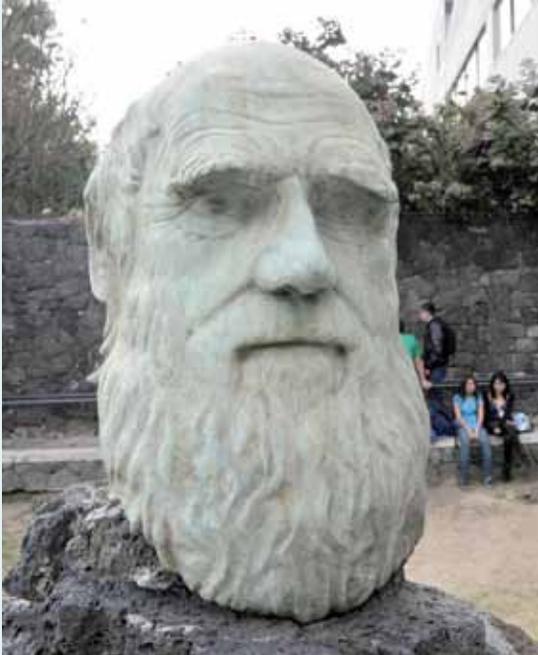
La UPAEM, espacio de expresión cultural



Escultura de Sebastián.



La UNAM, espacio de expresión cultural



Izquierda superior, *Darwin*, inferior, *Prometeo*, Facultad de Ciencias; derecha, *Esculapio*, Facultad de Medicina derecha inferior, *Quirón*, Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia.



La UNAM, espacio de expresión cultural

Escultura de 1982, Guillermo Ceniceros,
Facultad de Psicología.





Tu y yo, Mathias Goeritz.

Según Hegel el espíritu se configura gracias a la actividad de los individuos. El héroe o el gran estadista representan las inquietudes de los demás y perciben los gérmenes de lo nuevo. Tienen gran capacidad para actuar y transformar porque sienten carencias y necesidades. Pero sólo aprenden lo indispensable para trascender el presente. El filósofo no transforma el mundo, sólo lo observa y comprende. Los hombres actúan sin saber que lo hacen, y el filósofo sabe, pero su finalidad no es actuar. Para Hegel es claro el contorno y el contenido de una racionalidad en cada época; material indispensable para configurar la Razón. No existe un punto de vista aislado, sino una conciencia entre otras conciencias.

Palabras clave: espíritu, actividad, individuo, grandes hombres, filosofía, racionalidad, historia, Razón, conciencia, libertad.

According to Hegel, the spirit is shaped through individuals' activity. The hero or the great statesperson represent others' concerns and are aware of the germs of the new. They have the ability to act and transform ages because they feel human needs and lacks. But they only apprehend the essential to transcend present times. The philosopher doesn't change the world. He just observes and understands it. Men act without knowing what they do, and the philosopher knows, but doesn't act. For Hegel, each historical period contains rationality, and it is the essential to shape Reason. The isolated consciousness exists solely among other individuals' consciousnesses.

Keywords: spirit, activity, individual, great men, philosophy, rationality, history, Reason, consciousness, freedom.

Los instrumentos de la Razón en la historia

Los grandes hombres, los pueblos y el individuo

MAHARBA ANNEL GONZÁLEZ GARCÍA

Recibido: 26-07-2012, aprobado: 05-10-2012

El hombre, como espíritu, no es algo inmediato, sino esencialmente un ser que ha vuelto sobre sí mismo. Este movimiento de mediación es un rasgo esencial del espíritu [...] Es el hombre aquello que él se hace mediante su actividad. Sólo lo que vuelve sobre sí mismo es sujeto, efectividad real.
Hegel

Mediante la actividad de los individuos se configura lo que Hegel concibe como espíritu, dinamismo que se encarna en diversas formas de expresión espirituales objetivas, a saber: pueblos, naciones, constituciones, ejércitos, filosofías, por mencionar sólo algunas. La transformación que dichas entidades viven, y el éxito o rechazo con que se aprehendan, dependen de las necesidades que alberguen los hombres y de la forma en que decidan orientar su búsqueda. De aquí la necesidad de los grandes sujetos o, como diría Hegel, la acertada adecuación del héroe o del gran estadista para representar las inquietudes de los demás. Ellos perciben en el agonizar del mundo presente los gérmenes de lo nuevo y azuzan la oposición en el interior de éstos y los impulsan a emerger, pero lo más importante es que no buscan ocupar el lugar de estas semillas nuevas, simplemente se ponen a su disposición.

La pasión de los grandes hombres los motiva a descubrir lo verdadero dentro del mar de las apariencias. Gracias a ella, intuyen aquello que es necesario rescatar y le dan vida. Remueven las aguas estancadas y promueven entre ellas la violencia para reanudar la armonía ya petrificada y agonizante. Ellos están en la condición de

transformar lo negativo del presente, lo muerto, en algo positivo. Ellos descubren el ideal. “El ideal se encuentra siempre en el interior de lo real y la tarea consiste simplemente en sorprenderlo allí, bajo los escombros.”¹

No es que Hegel proponga la existencia de profetas o de videntes, simplemente realza la capacidad de los grandes hombres de la historia para actuar, y, con su acción, estos personajes transforman el hastío de una época en la búsqueda de una nueva vida.

Se trata entonces de reestructurar a la sustancia misma en todas las condiciones posibles. Como ya lo recuerda nuestro autor en las *Lecciones sobre la historia universal*, no hay nada nuevo bajo el sol. “El gran hombre aprende del mundo real. Al observar lo que muere descubre la ley de lo que nace; en el aspecto negativo de las cosas percibe una novedad afirmativa.”² Es la misma actividad del pensamiento, es decir del espíritu, que busca entre los escombros todo aquello que alguna vez fomentó la vida en ello, aquello que en su momento la hizo ser fuerte y prepara las condiciones para el futuro.

La tarea es ardua, descubrir en los escombros entre la realidad ya derruida, los elementos que pueden originar un mundo nuevo. Si conocemos la filosofía de Hegel sabemos que ese mundo nuevo no será eterno y que, antes bien, con el transcurrir del tiempo, lo afirmativo terminará transformándose de nuevo en algo negativo. Por ejemplo, el periodo feudal declinó en un ascenso más que favorable a la clase burguesa; la gloria que alguna vez rodeó a la toma de la Bastilla decayó después en un terrible periodo del Terror. Lo que es indispensable destacar es el hecho de que lo que hoy representa un obstáculo en el movimiento de la vida es, a su vez, la fuerza motriz para que este periodo se alce sobre sí mismo y recoja esas diferencias en la nueva forma que llegue a adoptar.

La desigualdad que se produce entre la conciencia y el sustrato en el que se forma resulta indispensable, pues se vuelve, para la conciencia, su propio objeto. Aparentemente, esa diferencia acaece fuera del proceso, pero en realidad es parte de su misma actividad y, más aún, esa desigualdad se vuelve sujeto. En Hegel, la diferencia, lo falso, lo desigual, no son motivo de vergüenza o de indignación, sino la mediación necesaria entre la conciencia y su mundo; entre el individuo y el espíritu. En palabras de Hegel mismo:

debe afirmarse que la verdad no es una moneda acuñada, que pueda entregarse y recibirse sin más, tal y como es. No hay lo falso como no hay lo malo [...] lo falso, sería lo otro, lo negativo de la sustancia, que en cuanto contenido del saber es lo verdadero. Pero la sustancia es ella misma esencialmente lo negativo, en parte como diferenciación y determinación del contenido y en parte como una simple diferenciación, es decir, como sí mismo y saber en general.³

Gracias a la desigualdad surge la verdad, se reconcilian los opuestos. De la diferencia se llega a la relación de igualdad que, en un determinado momento, se convierte en lo verdadero. Ahora bien, no hay que confundirnos y decir que lo falso y lo verdadero son iguales. Lo correcto es lo siguiente: lo verdadero contiene el momento indispensable de la falsedad.

Hegel expresa una tesis recurrente a lo largo de sus escritos, y es la de que la historia se realiza con y a pesar de la inconsciencia de los hombres. Éstos buscan satisfacer sus intereses y al hacerlo –en el caso del héroe es muy claro, promueven el afianzamiento de lo universal– puede ser que actúen teniendo en mente un propósito y terminen realizando otro, pero lo importante es que nada existiría sin su acción.

Esta circunstancia de la inconsciencia de los hombres ha hecho a Hegel objeto de crítica; como si la postura del filósofo fuera la de utilizar a los

hombres en calidad de instrumentos, pero la situación no es tan simple. El desarrollo de las cosas es mucho mejor si la luz de la conciencia las ilumina aunque sea un poco. La única excepción la constituye el héroe o el hombre político. Ellos son los que, llegado el momento, sienten las carencias y las necesidades de su época y promueven entre los demás estas necesidades transformándolas en deseos que lleguen a arraigarse en el interior de los otros.

Asimismo, el saber de estos hombres no es absoluto sino limitado. Lo único que hacen es aprehender aquello que resulte indispensable para trascender el momento político presente y alcanzar el próximo, es decir, saber más que los hombres de su tiempo sin superar a sus sucesores. Lo único que sí es absoluto es la necesidad del proceso mismo. Los individuos son sólo un eslabón en la cadena que impulsa al mundo a continuar desarrollándose, “...la vida es una diversidad infinita, una oposición, una relación infinita igual que el espíritu, *la unidad viviente de la diversidad*”.⁴

Éste es el tema crucial para el desarrollo del presente escrito, el concerniente al concepto de individuo. Si queremos hablar de individuo en el sistema hegeliano no podemos pasar de largo nociones tales como las de filosofía y pensamiento. En las *Lecciones sobre la historia de la filosofía*, Hegel afirma, “...

la filosofía es la compensación de la corrupción de aquel mundo real, que el pensamiento ha iniciado. Cuando la filosofía, con sus abstracciones, lo pinta todo de gris sobre un fondo gris, es que se han esfumado ya la lozanía y la vitalidad de la juventud; y su compensación no es una compensación en la realidad, sino en el mundo ideal”.⁵

La filosofía nace cuando el mundo presente deja de coincidir con las necesidades del espíritu, que es lo más universal, y aquello que se supone debe satisfacerlo. La filosofía puede aportar la reconciliación entre lo que es y aquello que ha dejado de ser. Sin embargo, esa reconciliación se da en el plano del pensamiento no en el mundo de la práctica. El filósofo es aquel que emplea la reflexión para oponer a sí mismo aquello que ya no le satisface y, a su vez, esta reconciliación en el plano del pensamiento, acelera la destrucción del orden existente. Digamos que Hegel cree en una inevitable caducidad en el mundo de la historia. Nada es para siempre: ni las naciones, ni su poder, ni su arte o su religión son eternos: “...lo único constante es el ordenamiento de los funerales”.⁶

El vehículo de la historia universal son los pueblos –Hegel incluso los considera como uno de los individuos de la historia–⁷ y la filosofía surge en el momento en que la vida se separa de la realidad,



cuando se le opone. En esta situación de crisis, la filosofía propicia la reflexión sobre la ruina y la corrupción de los pueblos porque, en ese instante de destrucción, el espíritu se refugia en los espacios en los que cuida el pensamiento, es decir, se desarrolla la filosofía. Ésta se enfrenta a la oposición y reconoce la muerte de lo que alguna vez fue efectivo. Su labor es de destrucción y el pensamiento es el único que tiene la capacidad de adelantarse y motivar la transformación del presente. El filósofo únicamente observa, la filosofía no transforma al mundo, simplemente lo comprende. “Los filósofos pertenecen al equipo de los demolidores. La obra de construcción corresponde a los trabajadores inconscientes y a los estadistas. Del hombre de acción al filósofo media la distancia que va del partero al sepulturero.”⁸

Pero ni la filosofía ni el pensamiento ni la actividad de los pueblos se realiza en el vacío o en la abstracción, sino mediante la reflexión y la acción de los individuos. Para Hegel, **el individuo no supera jamás a su tiempo.**⁹ Los hombres actúan al buscar la realización de su interés personal y de forma inconsciente realizan lo universal. Actúan sin saber que lo hacen y, por su parte, el filósofo sabe, pero no es su finalidad actuar.

Entre la filosofía y la historia existe una bisagra fundamental: los individuos. El proceso tiene un sentido, sólo que no se lo da ni el filósofo ni el resto de los hombres que trabajan. La filosofía no reproduce a secas eso que existe en sí, sino que busca concebir aquello que es, expresa el ser-allí en tanto que concepto o razón. En esto consiste eso que Hegel denomina *das Wirkliche* (“lo efectivo”).

Así, la filosofía se reconcilia con la realidad al extraer de ésta lo efectivo que se iguala a la razón misma y que hace que la cosa sea. Aquí se encuentra la identidad de lo particular con lo universal, la distinción entre la razón teórica y la razón práctica. Hegel separa a los hombres de pensamiento de

los hombres de acción, que son aquellos en los que reposa el espíritu de la época, aquellos que saben dirigir el movimiento del espíritu. Los hombres de acción saben y desean su obra. Su interior coincide con el momento histórico que lo abraza. Es de aquí de donde el movimiento del espíritu extrae su fuerza y su necesidad, y donde la acción del individuo se autodetermina necesariamente. Desde la perspectiva de la filosofía de la historia,

la acción no tiene otra determinación que la actividad y ésta determina ya la naturaleza general del contenido. El ser en sí y el ser para sí son los momentos de la actividad; en la acción se encierran [...] estos dos momentos distintos. La acción es, así, una unidad esencial; y esta unidad de lo distinto es precisamente lo concreto [...] Finalmente, el producto es algo tan concreto como la actividad misma y lo que comienza.¹⁰

Así pues, **historia, filosofía e individuo se reúnen** por medio de la actividad de éste. Gracias a las individualidades que surgen en cada periodo histórico, los hombres saben lo que ellos mismos necesitan y, como se señaló anteriormente, la verdad de cada uno de estos periodos no es absoluta, sino que consiste en el tránsito incesante de una verdad finita a otra. No obstante, lo que sí se dibuja para Hegel es el claro contorno y el contenido de una racionalidad que se forja en el interior del despliegue de cada sucesión histórica; racionalidad que cobra vida en la cultura, el pensamiento y la voluntad de los individuos, material indispensable en la configuración de la Idea, de la Razón:

la idea universal no se entrega a la oposición y a la lucha, no se expone al peligro; permanece intangible e ileso, en el fondo, y envía lo particular de la pasión a que en la lucha reciba los golpes. Se puede llamar a esto el *ardid de la razón*; la razón hace que las pasiones obren por ella y que aquello mediante lo cual la razón llega a la existencia, se pierda y sufra daño.¹¹

La afirmación es delicada. ¿Reduce Hegel a los individuos únicamente a la categoría de medios?

Si bien es cierto que lo individual se sacrifica en pro de lo universal y que vulgarmente consideramos que los medios son exteriores al fin, el caso de los individuos no se reduce a este aspecto, pues ellos están, finalmente, hechos a imagen y semejanza del proceso racional en sí y para sí.

Hay dos aspectos que sustentan esto. Se trata de la moralidad y de la religiosidad. Hemos dicho que la parte subjetiva de los individuos, es decir, sus necesidades, opiniones e impulsos, buscan ser satisfechos, aunque en esta búsqueda de verse realizados, los hombres muevan inconscientemente el proceso de constitución del espíritu. Lo que no hemos dicho es que los hombres ¿tienen el derecho legítimo de satisfacer estos fines! —aun cuando desde la perspectiva de lo universal resulten inferiores y prosaicos, son necesarios.

Los hombres, aunque se usen como medios —formalmente hablando—, son de una índole que se identifica con el fin, es decir, no son algo externo al fin de la razón. Satisfacen sus fines particulares, y éstos, aunque distintos entre sí, participan del fin de lo racional. Son, pues, *fines en sí* que concuerdan con el contenido de la razón. La moralidad y la religiosidad son fines en sí mismos, y “el hombre es fin en sí mismo, por lo divino que hay en él; lo es por eso que hemos llamado desde el principio la razón, y por cuanto ésta es activa en sí y determinante de sí misma, la libertad”.¹²

Es necesario entonces reivindicar la acción humana. No existe un punto de vista individual, aislado, sino un yo entre otros yos. Cuando el individuo articula y expresa su fin, el espíritu está ya presente. No existe “la” conciencia y luego el orden social y los demás. La conciencia **es entre** otras conciencias.

El hombre es libre porque se sabe y se reconoce a sí mismo en sus fines. Hace de la libertad, **su** libertad. Él decide hacer lo bueno o lo malo, actuar o dejar de hacerlo. El hombre comienza a ser moral

cuando es consciente de que el presente no cubre todas sus exigencias. Opone entonces lo que es a eso que debería ser —en su concepto— racional a las condiciones que pueden hacerlo libre. Las exigencias de la razón coinciden, pues, con el objeto del Estado que Hegel concibe como eticidad. Lo real aquí es la inquietud que expresa la contradicción, síntesis entre identidad y diferencia.

Notas

1. D'Hondt, *Hegel, filósofo de la historia viviente*, p. 166.
2. *Ibid.*, p. 167.
3. Hegel, *Fenomenología del espíritu*, p. 27.
4. D'Hondt, *Hegel*, p. 148. El Hegel de Berlín reconoce la inefable necesidad que tiene la historia de los hombres, de sus pasiones, de sus contradicciones y nos exhorta a reconocer que hay noches en que todos los gatos son pardos y que ¿eso está bien! No obstante, hay que acudir al llamado que nos hace la razón para reconocer lo eterno en la sombra de lo aparente.
5. Hegel, *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, p. 54.
6. D'Hondt, *Hegel, filósofo de la historia viviente*, p. 136.
7. Dice Hegel: “Qué ciegos son los que quisieran creer que las instituciones, las constituciones, las leyes que ya no están de acuerdo con las costumbres, las necesidades, la opinión de los hombres, y cuyo espíritu se ha evaporado, subsisten más tiempo, y que los usos a los cuales ni el entendimiento ni el sentimiento prestan ya ningún interés, son suficientemente poderosos para tejer de manera durable el vínculo de un pueblo”; Citado en D'Hondt, *Hegel*, p. 144.
8. D'Hondt, *Hegel, filósofo de la historia viviente*, p. 139.
9. El énfasis es mío.
10. Hegel, *Lecciones sobre la historia de la filosofía*, tomo I, pp. 28-29.
11. Hegel, *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, p. 97.
12. Hegel, *Ibid.*, p. 98.

Bibliografía

- HEGEL, G.W.F., *La fenomenología del espíritu*, FCE, México, 1998.
- , *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Alianza, Madrid, 1997.
- , *Lecciones sobre la historia de la filosofía*, tomo I, FCE, México, 1997.
- D'HONDT, Jacques, *Hegel, filósofo de la historia viviente*, Amorrortu, Buenos Aires, 1971.
- , *Hegel*, Tusquets Editores, Barcelona, 1998.

¿Qué hace un biólogo leyendo ética?

Reflexiones de una bióloga
como profesional docente del CCH

MARÍA DOLORES ALCÁNTARA MONTOYA

Recibido: 25-07-2012, aprobado: 05-10-2012

Las decisiones en torno de iniciar los estudios de una licenciatura van enmarcadas por el gusto o interés que genera, por ejemplo, convivir con los animales, cuidar las plantas o saber más sobre los organismos que nos rodean. Mi decisión de ser bióloga estuvo marcada por este interés, aunque ignoraba que todo estudio en este nivel académico tiene que ver con la formación profesional, la cual tiene como objetivo principal procurar el beneficio de la sociedad. Las ciencias biológicas procuran ese beneficio al generar y transmitir conocimientos con miras a mejorar la calidad de vida de los miembros de esa sociedad. Como botón de muestra está la difusión de los estudios contra el cáncer o el virus de inmunodeficiencia adquirida.

Para un biólogo inmerso en un proyecto educativo, la responsabilidad se transforma y aumenta en complejidad porque no sólo debe generar conocimiento para mejorar los procesos educativos, sino que además tiene que transmitir el conocimiento propio de la biología y formar a otros individuos: los alumnos; también los debe acercar a la generación de respuestas científicas de los fenómenos biológicos que los rodean, así como incentivar en ellos conocimientos de tipo procedimental y actitudinal, contribuyendo de esta manera con la sociedad a la formación de jóvenes profesionistas igualmente comprometidos con la sociedad.

Consciente de estas responsabilidades, al biólogo inmerso en la profesionalización de la enseñanza le corresponde establecer un código ético fundamentado que le permita regular las decisiones y conductas que ejercerá hacia los alumnos, que en muchas ocasiones aprenden por modelaje. En este contexto se sitúa el título de este artículo *¿Qué hace un biólogo leyendo ética?* Sobre todo un biólogo

Un biólogo docente debe tener un código ético, pues no sólo transmite conocimientos sino que forma alumnos. Una ética genuinamente biológica tendrá en cuenta la evolución cultural humana y el programa genético. Como en el salón de clases el adoctrinamiento moral y valorativo recae a menudo en el docente, cualquier juicio moral que haga debe estar respaldado por buenas razones;. Algunas reglas de comportamiento para la práctica docente podrían ser responsabilidad, mantenerse al día, explicar a los alumnos con claridad y sencillez, dar un trato honesto a alumnos y colegas, y considerar la docencia como un acto profesional netamente humanista y social.

Palabras clave: ética biológica, Darwin, aprendizaje, juicio moral, racionalidad, examen racional, valores.

A biology teacher should have an ethical code, because he conveys knowledge and educates pupils. A genuinely biological ethics must consider cultural human evolution and the genetic program. These will make it consistent. As the teacher frequently indoctrinates morals and values in the classroom, any of his/her moral judgments must be supported by good reasons. Besides, he/she must promote communication and tolerance, and examine everything rationally. Some of his/her rules of behavior could be: responsibility, updating his/her knowledge, clear and simple explanations to students, honesty towards pupils and colleagues, and regarding teaching as a purely humanistic and social professional act.

Keywords: biological ethics, Darwin, learning, moral judgment, rationality, rational inspection, values.

o biólogo dedicado(a) en la docencia reflexiona, razona y fundamenta su código ético para ejercer su profesión docente, con la finalidad de actuar de forma razonada en cada una de sus acciones tanto dentro como fuera del aula; asimismo, favorece la apropiación de los objetivos que persigue su profesión docente para alcanzar la felicidad, tanto por su profesión como por los alumnos que está contribuyendo a formar.

Inicialmente, las responsabilidades sociales de un profesionista en el área de biología implican desde contribuir con el uso sustentable de los recursos naturales hasta la generación de conocimiento sobre la expresión genética de virus y bacterias que permitan mejorar la calidad de vida de la sociedad. Pero el biólogo, antes de profesionista, es persona, lo que implica que es un individuo con historia, que convive con varios grupos sociales incluso de diferentes preferencias culturales,



que tiene raciocinio, habilidades, sentimientos y emociones, factores que posiblemente han determinado su toma de decisiones, además de influir en el significado que le da a su libertad, a su felicidad y a cómo tratar a los otros. Es probable que estas decisiones las haya tomado más por emoción que por razonamiento y que le importe poco lo que la sociedad persigue y mantiene a través de su contrato social. Pero como biólogo, le preocupa cumplir con sus obligaciones, llevarse bien con sus compañeros, mantener su trabajo y la calidad de vida que éste le proporciona, condiciones que le representan felicidad y en consecuencia bienestar, lo que me lleva a cuestionar si ésta es vista como su autorregulación.

En los siguientes párrafos se muestran algunas posturas y argumentos teóricos, posiblemente muy lejos de las verdaderas discusiones filosóficas, sobre qué y cómo nos concebimos como personas y cómo nos conducimos con los otros, pero que significaron el primer acercamiento de una bióloga inmersa en la docencia que tiene como intención apropiarse de su compromiso ético profesional.

Primeramente, *¿cuál es la naturaleza de la moralidad?* o *¿qué moralidad es más adecuada para la humanidad?* Al respecto, Charles Darwin señaló que la diferencia entre el hombre y los animales inferiores es el sentido moral o conciencia. Esta afirmación nos lleva a conocer los orígenes de la moralidad humana proporcionándonos un conjunto fijo de normas éticas. Sin embargo, algunos expertos en ética insisten en que la ciencia en general y la biología evolutiva en particular no están capacitadas para proporcionar un conjunto fiable de normas éticas específicas. Pero en congruencia con Ernst Mayr, considero que una ética genuinamente biológica, que tenga en cuenta la evolución cultural humana y el programa genético, tendrá mucha más consistencia interna que los sistemas éticos que no tienen en cuenta estos factores.¹

Ante estos hechos sobre el origen de la moralidad y las diferencias detectadas en diferentes culturas, surge el cuestionamiento *¿cómo aprendemos o asimilamos esas normas morales?* Como un primer acercamiento a la respuesta, se tienen registros de que desde la infancia existe una predisposición genética, algunos estudios también indican que los valores asumidos por los seres humanos son resultado de la combinación de tendencias innatas y el aprendizaje, la mayoría de los cuales son adquiridos mediante la observación y el adoctrinamiento por parte de otros miembros del grupo cultural. Esta visión puede tener relevancia e incidencia en el salón de clases, donde el adoctrinamiento moral y valorativo puede estar a cargo del docente.

Reflexionemos, entonces, cuál sería uno de los objetivos de la escuela en cuestiones de exposición de las normas éticas de cada uno de los miembros de la comunidad, incluidos alumnos, profesores y autoridades, qué sistemas de normas éticas tienen y cómo son vivenciados e interpretados por los mismos protagonistas y por los demás, así como los *juicios morales* que realizamos ante los actos que se desarrollan dentro de la misma institución. Ante esto, debemos considerar que cualquier juicio moral que pretendamos realizar debe estar respaldado por buenas razones. Por tanto, hay que tomar en cuenta que si queremos la respuesta correcta a una pregunta moral, ésta será simplemente la respuesta que tiene de su lado el peso de la razón.²

Parecería que ante estas posturas individuales determinadas por el contexto social y cultural, que incluso existen en el mundo, caeríamos en la falsa aseveración de que nuestro código moral y ético es el único, pero moralmente no podemos juzgar el código de otra sociedad porque no hay una “verdad universal” en ética. *Cuando las costumbres difieren de las nuestras ¿puede haber desacuerdos en los valores que empleamos?*, pregunta Rachels,

quien considera que no puede haber menos desacuerdo de valores entre los grupos sociales de lo que parece. Postura que argumenta con algunos valores –como la comunicación y la tolerancia– que considera como reglas indispensables para que las sociedades funcionen.³

En este sentido, la docencia en el nivel medio superior es parte determinante para que se instruya y mantenga ese contrato social en los jóvenes de una sociedad. Por ello, una de las implicaciones del docente ante el proyecto educativo institucional es reflexionar sobre los criterios para valorar una buena praxis profesional, sobre si la profesión se ejerce adecuadamente o no está la altura de los compromisos adquiridos, valoración que no puede estimarse exclusivamente desde el aspecto técnico, sino que debe incluir un análisis de los hábitos, actitudes y talante del profesional en cuestión. Ser un buen profesional significa ser competente; conocer la propia profesión implica tener un determinante talento personal.⁴

Una de las acciones que involucra esas cuestiones morales y éticas es referida por Stuart Mill al señalar que las cosas que hacemos son buenas en la medida que causan felicidad y son malas si provocan posturas contrarias a la felicidad. Como botón de muestra está nuestra

práctica docente: si realizamos acciones buenas pensando en la construcción de aprendizajes para nuestros alumnos, podrán causarnos felicidad. Por ejemplo, la actualización y dominio de la disciplina o los temas que vamos a impartir; la planeación previa de las clases así como de los materiales por utilizar; la flexibilidad en la ejecución de las estrategias dependiendo de los estilos o ritmos de aprendizaje; la atención a dudas durante la revisión de contenidos; propiciar la enseñanza de las ciencias bajo el enfoque histórico; el empleo y análisis de los resultados derivados de la aplicación de la estrategia para su retroalimentación,

así como de los instrumentos de evaluación, todo bajo el elemento reflexivo de la acción docente.

Por último, otra de las acciones dentro de nuestras normas éticas es la realización de un examen racional, por ejemplo, de los inconscientes disfraces que mostramos frente a los alumnos y el trato que les aplicamos, ya que por estar condicionados a una calificación soportan todo tipo de tratos y humillaciones. Este examen racional nos permitirá descubrir la incongruencia entre lo que profesamos y los hechos que desarrollamos tanto dentro como fuera del aula. Recordemos que como parte de nuestras posturas éticas deben considerarse los objetivos de nuestra profesión, por lo que al tratar de esta forma a los alumnos no estamos siendo éticos ni cumpliendo los objetivos que persigue nuestra profesión. Además -un elemento de peso que anexo al examen racional-, es con la razón como se vuelve a enderezar la conducta llevándola hacia la transparencia; de esta forma la razón funciona como radar.⁵ Hay que preguntarnos ¿qué trato estamos dando a los otros que también permite construirnos?, ¿cómo son las acciones y el discurso que demostramos con nuestras normas éticas? o ¿impactan directa o indirectamente en la formación moral y ética de los alumnos?

Cierto es que en la acción docente los sentimientos están inmersos en el aula tanto del profesor como del alumno, referidos hacia la asignatura, el profesor, los procesos de evaluación y entre los mismos compañeros de grupo. En este sentido, Rachels nos hace reflexionar sobre lo irracional de los sentimientos ante la toma de ciertas posturas o decisiones para con los otros, por lo



que subraya que *la moral es cuestión de consultar la razón*. De esta forma, nuestros sentimientos, que guiarán nuestras actitudes, ahora estarán cargados de argumentos a favor o en contra de opiniones o actitudes distintas a las nuestras. Entonces, el dar buenas razones se podría considerar la acción moralmente justa.

Por lo tanto, la necesidad está en iniciar esta transformación de actitudes y valores desde nosotros como personas en formación ética, acorde a un aula con ciertas exigencias educativas, sociales y personales. Esta transformación se puede iniciar mediante el establecimiento de, más que una escala de valores, un código ético particular a la práctica docente, derivado de los objetivos de dicha profesión. Hay que destacar que el desarrollo de una profesión es intentar hacer un bien a un destinatario y a la sociedad. La profesión en sí misma tiene valor, posee un sentido extrínseco, es decir, se le atribuye valor porque gracias a ella uno alcanza determinados objetivos.

Al respecto, definimos el código ético de cualquier profesión *como el conjunto de principios éticos sobre los cuales esa profesión debe desarrollarse de acuerdo con sus propias características*.⁶ En congruencia con lo anterior, considero que empatar

los objetivos de mi disciplina con los principios éticos del código que la rige, es tratar de ser “fiel” a la razón de *ser* de mi profesión y promulgar respeto a esas razones de *ser* como mi deber. Como se trata de principios generales, es posible usarlos de guía para tomar decisiones en situaciones particulares, siempre tomando en cuenta las condiciones de cada caso y no como una regla que tenga un solo sentido. Por tanto, *¿cuáles podrían ser los objetivos de nuestra profesión docente? y ¿qué principios éticos serían “fieles” a esos objetivos?*

Particularizando, la docencia tiene responsabilidad con los alumnos y ante la sociedad, ante otros docentes que imparten las diferentes áreas del conocimiento que conforman el proyecto edu-

cativo y ante los directivos de la institución. Y con la finalidad de definir los aspectos generales de la conducta honorable de un biólogo como profesional de la docencia, a manera de propuesta hago referencia a un conjunto de principios particulares y no dogmáticos que, considero, pueden estar presentes en la práctica docente. Como señala Pérez-Tamayo, para establecer o armar un código de ética profesional hay que concentrarse en la profesión misma y derivar de su práctica específica los valores pertinentes y los principios de comportamiento que mejor contribuyan a alcanzar sus objetivos.⁷ A continuación menciono algunos objetivos que pueden caracterizar a la profesión docente:

Algunos objetivos de la profesión docente

Contribuir con lo establecido en el programa, plan y proyecto educativo del CCH referente a las aportaciones de la biología en la formación de los alumnos.

Reforzar la apropiación de aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales del alumno.

Actualizar el dominio disciplinario de los temas por abordar en clase, así como los temas pedagógicos.

Estructurar y diseñar a través de un proceso de pensamiento y reflexión las acciones por realizar con los alumnos, ya sea el diseño o modificación de una estrategia.

Planear las acciones por realizar en el salón de clases.

Ejecutar las estrategias bajo la condición de flexibilidad.

Crear un ambiente propicio para el aprendizaje mediante la comunicación y el respeto a los otros.

Después de adecuar la pregunta de Pérez-Tamayo: *¿cómo puede establecerse un código ético para la práctica docente basado en los objetivos que se considera forman parte de la profesión docente?*, de

tomar algunas ideas del código ético propuestas por este autor para la medicina y contextualizarlas a cierta práctica docente, señalo:

Algunas reglas de comportamiento para la práctica docente

Con la institución educativa

Adquirir responsabilidades con los cuatro elementos presentes en toda institución educativa: el proyecto educativo de la escuela, el plan de estudios, el programa de la asignatura y su impartición en el aula.

En la práctica docente

Algunas reglas de comportamiento para la práctica docente

Obligación moral de estudiar permanentemente para mantenerse al día en los avances de la profesión, y si por alguna razón se deja de ser un estudiante de ella, se estará cometiendo una falta grave a la ética profesional docente; por tanto, coexistirá como un docente inmoral. Este estudio debe ser a nivel disciplinario y pedagógico.

Obligación moral de explicar a los alumnos, con claridad y en lenguaje sencillo, el conocimiento derivado de las ciencias biológicas tantas veces como sea necesario. El no hacerlo estaría faltando a la ética profesional docente, ya que interfiere con la relación alumno-profesor constructivo y positivo.

Realizar acciones que garanticen un trato honesto hacia alumnos y colegas. En el caso de los alumnos, la evaluación debe representar un proceso claro y transparente sin ejercer algún tipo de condición, humillación frente al grupo o abuso de poder al asentar un valor numérico; proporcionar una evaluación razonada y no permeada por los sentimientos que pudiera generar el estudiante.

Crear un ambiente propicio para el aprendizaje y trabajo académico mediante la visión de servicio y respeto a la dignidad humana, así como el respeto a los derechos de los alumnos y colegas como personas y universitarios.

Considerar la docencia como un acto profesional netamente humanista y social que va más allá del beneficio monetario, además de procurar la felicidad en cada una de las acciones que la profesión implica.

Notas

1. Ernst Mayr, "¿Puede la evolución explicar la ética?" en *Así es la biología*, pp. 269-289.
2. Razones entendidas como descripciones argumentadas que pueden influir en el cambio de actitud de quienes las estén escuchando o incluso cuestionando; este tipo de respaldo razonado vuelve verdad a la ética. Cf. James Rachels, *Introducción a la filosofía moral*, México, FCE, 2007.
3. *Ibid.*
4. Francesc Torralba-Roselló, *Más allá del principialismo: la ética de las virtudes como fundamento*, Barcelona, Congreso del educador social, 2001, pp. 2-13.
5. Aida Aisenson-Kogan, "El fundamento de la moralidad: afectos y valores" en *Desafío moral, vías para el cambio: filosofía, psicología y educación*, Buenos Aires, Biblos, 2001, pp. 47-62.
6. Ruy Pérez-Tamayo, "Ética médica, salud y protección social" en *Salud pública de México*, mayo-junio, año/vol. 47, núm. 3, 2005, pp. 245-251.
7. *Ibid.* p. 247.

Bibliografía

- AISENSEN-KOGAN, Aida. "El fundamento de la moralidad: afectos y valores" en *Desafío moral, vías para el cambio: filosofía, psicología y educación*, Buenos Aires, Biblos, 2001.
- ANGLÉS, Misericordia. "Altruismo y educación moral" en Román. B. *Por una ética docente*, Bilbao, Grafite ed. & Universitat Tamon Llull, 2003.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*.
- MAYR, ERNST. "¿Puede la evolución explicar la ética?" en *Así es la biología*, Madrid, Debate pensamiento, 1998.
- NOHL, HERMAN. *Introducción a la ética*, 7ª ed., México, FCE, 1952 (Breviarios).
- PÉREZ-TAMAYO, RUY. "Ética médica, salud y protección social" en *Salud pública de México*, mayo-junio, año/vol. 47, núm. 3, 2005.
- RACHELS, JAMES. *Introducción a la filosofía moral*, México, FCE, 2007.
- TORRALBA-ROSELLÓ, FRANCESC. *Más allá del principialismo: la ética de las virtudes como fundamento*, Barcelona, Congreso del educador social, 2001.

El Ateneo de la Juventud: una *episteme* barroquizante

ARCELIA LARA COVARRUBIAS

Recibido: 24-07-2012, aprobado: 04-10-2012



Del momento en que se fundó la Universidad Nacional Autónoma de México al día de hoy, ha pasado mucha agua bajo el puente. Varios de los actores de la UNAM fueron miembros del Ateneo de la Juventud, alumnos de Justo Sierra. El plan educativo o *episteme* de este grupo era claro y, desde esta perspectiva, el conocimiento adquirió una orientación crítica y vital; se trataba de promover saberes, entendidos en el sentido griego, como un conocimiento capaz de estructurar la práctica. El ideal de la propuesta ateneísta promueve un humanismo ilustrado, esto es, el estudio comienza por las humanidades. En las líneas siguientes se habla del origen del Ateneo de la Juventud y se lo caracteriza como una corriente epistemológica, con un programa cuya vigencia se deja sentir en el quehacer de la vida universitaria.

El Ateneo de la Juventud fundó una nueva episteme: un nuevo modo de percibir, agrupar y definir el saber, y asumió las relaciones con el capitalismo de una manera barroquizante. Su revolución se dio en el pensamiento, y su manera de reaccionar fue parecida al ethos barroco. La belleza fue el concepto principal en su programa civilizador; establecieron un diálogo con el Occidente antiguo y el moderno, con las humanidades a la cabeza. Renovaron el mundo clásico y se renovaron, y el producto intelectual fue el ensayo.

Palabras clave: episteme, ethos barroco, capitalismo, conservadurismo, inconformidad, belleza, Antigüedad clásica, humanidades, ensayo.

The Ateneo de la Juventud founded a new episteme—a new way of perceiving, classifying, and defining knowledge. It developed the interplay with capitalism in a ‘baroque’ way. Their revolution took place in works of thought. Its way of reaction was similar to a baroque ethos. Beauty became the principal concept in their civilizing program. They dialogued with the ancient and modern West, and placed humanities in the forefront. They renewed the classical world, and renewed themselves, the intellectual product being the essay.

Keywords: episteme, baroque ethos, capitalism, conservatism, non-conformism, beauty, classical antiquity, humanities, essay.

En el inicio del siglo xx, a la par de algunos asomos de la Revolución, en México comenzó a gestarse un movimiento cultural con un grupo de jóvenes llamado posteriormente Ateneo de la Juventud, entre los que se encontraban Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, José Vasconcelos, Alfonso Reyes, Julio Torri, Martín Luis Guzmán, Carlos González Peña, Alfonso Cravioto, Jesús T. Acevedo, Mariano Silva y Aceves, Alejandro Quijano, Genaro Fernández Mac Gregor, Luis Castillo Ledón y Ricardo Gómez Robelo.

Hacia 1905 este grupo comenzó a reunirse en casa de Antonio Caso, quien, al igual que Pedro Henríquez Ureña, era considerado maestro de la generación. Aquellas reuniones en la biblioteca de Caso eran presididas por un busto de Goethe que hacía de perchero; así, abrumado por paraguas, sacos y sombreros, la mirada de piedra del romántico alemán escuchaba las discusiones teóricas de aquellos muchachos que no pasaban de 25 años. A los integrantes iniciales del Ateneo de la Juventud pronto se les unieron Enrique González Martínez y Luis G. Urbina, hombres no tan jóvenes que fueron adoptados como los hermanos mayores. González Martínez y Urbina figuraron entre las filas del modernismo, pero, considerando que este movimiento estaba en decadencia y exhalaba sus últimos suspiros, sintieron la necesidad de renovarse. Fue proyecto de estos dos poetas fundar una publicación en la que se difundieran las nuevas ideas. En 1906 comenzó a circular la revista *Savia moderna*, que, aunque el nombre remite al modernismo, proponían una estética nueva. La concepción ateneísta de la belleza, del arte y de la poesía no era la que éstos habían acuñado. El Ateneo se encargó de resignificar cada uno de estos términos y de dar sentido y orientación específica a la estética. En ese mismo año, se estableció un nexo con artistas plásticos; se organizaron, primero, exposiciones de pintura con obras de Ponce de León, Francisco de la Torre y Diego Rivera, y, luego, con cuadros de Gerardo Murillo, el “doctor Atl”.

En 1907 el Ateneo de la Juventud se manifiesta en memoria del poeta Gutiérrez Nájera. Aquel proyecto del arte nuevo adoptó la forma de protesta cuando un modernista trasnochado se lanzó contra el arte libre. En 1910, estos jóvenes, abogados de profesión, organizaron en la Escuela de Derecho una serie de conferencias sobre asuntos latinoamericanos: sobre educadores de las Antillas y de México, poesía mexicana y latinoamericana, publicaciones literarias en países hispanohablantes, etcétera. Además del centenario de la Independencia y de los recientes acontecimientos revolucionarios,

este año fue fundamental para la educación mexicana: se fundó la Universidad Nacional. Justo Sierra, maestro de aulas o de pasillos de los ateneístas y secretario de educación en ese momento, es el autor del proyecto universitario. Dice José Luis Martínez:

En el mismo año del centenario de la Independencia, Justo Sierra funda la Universidad Nacional y organiza, dentro de ella, la Escuela de Altos Estudios. En su magno discurso de inauguración, el maestro Sierra fija no sólo la empresa que toca a aquella institución sino la empresa cultural del México que entonces nace. Ya iniciada la Revolución, todavía se mantiene por algunos años la actividad de los ateneístas a pesar de que su dispersión se ha iniciado. Caso comienza sus brillantes cursos filosóficos en la Universidad; González Martínez, Henríquez Ureña y Reyes enseñan literatura en la Escuela de Altos Estudios, y en 1912 los que aún quedan en México, y nuevos aliados, fundan la Universidad Popular.¹

A partir de este momento, puede hablarse con plena certeza de un grupo intelectual, que, antes de esta fecha, era sólo un puñado de abogados recién egresados con inquietudes, influencias y proyecto similares. Sus lecturas y sus obras responden a la urgencia de renovación intelectual. El programa del Ateneo de la Juventud representa un movimiento tan importante como las luchas sociales y políticas de la época; de ahí que Margarita Vera Cuspinera hable de la labor de este grupo orientada más a la crítica a las representaciones del mundo porfiriano² que al dictador. Por sus ideas, sus prácticas culturales y su discurso, el Ateneo inaugura una *episteme*, la propia de la modernidad en el México de esa época.

Más que por un conocimiento determinado, lo que caracteriza a una *episteme* es la conexión del sujeto con el saber; esta relación estructural entre uno y otro determina los campos de circulación de los saberes y “los modos como los objetos son percibidos, agrupados y definidos”.³ El Ateneo de

la Juventud no es un grupo que apriorísticamente tenga un programa; lo que los unificó fue una serie de coincidencias teóricas y prácticas intelectuales. Una *episteme* se distingue de otras, más que en los objetos de estudio que privilegia, en la mirada que lanza sobre ellos: las nuevas preguntas que se formula; el repertorio cultural que sustenta las propuestas teóricas; el modo de asumirlas y conformarlas como archivo de referencia; la constitución conceptual y enunciativa del discurso, y las prácticas intelectuales y lingüísticas que derivan del campo discursivo creado por la *episteme* en cuestión.

Por otra parte, todo movimiento cultural de la modernidad encuentra su determinación en el modo de asumir las relaciones entre la vida y el capitalismo. Las diferentes maneras de reaccionar que tiene la sociedad se forman como *ethos* e indican conductas orientadas al sistema de producción. Para Bolívar Echeverría, las posibilidades que abre el capitalismo se caracterizan en cuatro *ethos* diferenciados: realista, romántico, clásico y barroco.⁴ Más que épocas de la historia de la cultura, los cuatro *ethos* corresponden a formas de ser moderno y aseguran un comportamiento específico ante la manera de valorar el mundo de la existencia humana frente al mundo capitalista. El *ethos* barroco se caracteriza por su necesidad de ir más allá del sistema económico; lo reconoce como hecho social (como el realista), pero no lo acepta (como el romántico); afirma la vida en el seno del capitalismo sólo para reinventarla, para re-formarla; las cosas, desde la mirada barroquizante, aparecen como diferentes. El barroco revive la contradicción generada para darle nueva forma.⁵

Más que un *ethos* barroco, el Ateneo de la Juventud constituye una *episteme* barroquizante. Hablar de un *ethos* implica una perspectiva en la que el hecho económico (el capitalismo en cualquiera de sus fases) antecede a las prácticas so-

ciales y, como resultado de éstas, se presenta una manera específica de afrontar el conocimiento. Una *episteme*, por el contrario, delimita su campo de presencia dentro del contexto histórico en el que surge; es ella la que dicta la relación del sujeto con la historia. De ahí que se prefiera caracterizar el Ateneo de la Juventud más como una *episteme* que como un *ethos*, esto es, como un movimiento teórico cuya revolución está planteada, en primera instancia y de manera fundamental, en las obras del pensamiento. Ahora bien, la manera de reaccionar del ateneísmo se ajusta, en gran medida, a las características del *ethos* barroco.

Ante los hechos de la Revolución Mexicana, por ejemplo, el Ateneo de la Juventud se manifiesta renuente, no toma partido explícito, o bien los distintos miembros adoptan diferentes posiciones. No fue la uniformidad política lo que caracterizó a esta generación; lejos de un programa revolucionario, el grupo más bien se distinguió por su apoliticidad, que es también otra manera de posicionarse en el momento histórico. Más que una “manifestación armada”, el Ateneo de la Juventud fomenta una “manifestación razonada”, el alcance y uso de la razón es su arma para proponer una forma de la modernidad, entendida ésta, de acuerdo con Bolívar Echeverría, como “proyecto civilizatorio”.⁶ En la asunción de esta manera de ser modernos, los ateneístas construyeron un plan de renovación social que comenzó por dar batalla en el terreno del pensamiento. La abstinencia en la participación política es un rasgo conservador que acepta pasivamente los movimientos revolucionarios; en el plano cultural, sin embargo, vuelve a aparecer la revolución, pero re-formada en su vertiente intelectual. Esta contradicción elevada a otro plano indica la inserción del Ateneo de la Juventud en el *ethos* barroco, que, en palabras de Bolívar Echeverría, consiste en la “combinación conflictiva de conservadurismo e inconformidad,

respecto al ser y al mismo tiempo conato nadicificante, el comportamiento barroco encierra una reafirmación del fundamento de toda la conciencia del mundo, pero una reafirmación que, paradójicamente, al cumplirse, se descubre fundante de ese fundamento, es decir, fundada, y sin embargo confirmada en su propia consistencia”.⁷ Si en las prácticas políticas el recuento sociohistórico los identifica como conservadores, en el terreno intelectual aparecen como una generación que revoluciona los esquemas mentales de sus antecesores, como fundadores de una nueva *episteme*.

Culturalmente, el Ateneo se diferencia del positivismo y del modernismo. La importación de la filosofía comtiana a México fue la manera en que el juarismo luchó por dar orden y promover la paz al pueblo mexicano, atrapado durante muchos años en una cadena de guerras intestinas. Ante el trastorno y la confusión derivados de las continuas luchas, el positivismo trazó su triple horizonte: libertad, orden y progreso. El apoyo fundamental para restaurar la paz y promover el desarrollo económico del país germinaría con el impulso de la ciencia. Para Gabino Barreda, el positivismo habría de aprender “las grandes lecciones sociales que deben ofrecer a todos esas dolorosas colisiones de la anarquía, que reina actualmente en los espíritus y en las ideas, provoca por todas partes, y que no puede cesar hasta que una doctrina verdaderamente universal reúna todas las inteligencias en una síntesis común”.⁸ La ciencia combatiría la superstición y unificaría el espíritu, según el plan de la Reforma, de ahí que era importante promover tres grandes banderas “emancipación científica, emancipación religiosa, emancipación política”.⁹ La libertad sería, desde esta perspectiva, un liberarse del fanatismo de la fe y de la mentalidad mágica. Al recurso de autoridad –religiosa, política e intelectual– habría de oponerle la demostración.

El proyecto educativo del positivismo se concretó en la Escuela Nacional Preparatoria, donde las ciencias naturales, debidamente diferenciadas, promovieron el ideal de progreso. Aunque en su inicio se buscó cierta unidad orgánica en la formación de los alumnos, el atomismo del estudio de las ciencias derivó hacia una visión distorsionada de las ciencias sociales, en el intento de explicar los hechos humanos desde la misma perspectiva de los naturales. El evolucionismo actuó como explicación global de la economía, de la historia y de la política. No se trataba sólo de una trasposición discursiva; la subcodificación del discurso científico implicaba que la sociedad fungía como un organismo que, al igual que los entes biológicos, estaba determinado por leyes naturales. Respecto de los conceptos usados por algunos positivistas, Pedro Henríquez Ureña observa el “uso negligente o arbitrario de los términos metafísica, filosofía, ciencia”.¹⁰ En el enfoque positivista, la audacia metafórica de establecer sinonimia entre evolución biológica y progreso económico y social se enfocó, en un primer momento, en la idea de la industrialización del país. Con el tiempo, las ideas de renovación social devinieron ideología de Estado; la falta de crítica impidió a muchos positivistas apreciar la decadencia del sistema porfirista. El positivismo milita y afirma los procedimientos del capitalismo, así como subordina las prácticas políticas a un ideal de progreso económico. El cientismo positivista fue paulatinamente desterrando su origen filosófico; así, la pretensión de alcanzar la unidad del espíritu quedó en mero proyecto.

Al empeño unificador depositado en la ciencia, el Ateneo de la Juventud le opuso la filosofía, y al ideal de progreso, el de belleza. La mudanza de objetos de estudio, así como el cambio en el apoyo teórico, indicaron la renovación epistemológica que se estaba gestando. El México porfirista era, para Antonio Caso, la representación del mundo

como economía. Los ateneístas se propusieron superar el lado egoísta del economismo y ampliar su horizonte hacia el desinterés y la caridad. Dice Caso: “Aprendamos en buena hora y enseñemos en nuestras escuelas el mejor aprovechamiento de la existencia; pero recordemos constantemente a la juventud que hay algo superior a la existencia como economía y es la existencia como desinterés y como caridad.”¹¹ Sólo la belleza escapa al afán utilitario del mundo. El arte representa un excedente de productividad; aparece como “inútil, superfluo, algo así como un gran juego para el que lo mira con criterio biológico”,¹² dice Abelardo Villegas. Cuando el hombre intenta aprehender el mundo desde su expresión económica, éste se le escapa exhibiendo sólo su imagen biológica; si deja de lado el valor de uso de los entes, en cambio, éstos muestran su ser más auténtico. Apunta Villegas en su interpretación de Caso: “Y de aquí surge una nueva paradoja, pues siendo esta identificación con las cosas mismas, ‘divina complicidad’, el hombre que intuitivamente descubre la esencia de la vida biológica a la vez que está identificado, que es cómplice de ella, no está efectuando un acto egoísta, está fuera de la corriente vital”.¹³ La contemplación de la belleza es desinteresada y sólo gracias a la mediación artística el hombre se conecta con un mundo esencial que escapa al valor de uso de los entes.

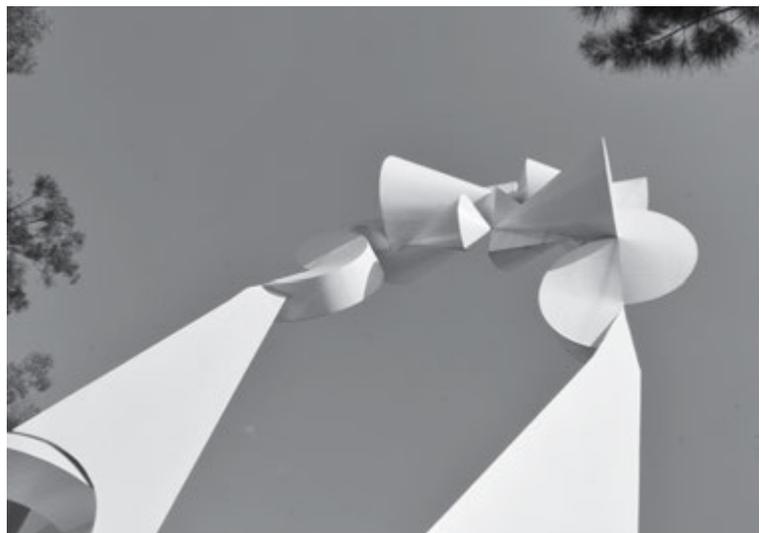
El Ateneo de la Juventud enfocó reflexivamente la belleza; en este caso, la distancia epistemológica no radica en la discrepancia del objeto de interés, sino en la mirada con la que se capta el motivo de estudio y consideración teórica. El esteticismo ateneísta no es sólo un programa de creación artística; es esto, ciertamente, y además el centro del campo de presencia de una nueva *episteme*. Si la belleza modernista significaba un sensualismo producido por la acumulación del capital —esto es, el embellecimiento de lo ya dado por el proceso de moderni-

zación del capitalismo—, para el Ateneo, la belleza escapa al valor de uso establecido utilitariamente: el arte como desinterés, según el planteamiento de Antonio Caso, implica una conexión con el núcleo ontológico de las cosas; así, se explica que “toda ontología filosófica principia en la estética”.¹⁴ El ser más auténtico de las cosas se revela en la experiencia de la belleza. Esta perspectiva capaz de organizar y dar coherencia a un discurso teórico complejo es la mirada que supone un cambio epistemológico radical de los ateneístas frente al modernismo. La reflexión estética constela todo planteamiento filosófico, ya ético, ya epistemológico; la belleza es el concepto estructurante que aglutina y ordena el programa civilizador de los jóvenes de la generación del Centenario.

Lugar preponderante ocupa el discurso greco-latino en el archivo en el que se apoya el Ateneo, que comenzó su recorrido filosófico por el principio occidental como origen de una reflexividad teórica. Por el momento en que se reunían en el taller de Jesús T. Acevedo, los jóvenes de esta generación organizaron una lectura de *El banquete* con un reparto de personajes. El gesto resulta elocuente en la medida en que rubrica el carácter estético y su conexión con el archivo clásico. Esta efectiva *mise-en-scène* del diálogo platónico dramatiza el origen del pensamiento. “La teatralidad esencial del barroco —dice Bolívar Echeverría— tiene su secreto en la doble necesidad de poner a prueba y al mismo tiempo revitalizar la validez del canon clásico.”¹⁵ Más allá del histrionismo, el poner a prueba admite, por un lado, transitar las posibilidades de una racionalidad y, por otro, ensayar el alcance teórico en un

movimiento que establece los límites y, a la vez, los mueve. La lectura que el Ateneo hace de los clásicos hace y vuelve a hacer los mismos planteamientos teóricos, hasta llegar a “hacer decir”; el mundo griego no es para este grupo de artistas y pensadores una referencia —como sí lo fue quizá para el modernismo— sino un intercambio intertextual. La intervención de los ateneístas en el archivo griego promueve un doble giro: el del texto original (el clásico) y el del propio. Las preguntas planteadas por los primeros filósofos de Occidente se actualizan; esto es, se revive la problematización teórica, y tras este diálogo, el discurso clásico da más de sí, dice más de lo que originalmente decía. Los conceptos, las ideas y las preguntas de aquellos textos entran cada vez en nuevos juegos de relaciones; así, queda resignificado el mundo clásico, el barroquismo ateneísta “lo desquicia sin anularlo”.¹⁶ A la vez que los textos griegos han ensanchado su campo de significación, en esta intermediación surge un modo de ser del discurso del Ateneo que implica un reflejo, bien que con variaciones, de las fuentes.

En los *ethos* barrocos, como en el Renacimiento, volver al origen “es una estrategia práctica de



construcción de una identidad artificial mediante el paso a través de una mimesis, con intención autoeducativa, de una identidad clásica”.¹⁷ La insistencia en las preguntas por el ser de las cosas es una manera de revivir el origen: los hallazgos de los textos griegos no cancelan la reflexividad, sino que son la perpetua apertura hacia ella. El Ateneo revive el discurso clásico, y este revivir no implica sólo resucitar, sino dar vida nueva, renovar y, en la misma medida, renovarse.

No fue el griego el único archivo revisado y reformulado por el Ateneo de la Juventud: la cultura europea moderna y contemporánea también nutrió sus prácticas reflexivas y su discurso. Los campos privilegiados fueron la literatura y la filosofía, con énfasis particular en el pensamiento romántico alemán. El amplio registro que alcanza el archivo cultural al que acude el Ateneo de la Juventud se alarga hacia el pasado clásico y se ensancha en lo más actual. La mirada tendida hacia la Antigüedad implicaba un camino ya muchas veces recorrido por otras generaciones; la consideración de la nueva agenda literaria y filosófica, en cambio, significaba la inauguración de nuevas ideas y formas artísticas novedosas: “se oían casi por primera vez en América nombres como los de Nietzsche, Ibsen, Bergson, Bernard Shaw, Windelband, William James, y muchos otros que comenzaban a revelarse en la misma Europa”,¹⁸ dice Félix Lizaso. En México el archivo occidental llegaba sin retraso; el Ateneo se acercaba a obras de actualidad que, en ese mismo momento, se leían en los países europeos; esto es, México participaba en “el banquete de la civilización”.¹⁹

Pedro Hernández Ureña, el Sócrates del grupo, promovió entre sus compañeros un trato particular a las teorías que les llegaban, trato que fue similar tanto para los autores modernos como para los clásicos; los leían críticamente y activaban las propuestas teóricas, así que no hubo adop-

ción de doctrinas sino revisión y puesta a prueba. Alfonso Reyes caracteriza a los miembros de su generación como “ensayistas, filósofos y humanistas autodidactas”, que se distinguían por “la exacerbación crítica”.²⁰ En las obras del Ateneo aparecen, integradas, la filosofía clásica y la moderna. La difusión de las nuevas ideas está mediada por el discurso ateneísta; se trata, en este sentido, de un mestizaje cultural que es, para Bolívar Echeverría, una actitud barroca de evaluación de la cultura: no aceptar acríticamente las ideas ya antes desarrolladas, sino recibirlas bajo la sospecha de que pueden adquirir nuevos significados porque no está dicha la última palabra. En esta línea de ideas, Ignacio Sánchez Prado reconoce que, más que el rescate y la conservación de la riqueza cultural, en Alfonso Reyes –aunque puede aplicársele al grupo en general– importa “su actualización por la vía de un proyecto intelectual”.²¹ Como el humanismo renacentista y el posterior, el Ateneo estimaba que todo saber debía considerarse, evaluarse e integrarse a la civilización intelectual. Frecuentemente se manifestaron contra la imitación europea; antes bien promovieron el “bovarismo”,²² término empleado por Antonio Caso para hablar del la subjetivación del conocimiento, como una apropiación o interiorización de cada uno de los objetos de estudio.

Gracias a la formación filosófica, el Ateneo logra transitar de la estética, con su ideal de belleza captada intuitivamente –influencia bergsoniana–, a la noción de una cultura universal, obra del espíritu teórico unificador. La teoría representó la capacidad de renovación: desde el mestizaje cultural, los ateneístas establecieron un diálogo cosmopolita con el Occidente antiguo y el moderno; del mundo clásico, y muy propio de su comportamiento barroquizante, extrajeron la lección de lo “universal concreto”,²³ esto es, el complejo reflexivo a partir del que se funda una racionalidad; de la filosofía

europea, especialmente del romanticismo alemán, retomaron el ejercicio crítico del pensamiento. La mediación discursiva de los ateneístas los lleva a la universalidad del conocimiento o, de otro modo, al conocimiento universal; si la experiencia de los clásicos les deja lo universal concreto, el diálogo con la modernidad occidental los incita a plantearse lo universal indeterminado. La estética se vuelve ontología, como quería Antonio Caso.

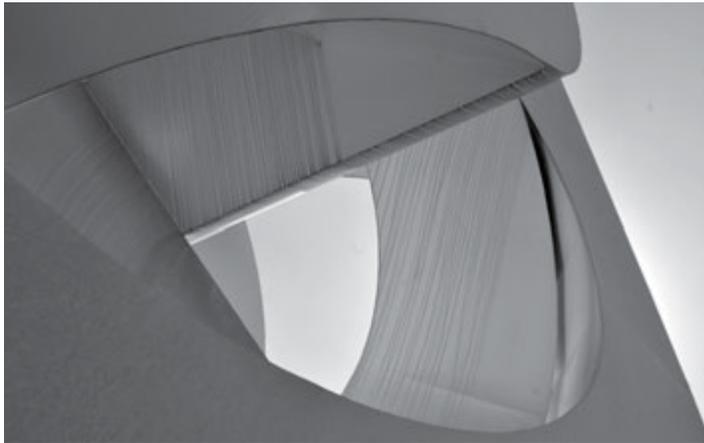
Si en un primer momento el tránsito teórico llevó al Ateneo de la Juventud de lo subjetivo de la experiencia de la belleza artística a lo universal, en un segundo momento regresaron a lo particular y se sintieron impelidos por la necesidad de fundar teóricamente la realidad o, para decirlo hegelianamente, por la necesidad de que la existencia alcanzase realidad con la intervención de la racionalidad. No es casual que, décadas después, luego de llegar a las altas esferas de la universalidad, se preguntaran por el ser del mexicano. Lo mexicano no es, en sí mismo, un tema filosófico, pero su tratamiento, en la pluma de estos pensadores, adquiere importancia teórica; no ceden a la tentación del color local, ya explorado por la novela costumbrista, naturalista o realista, y muy en boga en el discurso de la celebración del Centenario de la Independencia. Más que dar por hecho que hay un “ser mexicano” se cuestionan sobre la pretendida unidad del concepto, sobre los vectores teóricos en los que puede plantarse su estudio, sobre la manera en que el tiempo arrastra a ese “ser mexicano” y, finalmente, sobre cómo se inserta el conocimiento de lo mexicano en el conocimiento universal.

En principio, es difícil establecer “lo mexicano” como una abstracción. México no es uno sino muchos: no puede decirse que México sea igual a sí mismo para un mexicano o para otro. El trabajo de estos intelectuales, entonces, elaboró un repaso de las distintas mexicanidades, tratando de buscar

la nota en común que les da el ser, e indicando las líneas que lo conforman y los espacios en los que la multiplicidad se transfigura en comunidad. Para el Ateneo de la Juventud ser mexicano no fue una denominación de origen, sino, sobre todo y fundamentalmente, implicaba conocerse, identificarse, tomar distancia desde otras culturas, autocriticarse y hacer un proyecto en el que teoría y práctica, filosofía y existencia estuvieran plenamente identificadas. O, como dice Antonio Caso:

Idealistas que os empeñáis en la salvación de la República, volved los ojos al suelo de México, a los recursos de México, a nuestras costumbres y nuestras tradiciones, a nuestras esperanzas y nuestros anhelos, a lo que somos en verdad. Sólo así nos conduciréis a un estado mejor y nos redimiréis de nuestro infortunio. Para salvarse precisa ante todo saber. El ensueño más puro es nomás quimérico, si no afianza en “la santa realidad” y con ella se integra. Quien quiera volar ha de tener “alas y plomo” como decía Bacon, ha de ser respetuoso y osado, “valiente y cortés”, como reza el proloquio castellano. Sin aspirar a algo mejor se retrocede sin remedio; pero sin saber con precisión a donde va, se fracasa, sin duda. “Alas y plomo”; tal ha de ser el lema de nuestra redención ambicionada. La gravedad de la materia pondera la intrepidez del pensamiento. México: Alas y Plomo...²⁴

El tema de lo mexicano, para los ateneístas, oscila de lo universal a lo regional. Las alas están conformadas por el conocimiento del archivo de Occidente, y el plomo, por el arraigo a la tierra. Al estudiar a México y lo mexicano, estos intelectuales no cayeron en el vicio del autoelogio ni en el nacionalismo. En el momento en el que se plantea el discurso sobre la mexicanidad, la actitud de los ateneístas desplaza el planteamiento hacia un mundo cultural más amplio; es, dice Sánchez Prado, una manera de discutir a profundidad “el eje nación-raza-soberanía”²⁵ del discurso nacionalista. El archivo occidental hace tierra en el discurso sobre México en un nuevo mestizaje cultu-



ral. El análisis que el Ateneo hizo de lo mexicano no se encierra en la circularidad del tema mismo, dice algo de cómo estos autores ven el quehacer filosófico, habla de la importancia de ligar filosofía y acción, de devolver al pueblo que inspira el estudio una mirada reflexiva y propositiva sobre los destinos nacionales. Los ateneístas fundaron un pensamiento, y, más que eso, un pensar, una forma de verse desde dentro y en perspectiva. De Alfonso Reyes, dice Víctor Díaz Arciniega que seguía un principio que puede enunciarse de la siguiente manera: “miremos hacia el horizonte de todas las lenguas, historias y hombres para educar nuestro espíritu y fortalecer nuestra experiencia, mas no por ello dejemos de mirar nuestras propias raíces; los nutrientes vienen del aire y del suelo y los hacemos nuestros en la palabra”.²⁶ Este principio fue asumido por el Ateneo de la Juventud y, aún más, adquirió carácter moral. Al respecto, apunta Samuel Ramos: “Dentro de la variedad de objetos que a cada uno se dedicaba, había en la actividad de todos una intención común: *la moralización*. Esto equivale a decir que se trataba de levantar por todos lados la calidad espiritual del mexicano.”²⁷

Antonio Caso recomienda las alas, la cultura universal, pero también el plomo, el reconocimiento y, sobre todo, la promoción del cambio, de la tierra. El Ateneo de la Juventud ancla sus in-

quietudes teóricas en la tarea educativa; la moralización de la que habla Ramos capaz de unificar diversas inquietudes es el *epistemologismo*, otro rasgo del *ethos* barroco, como puede verse en las siguientes palabras de Bolívar Echeverría:

Podría llamarse *epistemologismo* al modo en que el humanismo de la civilización moderna se hace presente en el terreno del discurso filosófico. Presupuesto en la vida moderna y en la construcción que ésta hace de su mundo como “sujeto pri-

mero y auténtico”, como “fundamento sobre el que todo se constituye”, el Hombre se afirma frente a lo convertido en Naturaleza, en algo que está ahí sólo en la medida en que responde al reto de su actividad apropiativa. Reto técnico que alcanza su mayor pureza en la ciencia experimental, en el discurso que propone representaciones cuantificables de lo desconocido, es decir, imágenes cuya capacidad de hacerse de las cosas al representarlas –y de provocar por tanto la seguridad y certeza en el autor de su formulación– puede ser puesta a prueba y medida como lo es la productividad de un instrumento de trabajo.²⁸

La universalidad exigía no sólo que la alcanzara un grupo de jóvenes ilustrados, sino ser divulgada masivamente. Así surge el proyecto educativo del Ateneo en la Escuela de Altos Estudios, la Universidad Popular. En 1910 Justo Sierra inauguró la Universidad Nacional de México, y, aunque figuró en las filas del positivismo, tuvo una visión más avanzada que no se limitó al cientificismo; así, en las tareas de la Universidad, aunque destacó la importancia de la formación científica, el propósito se matizó de racionalismo. Josu Landa las resume en los siguientes tres aspectos:

1. El reconocimiento de un papel considerable de lo espiritual en la vida educativa.
2. La reivindicación explícita de un vínculo entre la ciencia y la formación moral del hombre.

El carácter nacional de la producción científica (sin menoscabo de su índole universal).²⁹

Muchos de los ateneístas, profesores de la Escuela de Altos Estudios, participaron del proyecto universitario. Desde un principio, el Ateneo de la Juventud entendió que su labor educativa, además de divulgar masivamente el conocimiento, debía esmerarse en cuanto al archivo que se pondría a disposición del pueblo mexicano.

En el proyecto ateneísta destacaba su atención a las humanidades con énfasis en la cultura universal, que fortalecería una identidad mexicana de los jóvenes universitarios pareja a la de otras naciones. En 1930 Alfonso Reyes escribió: “La lectura de Virgilio es fermento para la noción de la patria, y a la vez que modela su ancho contorno, lo llena con el contenido de las ciudades y los campos, la guerra y la agricultura, las dulzuras de la vida privada y los generosos entusiasmos de la plaza pública, dando así una fuerte arquitectura interior al que se ha educado en esta poesía.”³⁰ La educación tendría que rendir su fruto en la transformación de los hombres y de la nación; así, el humanismo no sería simple acopio de todo tipo de conocimientos, sino que promovería un cambio socioeconómico importante. Para Alfonso Reyes del cultivo del pensamiento universal se derivaría el cosmopolitismo unificador de los pueblos americanos que, en la lectura de Evodio Escalante a la *Atenea política*, es equiparable al ideal socialista: “una liquidación del mundo capitalista, el cual sería sustituido simple y llanamente por el mundo del trabajo”.³¹

Es el proyecto educativo, con las humanidades a la cabeza, lo que indica el matiz fuertemente epistémico del Ateneo de la Juventud y su discontinuidad, más que ruptura, con la concepción intelectual positivista y con el estetismo meramente artístico de los modernistas. Más que artistas —aunque también lo fueron, y muy buenos—, los ateneístas se demarcan como una *episteme*. Su

principal aportación al campo de la literatura se encuentra en la producción ensayística, género o función poco cultivados con anterioridad en Hispanoamérica. En este sentido, también literariamente su actitud es barroca, bien que no se corresponda con lo que se entiende por este término en la historia literaria (el movimiento artístico europeo de los siglos XVI y XVII). Más que arte barroco propiamente, el Ateneo de la Juventud cultivó una forma artística con actitudes barroquizantes frente a la modernidad.

Si no la cualidad más importante del barroco, sí al menos la más visible, es la voluntad formal. El trabajo con la forma, sin embargo, no es un rasgo exclusivo del barroco, sino que es la manera de constituirse del arte en general. Lo singular del barroco es la actualización del canon clásico, que es, más que los márgenes que limitan la producción artística, un principio de creación. El Ateneo de la Juventud dota de una forma al discurso grecolatino, y el producto intelectual de la revisión teórica del mundo clásico es el ensayo. Entre la crónica de la centuria anterior y el tratado filosófico, el ensayo se erige como una nueva manifestación expresiva. La cultura mexicana germinada a principios del siglo xx, advierte, por un lado, los síntomas del decadentismo finisecular, y, por otro, se manifiesta como anuncio del futuro: los procesos de cancelación apuran los indicios fundadores de una nueva era cultural. El Ateneo capta —y exhibe— esta contradicción; el proyecto es claro: ir a la Antigüedad para fundar el futuro. Es preciso, entonces, establecer el puente que una estos extremos; la tarea civilizatoria de los ateneístas consiste en construir esa mediación. Los ateneístas reviven la filosofía platónico-aristotélica bajo formas inusitadas: el diálogo con Platón y la pregunta por el origen a la metafísica aristotélica implican someter la teoría clásica a “un proceso de reverberación”,³² un poner a prueba, probarlo, pero no sólo en la

acepción sensorial gustativa sino también en la validación de su alcance.

En el discurso del Ateneo no se repite el registro grecolatino, se dialoga con él, se le hace entrar en un juego especulativo en el que decir lo ya dicho supone un “hacer decir”. En apariencia se trata de una duplicación; la insistencia, empero, repetición de la repetición, renueva lo cifrado en la filosofía clásica. La expresión ensayística es la reelaboración del texto filosófico, de tal manera que el ensayo no repite (solamente) una construcción reflexiva preformada: la re-crea. La relación que guardan los poemas gongorinos de largo aliento con el mito, con la Catedral de Toledo o con las construcciones clásicas es semejante a la del ensayo ateneísta con las obras de los filósofos griegos. El rasgo diferencial del Ateneo con el arte barroco es el orden con que se presenta la forma y la razón de fondo: en la literatura barroca, por ejemplo, la manifestación poética (forma) antecede su lectura sociohistórica (razón de fondo); la generación del Ateneo, en cambio, comienza una lectura del momento plantado en la Antigüedad clásica (razón de fondo) y encuentra en el ensayo la expresión de ese diálogo de mestizaje cultural (forma). Para que la sucesión de lo mismo con lo otro fuera legible, había que otorgarle una forma que los ateneístas encontraron en el ensayo. Ésta es la razón por la que el Ateneo de la Juventud se plantea como una *episteme* más que como una escuela artística.

A partir de 1913 varios de los ateneístas salieron del país, ya por decisión personal, como Alfonso Reyes y, posteriormente, Pedro Henríquez Ureña, ya porque formaron parte de la reacción mexicana, como Luis G. Urbina y el doctor Atl.³³ Los destinos de cada uno de los miembros del Ateneo discurrieron por su propio camino durante el huertismo y el carrancismo. Una vez pasados los sobresaltos políticos, epígonos de la Revolución, el ambiente cultural comenzó a normalizarse y, a partir de 1920, los años del maximato, y en años consecutivos, regresaron algunos de los ateneístas que se encontraban en el extranjero. El papel

Bibliografía

- BARREDA, Gabino “Oración cívica”, en *El positivismo en México*, UNAM, México, 2005 (Biblioteca del estudiante universitario, 140).
- CASO, Antonio, *Antología filosófica*, México, Ediciones de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1957 (Biblioteca del estudiante universitario, 80).
- DÍAZ ARCINIEGA, Víctor (comp.), *Voces para un retrato. Ensayos sobre Alfonso Reyes*, Casa abierta al tiempo/ FCE, México, 1990.
- ECHEVERRÍA, Bolívar, *La modernidad de lo barroco*, Era/ UNAM, México, 1998.
- ESCALANTE, Evodio “Homonoia. La utopía cosmopolita de Alfonso Reyes”, en *Alfonso Reyes y los estudios latinoamericanos*, Adela Pineda Franco e Ignacio M. Sánchez Prado (eds.), Pittsburgh, Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, Universidad de Pittsburgh, 2004 (Serie Críticas).
- FERRATER MORA, José, *Diccionario de filosofía*, Ariel, Barcelona, 2004, 3a reimpresión.
- LANDA, Josu, *La idea de Universidad de Justo Sierra*, México, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, 1998 (Seminarios).
- LIZASO, Félix, “Salutación a Alfonso Reyes”, en *Libro jubilar de Alfonso Reyes*, Dirección General de Difusión Cultural-UNAM, México, 1956.
- MARTÍNEZ, José Luis, *Guía para la navegación de Alfonso Reyes*, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México, 1992.
- RAMOS, Samuel, *Obras completas II. Hacia un nuevo humanismo. Veinte años de educación en México. Historia de la filosofía en México*, México, UNAM, 1990, segunda edición primera reimpresión.
- RAMÍREZ RANCAÑO, Mario, *La reacción mexicana y su exilio durante la Revolución de 1910*, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM/Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM, México, 2002.
- REYES, ALFONSO, “Pasado inmediato”, en *La X en la frente*, UNAM, México, 1993.

que jugarían algunos de los miembros del Ateneo se dejó sentir en la vida educativa y cultural de México, según puede verse en un somero recuento: a) cuatro miembros fueron rectores de esta casa de estudios: Antonio Caso, José Vasconcelos, Mariano Silva y Aceves y Genaro Fernández Mac Gregor; b) José Vasconcelos fue Secretario de Educación Pública; c) Alfonso Reyes fue presidente de la Casa de España en México, posteriormente El Colegio de México. El estudio de las humanidades con carácter profesional, el cosmopolitismo de los Contemporáneos y la visión crítica hacia el tema de lo mexicano en grupos como Hiperión o por narradores de la novela de la Revolución son herencia del Ateneo de la Juventud, que sentó las bases de la *episteme* moderna en México.

Notas

1. José Luis Martínez, *Guía para la navegación de Alfonso Reyes*, p. 15.
2. Véase Margarita Vera Cuspinera, “Los ateneístas, críticos de su tiempo”, en *Alfonso Reyes. Homenaje de la Facultad de Filosofía y Letras*, p. 13.
3. J. Ferrater Mora, *Diccionario de filosofía*.
4. La caracterización que Bolívar Echeverría hace de los tres primeros *ethos* puede sintetizarse de la siguiente manera: a) el realista, que no sólo acepta como inevitable y natural el desarrollo del capitalismo, sino que milita en sus filas, pues se asume que la acumulación de la riqueza es una forma natural de la organización; la contradicción entre la vida de los individuos y los requerimientos del capitalismo se diluye; en la medida en que se afirma el sistema del capital, la vida se inserta en él y adquiere valor de uso; b) el romántico es también militante; la diferencia estriba en que el valor del mundo de la vida demerita el valor de uso generado por el capitalismo; no borra la contradicción, sólo la trastoca; lo que pudiera tener de bueno el capitalismo es visto por el *ethos* romántico como una perversión: el valor de uso de las cosas es sustituido por el valor de la vida; c) el clásico ve en el capitalismo la inevitabilidad; bien que es considerado como un momento de “una necesidad trascendente”; la existencia ha de afirmarse más allá de la corrupción de lo dado por el sistema de producción; se comprende como una forma trágica de vivir la historia. Véase Bolívar Echeverría, *La modernidad de lo barroco*, pp. 38-39. El positivismo comparte algunas de las características del *ethos* realista, mientras que el modernismo, pese a que en su origen, es una reacción contra el romanticismo, comparte con éste cierto aire de familia, y puede considerárselo como un comportamiento comparable al *ethos* romántico.

5. *Vid Id.*
6. *Ibid.*, p. 58.
7. *Ibid.*, p. 46.
8. Gabino Barreda, “Oración cívica”, en *El positivismo en México*, p. 3.
9. *Ibid.*, p. 6.
10. *Apud* Samuel Ramos, *Historia de la filosofía en México*, p. 207.
11. *Apud* Abelardo Villegas, *La filosofía de lo mexicano*, p. 47.
12. *Ibid.*, p. 48.
13. *Ibid.*, p. 49.
14. Antonio Caso, *apud* Abelardo Villegas, *op. cit.*, p. 49.
15. Bolívar Echeverría, *ci*, p. 45.
16. *Ibid.*, p. 93.
17. *Ibid.*, p. 86.
18. Félix Lizaso, “Salutación a Alfonso Reyes”, en *Libro jubilar de Alfonso Reyes*, p. 213.
19. Alfonso Reyes, “Notas sobre la inteligencia americana”, en *Última Tule*, p. 82.
20. Alfonso Reyes, *Pasado inmediato*, p. 206.
21. Ignacio M. Sánchez Prado, *Naciones intelectuales. Las fundaciones de la modernidad literaria mexicana (1917-1959)*, p. 154.
22. Antonio Caso, “El bovarismo nacional”, en *Antología filosófica*, p. 205.
23. Bolívar Echeverría, *op. cit.*, p. 83.
24. Antonio Caso, “Problemas nacionales”, en *Antología filosófica*, pp. 210-211.
25. Ignacio M. Sánchez Prado, *op. cit.*, p. 153.
26. Víctor Díaz Arciniega, “Presentación”, en *Voces para un retrato*, p. 7.
27. Samuel Ramos, *op. cit.*, p. 209.
28. Bolívar Echeverría, *op. cit.*, p. 104.
29. Josu Landa, *La idea de Universidad de Justo Sierra*, p. 49.
30. Alfonso Reyes, “Discurso por Virgilio”, *op. cit.*, p. 164.
31. Evodio Escalante, “Homonoia. La utopía cosmopolita de Alfonso Reyes”, en *Alfonso Reyes y los estudios latinoamericanos*, p. 166.
32. *Ibid.*, p. 45.
33. Ramírez Rancaño, Mario, *La reacción mexicana y su exilio durante la Revolución*, p. 118 *et passim*.

———, *Última Tule. Tentativas y orientaciones. No hay tal lugar en Obras completas de Alfonso Reyes*, Tomo XI, FCE, México, 1997.

SÁNCHEZ PRADO, Ignacio, *Naciones intelectuales. Las fundaciones de la modernidad literaria mexicana (1917-1959)*, en *Purdue Studies in Romance Literatures* 47, Purdue University Press, West Lafayette, 2009.

VERA CUSPINERA, Margarita, “Los ateneístas, críticos de su tiempo” en *Alfonso Reyes. Homenaje de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, FFyL-UNAM, 1981.

La historia de un extraordinario historiador

Entrevista a Álvaro Matute Aguirre

CARMEN GUADALUPE PRADO RODRÍGUEZ

Recibido: 25-07-2012, aprobado: 13-08-2012

Destacado hombre de las ciencias históricas narra con una visión muy natural su origen y andar por la vida hacia el éxito profesional. Con relatos y breves descripciones, retrata momentos clave para entender su ideología e idiosincrasia frente a su percepción como investigador. Comparte, asimismo, los elementos que considera más significativos para lograr una docencia fructífera.

El historiador por vocación

Desde sus raíces, Álvaro Matute Aguirre ha estado ligado al gusto y al conocimiento de la historia. Y es que como él lo relata: “de una manera no consciente tuve mucha inclinación por lo histórico debido a que viví mis primeros seis años cerca de mi abuelo, quien había sido un general revolucionario y diputado constituyente en 1917”. La convivencia con don Amado Aguirre –quien le llevaba más de 80 años y vivía rodeado de recuerdos que enmarcaban sucesos relevantes para la historia del país,

“como aquella biblioteca colmada de elementos históricos” – le hizo vivir el pasado en el presente, “sentir que el pasado no es algo que terminó de suceder, sino algo que se proyecta hacia el presente”. Tras asegurar que su propio abuelo era historia, Matute afirmó que hablar de la Revolución Mexicana era desde luego, para él, algo totalmente natural.

Durante la primaria y la secundaria vivió cerca del Convento de Churubusco, lo que es ahora el Museo Nacional de las Intervenciones, donde



Álvaro Matute Aguirre ha desarrollado en la UNAM una amplia labor académica. Premio Nacional de Ciencias y Artes 2008, es miembro del Seminario de Cultura Mexicana y académico de número de la Academia Mexicana de la Historia. Ha publicado numerosos artículos y libros, e integra la investigación con la docencia. Como investigador prefiere la historia de la historiografía. Para él, en la docencia es fundamental motivar al alumno para que perciba los procesos históricos, y la literatura es esencial en la formación del historiador.

Palabras clave: proyección del pasado en el presente, historia destinatarios del conocimiento histórico, importancia de captar grandes procesos históricos, la literatura en la formación del historiador.

Álvaro Matute has been a prolific scholar. He received the 2008 Science and Arts National Award in History, Social Science and Philosophy, is part of the Seminario de Cultura Mexicana, and a permanent member of the Academia Mexicana de la Historia. He has published a vast work, and has integrated his research with his teaching. As a researcher he prefers the history of historiography. For him, students should be motivated to apprehend the historic processes, and literature is essential to the historian's education.

Keywords: projection of past in present, history historic knowledge diffusion, historical knowledge addressees, importance of seizing great historical processes, literature for historians' education.

todas las escuelas de la zona celebraban cada 20 de agosto la cruenta batalla que formó parte de la Guerra de intervención estadounidense en México. “Todo ello y más me familiarizaron mucho desde niño con las fechas, los sucesos y los nombres históricos. Para mí lo histórico era parte de la vida, era natural vivir rodeado de historia”.

Aunque en aquel entonces aún no se planteaba la posibilidad de estudiar Historia, de ser historiador, aquellos conocimientos trajeron como consecuencia positiva sus buenas calificaciones en esta disciplina, “tan es así que me llamaba la atención que en Historia yo aventajaba a los aplicados del grupo; yo era malísimo en las ciencias duras, como las matemáticas, mientras que en la historia el panorama era otro”.

Con las experiencias vividas como estudiante de la Escuela Nacional Preparatoria número 5, se comenzó a fraguar su vocación, quizá aún no como historiador, pero sí con un interés especial en las ciencias sociales. “Tuve el privilegio de tener excelentes maestros y maestras, como Margo Glantz, quien nos abrió, a mí y a mis compañeros, el mundo de la literatura de una manera maravillosa.” Además, “la práctica artística dentro de un grupo de teatro encabezado por Héctor Azar, en Coapa, resultó ser un complemento formativo inigualable”.

Más adelante, su vocación dio un giro. Ingresó primero a la entonces Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, donde en un par de años, con las experiencias y conocimientos adquiridos, se fortaleció su interés “decidí cambiar, preferí la historia, y ya una vez en la Facultad de Filosofía y Letras, con la muy buena formación que había tenido, hice una carrera bastante decorosa; durante los estudios fui inclinándome por el área que más me satisfizo y que a lo largo de mi vida profesional he consolidado”.

Desde entonces ha tenido una brillante carrera. Hizo estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y también estudió en la Universidad de Texas tras la licenciatura. Ha coordinado más de 70 tesis entre licenciatura, maestría y doctorado. Es investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones Históricas (IIH-UNAM), profesor de asignatura de la Facultad de Filosofía y Letras y tutor del posgrado en Historia de la UNAM. Es investigador nacional nivel 3, desde 1990, miembro del Seminario de Cultura Mexicana, de la Junta de Gobierno de la UNAM y, desde 1998, académico de número de la Academia Mexicana de la Historia. Es alguien que ha ido

dejando huella por donde camina, opinó Evelia Trejo Estrada, doctora en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras.

Como podrá advertirse, en su gusto y compromiso por lo que hace, Álvaro Matute Aguirre no ha separado la investigación y la docencia desde que empezó.

“He sido profesor e investigador paralelamente. Cuando empecé como maestro en la Preparatoria número 5, obtuve una beca dentro del Instituto de Investigaciones Históricas, y de allí en adelante he tenido el privilegio de integrar ambas actividades”, lo que las ha enriquecido, pues ha realizado su investigación en función de los problemas que le ha planteado la enseñanza de la historia en las aulas.

Lo anterior ha sido motivador, ya que lo ha determinado a seguir trabajando. “El salón de clases, para mí, es una especie de laboratorio de comunicación en el cual ensayo, es decir, lanzo hipótesis de mis investigaciones a los alumnos para saber, según su respuesta, si está bien fundamentada y si es clara o no.” El fruto de estas actividades que conjugan sus quehaceres académicos ha quedado plasmado en sus escritos, formando hasta ahora un vasto conjunto de publicaciones, sobre todo de sus tres principales líneas de investigación en historia: historia de la historiografía, historia de la teoría de la historia del pensamiento histórico, e historia de la Revolución Mexicana. Su desempeño como investigador ha sido plural; no obstante, su preferencia siempre ha sido la historia de la historiografía “porque la historia también tiene historia; hay historia de las ciencias, de las matemáticas, de la astronomía y, por lo tanto, de la historia; es decir, también es importante hacer la historia de cómo se ha pensado y escrito la historia, particularmente la de México”.

Para él, la mayor aportación que ha hecho a la sociedad han sido sin duda alguna los libros,

que contienen los resultados de arduas y minuciosas investigaciones. “Cuanto más divulgue mi mensaje y más lo conozcan, mejor, porque es necesario que el conocimiento histórico efectivo se expanda para que nos volquemos en una comunidad más reflexiva y madura que actúe con un conocimiento real de las causas”.

Aseguró que la diferencia entre el científico y el humanista tiene que ver un poco con el aspecto cuantitativo, porque el primero escribe en una revista especializada para un grupo reducido de personas que dan seguimiento a un problema, en tanto que el segundo lo hace con el propósito de que lo lea la mayor cantidad de gente. En otras palabras, “a mí no me interesa que me lean cuatro colegas en dos o tres universidades, me importa que lo hagan los estudiantes de la educación media, media superior, superior y de posgrado, porque son ellos los que necesitan un tipo de conocimiento histórico que forme mayor nivel de conceptualización”.

Una de sus mejores contribuciones, a su juicio, ha sido la colaboración en un compendio de libros de texto de ciencias sociales para la secundaria abierta, coordinado por Miguel León-Portilla, editado por Porrúa, la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Fomento Educativo; asimismo, consideró importante una obra realizada justamente cuando nació el Colegio de Ciencias y Humanidades,¹ que en sus palabras “fungió como auxiliar de la enseñanza”.

El historiador por profesión

Para quien también recibió el reconocimiento del Premio Nacional de Ciencias y Artes 2008 en el campo de Historia, Ciencias Sociales y Filosofía, “la clave de todo es la motivación”. Aunque por su edad y por la dispersión del mundo en que habita, es difícil motivar al joven alumno a que conozca el pasado, esta labor es importante. “Como

responsables que somos de educar a las presentes generaciones estamos obligados a decirles: ‘mira, lo que tú eres se debe a lo que fue antes, y para ubicarte en el mundo tienes que ver, por lo menos, lo que ha pasado en un lapso’ (aunque no sea muy grande).” Añadió que es fundamental tener el don de estimular su receptividad para captar los grandes procesos históricos, pero no para que memoricen respuestas puntuales como fechas y datos concretos, pues esto ha generado los altos índices de reprobación y de fracaso escolar.

Como docente, dice: “yo privilegio que el escolar perciba los procesos históricos de una manera más amplia, aunque a veces sea difícil evaluarlos, es decir, que no se vayan por respuestas concretas, como repetir de memoria cuándo se descubrió el Océano Pacífico”. Para Matute Aguirre es importante que los estudiantes sepan acomodar el orden de los procesos, aunque los más curiosos sabrán exactamente cuándo fue y quién lo hizo. “Este pensamiento y esta gestión más globales pueden facilitarles sus aprendizajes, ya que terminarán con la idea de un proceso histórico comprensible.”

Empero, una de las actividades trascendentales para la formación del historiador es la literatura. Con ella el estudiante puede entrar a diversos campos humanísticos: “el joven, a pesar de los pesares, tiene una gran sensibilidad para captar el mensaje de los autores clásicos, siempre y cuando se le sepa motivar y enseñar bien; son las materias literarias, y un tanto las filosóficas, las que brindan una visión integral del mundo... en porcentajes, sugiero 70-80 por ciento las primeras y 20-30 por ciento las segundas”.

Por último, y no menos importante: “Es esencial que los alumnos intenten vivir la historia, no sólo palparla, sino meterse en ella por medio de la literatura, que es el mejor anzuelo para pescar vocaciones. Es cardinal que los jóvenes cotejen su propia vida con el mundo externo, con experiencias individuales y colectivas y que, a partir de ello, ingresen a mundo más complejo y más rico. El conocimiento del pasado y presente, con una visión más instruida, debe permitirles pensar en el futuro de mejor manera.”

Nota

1. México en el siglo XIX. *Antología de fuentes e interpretaciones históricas*, México, UNAM.

Álvaro Matute Aguirre nació en la Ciudad de México el 19 de abril de 1943. Realizó sus estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es investigador titular en el Instituto de Investigaciones Históricas y profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de esta Universidad, así como miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Autor, compilador y coordinador de libros, de los cuales pueden mencionarse: *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX. La desintegración del positivismo (1911-1935)*, FCE-UNAM, 1999, y *La Revolución Mexicana. Actores, escenarios y acciones. Vida cultural y política (1901-1929)*, INEHRM/Océano, 2002. También ha escrito numerosos artículos, capítulos de libros y ponencias. Fue Premio Universidad Nacional en Investigación en Humanidades 1997. Es miembro de la Academia Mexicana de la Historia, correspondiente de la Academia Real de Madrid, del Seminario de Cultura Mexicana y de la Junta de Gobierno de la UNAM. En 2008 recibió el Premio Nacional de Ciencias y Artes en el campo de Historia, Ciencias Sociales y Filosofía, que recibió el 4 de marzo de 2009.

Psicología interconductual y pedagogía, ¿en la educación?

JESÚS SÁNCHEZ SERRANO

Recibido: 27-07-2012, aprobado: 05-10-2012

Cualesquier ciudadano, político e inclusive no pocos investigadores de la educación podrían suscribir un enunciado como el siguiente: “En el marco de los cambios sociales actuales, México requiere profesionales competentes que se confi-



La pedagogía es una interdisciplina, porque busca resolver un problema social: la educación. Para mejorar su calidad, se precisan métodos y formas para explicar los fenómenos educativos, así como aplicaciones prácticas. La psicología entonces fomentará el desarrollo de habilidades y competencias conductuales, y la pedagogía podrá recuperar el conocimiento científico de la disciplina psicológica. Las disciplinas deben buscar consistencia teórica.

Palabras clave: valor epistémico, mejoramiento de la educación, lógica científica, coherencia teórica, integración de evidencias, metodología, dimensión lógica del concepto, realidad, interpretaciones analíticas, modelos científicos, pedagogía como interdisciplina, consistencia teórica.

Teaching seeks to solve a social problem—education. It is interdisciplinary. Methods and forms to explain educational phenomena, as well as practical applications, are needed in order to improve their quality, as well as practical applications. Psychology will foster the development of behavioral abilities and competences, and Teaching will regain the scientific knowledge of Psychology as a discipline. Disciplines should pursue theoretical consistency.

Keywords: epistemic value; educational improvement, scientific logic; theoretical coherence, joining evidence, methodology, logical dimension of concepts, reality, analytical interpretations, scientific models, Teaching as an interdiscipline, theoretical consistency.

guren como un ‘punto de fuga’ para impulsar un Estado que está en profunda crisis hacia uno en constante ‘Progreso’ y ‘Desarrollo’...” De hecho, en varios trabajos de académicos “pedagógicos” y afines, es moneda corriente encontrar este tipo de introducciones que apelan a la emotividad y el presagio del peligro económico y social que entraña no “actualizarse”.

Ahora bien, ¿qué es un “cambio social”, qué es “competencia”, qué es “progreso” y “crisis”, qué es “calidad educativa”? Son conceptos y términos que podrían parecer no-problemáticos y que tanto investigadores como gente común pueden usarlos sin entrar en aparente contradicción. No obstante, la realidad es que cada uno de ellos posee más de un significado; dependiendo de quién los enuncie. Tendrán un “valor epistémico”, es decir, estarán cargados de teoría,¹ ya que se supondría que al hablar de hechos estamos hablando teóricamente. Cualquier disciplina, como lo señala Tomasi- ni: “... no puede versar sobre objetos ajenos a las teorías mismas, objetos por así llamarlos teóricamente gratuitos”.²

Muy bien, este problema parece un tanto “obvio”. Dice Escobedo que *no se puede hablar a la ligera de educación, de calidad educativa y mucho menos de cómo “mejorar la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES)” quienes son las encargadas de llevarnos al progreso.* La autora agrega que una de las exigencias sociales a la que han respondido los psicólogos, entre otros profesionales que estudian los fenómenos educativos, es la siguiente:

eleva la calidad de la Educación Superior en nuestro país [...] Para lograrlo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha promovido la aplicación de algunos programas, en cumplimiento con las políticas del Estado acerca del financiamiento, planeación y desarrollo general de las Instituciones de Educación

Superior (IES). Actualmente, las propuestas existentes se concretan en las siguientes acciones:

- a) Se han financiado proyectos y se ha buscado la modernización de la infraestructura (Fondo para la Modernización de la Educación Superior [Fomes]).
- b) Se han otorgado recursos económicos como estímulo a los docentes que realicen actividades de “alto desempeño”, los cuales incluyen estudios de posgrado (Programa para la Superación del Personal Académico [Supera]; Programa Integral de Fortalecimiento Institucional [PIFI]).
- c) Se han otorgado nuevas plazas en las universidades públicas para la contratación de tiempo completo, especialmente de profesores con estudios de maestría y preferentemente de doctorado (Programa de Mejoramiento del Profesorado [Promep]).

Se han establecido procedimientos para la evaluación de las instituciones, los programas educativos y el desempeño del personal docente (Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior [Conaeva]; Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior [Ceneval]; Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES], y el Programa de Mejoramiento del Profesorado [Promep]).³

En resumen, se ha dado dinero para mejorar la infraestructura, para mejorar los salarios, se ha promovido que los docentes realicen actividades de *alto desempeño* (lo que sea que eso signifique), se han creado nuevas plazas... Pero ¿qué se mejora?, ¿la calidad de las IES, de los docentes, de los salarios?, ¿en función de qué criterios? Detengámonos un poco a reflexionar y pensemos como científicos universitarios. Señala Escobedo:

para los docentes de las ies, la evaluación de su desempeño no es otra cosa que su participación en un procedimiento burocrático y económico, sustentado en la retribución económica y/o en la ascensión en el rango de categorías de la universidad. Con lo anteriormente expresado, se pretende subrayar que

una de las características fundamentales de la evaluación del desempeño docente en las IES de nuestro país, se considera como un aspecto meramente administrativo, bajo la lógica de determinar la productividad con criterios cuantitativos.⁴

¿Ciencia, para qué? Lo que necesitamos son soluciones humanas para seres humanos

Algunas tendencias en ciencias sociales han colocado una especie de *manta fantasmagórica* a todo lo que tenga forma de ciencia *dura*. Sin embargo, uno de los grandes problemas que se derivan en parte de la actual forma como se realizan las investigaciones en las ciencias sociales –y todas aquellas que estudian total o parcialmente alguna dimensión de las actividades humanas–, es la de no seguir una lógica científica. Esto es así, básicamente, porque se supone que el estudio de los problemas de la naturaleza –clasificados como propios de las disciplinas *duras*, como la física, la química o la biología, sólo por mencionar algunas– es diametralmente distinto del estudio de los problemas *humanos*. A partir de esta segregación arbitraria, se deduce que la forma de proceder, analizar y resolver problemas debe hacerse de una forma totalmente distinta, aunque esta *diferencia* implique más bien un seudoproblema conceptual, malentendido semejante al falso dilema entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Un estudio que arroje números no es *malo*, ni uno que arroje datos *cualitativos* es bueno a primera vista. Al respecto Hanson señala:

unos ojos agudos sin un cerebro ágil hacen de Juan un idiota obtuso, un agitador de telescopios. La experimentación ingeniosa, sin el constante control de la teoría cuidadosa, podría saturar pronto los laboratorios con “descubridores de números”, pero los dejaría menguados en cuanto a nuevas direcciones para la comprensión científica. “El

descubrimiento de nuevos hechos está abierto a cualquier zoquete con paciencia, destreza manual y sentidos agudos”.⁵

Un buen científico, social o que trate alguna dimensión de las prácticas humanas, puede servirse perfectamente de datos cualitativos o cuantitativos, con tal que sepa que sólo una teoría coherente puede integrar las evidencias obtenidas. Tener más o menos de un tipo de datos no convierte la investigación en algo *mejor* o *peor per se*. Se necesita más bien un criterio claro de lo que se busca en la realidad: el hecho teórico. Por ejemplo, la globalización: una vez que se ha determinado qué es, puede procederse a establecer qué tipo de elementos son los que van a buscarse para predicar de ello propiedades o transformaciones. De hecho, justamente lo que se conoce como *metodología* es la forma como vamos a obtener evidencia de aquello que afirmamos como hechos teóricos. No hay metodologías cualitativas o cuantitativas. Hay teorías que *ven* hechos. Y, a partir de ello, derivan sus preguntas y están a la caza de sus evidencias; por ejemplo, el aumento en el número de empresas transnacionales, los elementos culturales compartidos o la evolución de los procesos económicos capitalistas en función de los diferentes contextos continentales, etcétera.

Hace cientos de años, Aristóteles hacía la siguiente recomendación para analizar el alma:

Resulta, sin duda, necesario establecer en primer lugar a qué género pertenece y qué es el alma –quiero decir si se trata de una realidad individual, de una entidad o si, al contrario, es cualidad, cantidad o incluso cualquier otra de las categorías que hemos distinguido– y, en segundo lugar, si se encuentra entre los seres en potencia o más bien constituye una cierta entelequia. La diferencia no es, desde luego, desdeñable. Pero además habrá que investigar si es divisible o indivisible e igualmente si todas las

almas son de la misma especie o no y, en caso de que no sean de la misma especie, si se distinguen por la especie o por el género. Ocurre, en efecto, que cuantos actualmente tratan e investigan acerca del alma parecen indagar exclusivamente acerca del alma humana. Ha de tenerse cuidado, pues, no vaya a pasarse por alto la cuestión de si su definición es única como la del animal o si es distinta para cada tipo de alma, por ejemplo, del caballo, del perro, del hombre, del dios —en cuyo caso el animal, universalmente considerado, o no es nada o es algo posterior.

E igualmente por lo que se refiere a cualquier otro atributo que pueda predicarse en común.⁶

¿Y qué tiene que ver el alma con la educación o la ciencia? Pues no es el alma, sino, primero, el modo de analizar el concepto que se va a emplear, esto es, establecer primero sus *dimensiones lógicas*. Segundo, debe plantearse a qué ciencia corresponde su estudio. Esto se hacía ya siglos atrás. No obstante, volviendo a la pregunta, pongámonos ahora a pensar como el filósofo nativo de Estagira, como científicos naturalistas: ¿qué es eso de la calidad en la educación?, ¿tiene partes, es una cosa, un proceso, un artificio, un concepto, algo ajeno o propio de las interacciones humanas y educativas?, ¿y a qué ciencia o disciplina corresponde estudiar la “calidad de las IES”, a la pedagogía, la psicología, la economía, la sociología, la historia, la antropología...? Y, ya siendo más meticulosos, ¿qué sentido tiene hablar de *calidad* en el marco de la educación?, ¿será ésta la que nos va a llevar al Progreso?

Disciplinas e interdisciplinas: el análisis de la realidad y los problemas sociales

No voy a abordar el problema de la realidad como tal, rebasa por mucho los propósitos del presente

trabajo. Daré por entendido que, cuando hable aquí de *realidad*, me referiré a la totalidad del universo de interacciones crudas entre materia, organismos y sucesos que ocurren en un continuo de espacio-tiempo y en forma no separada. Con lo anterior quiero decir que las aparentes divisiones entre fenómenos físicos, biológicos, sociales, etcétera, solamente pueden entenderse como interpretaciones analíticas de las diversas disciplinas.

Así, tenemos la realidad por un lado, y, por el otro, los sujetos, instituciones, grupos y demás que generan una serie de demandas, quejas y expectativas sobre la condición particular en que viven y se desarrollan. Por lo tanto, surgen los *problemas sociales*, que pueden ser de diversa índole, entre ellos de salud, de educación, de política... Cabe aclarar aquí que, como dice Carpio, “La identificación y formulación inicial de los problemas sociales es ajena a criterios científicos. Son precisamente los criterios de instituciones, grupos, gobiernos, los que los generan.”⁷

La ciencia se encarga del análisis y de la explicación de la realidad. Estas ciencias se conocen como *modelos científicos*. Cada modelo científico se encarga de analizar una dimensión de la misma (física, química, biología, psicología, sociología, historia, etcétera). Se puede caracterizar a la ciencia, del siguiente modo:

- 1) Es una abstracción de propiedades, elementos y relaciones del segmento asumido como objeto de estudio;
- 2) Tiene propósitos de representación y guía para la investigación;
- 3) Procura la semántica y la sintaxis teórica;
- 4) Define los “hechos disciplinarios”;
- 5) Procura los ejemplares metodológicos pertinentes (problema-solución);
- 6) Establece los criterios de traductibilidad experiencia-dato-hecho;
- 7) Define las relaciones con los otros niveles analíticos.

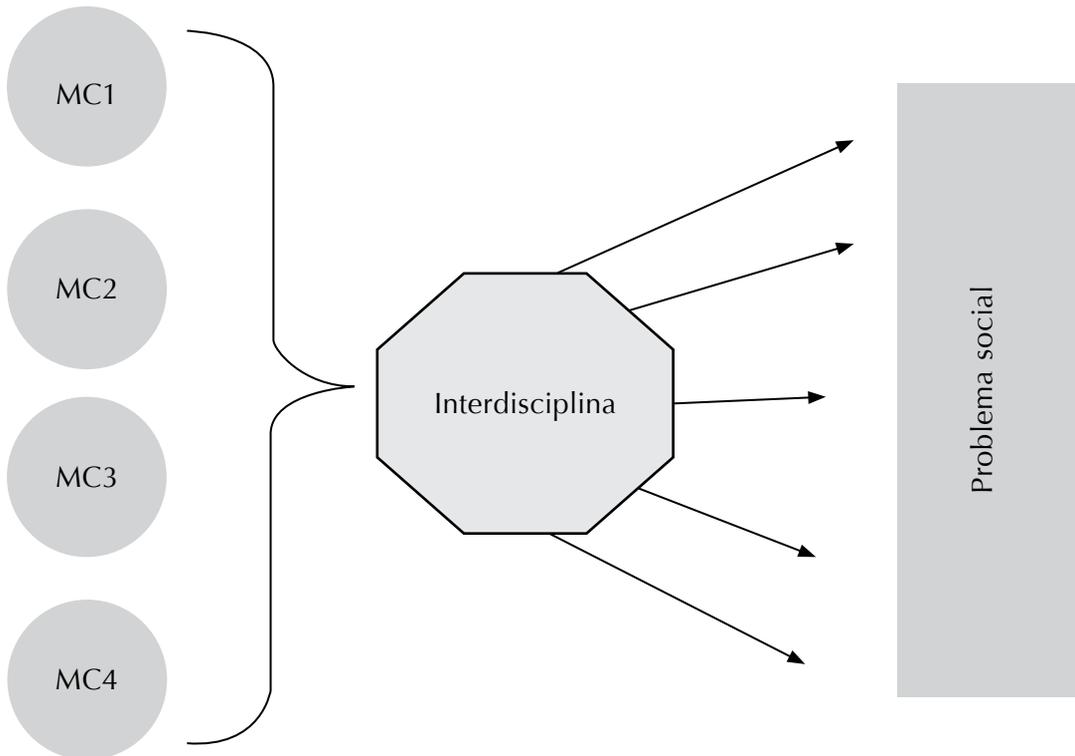
La investigación científica, mal llamada básica, no es más que la aplicación de los criterios lógicos de la teoría para la producción de la evidencia empírica y teórica acerca de los hechos que el mode-

lo establece. En otras palabras, el propósito de la investigación científica es “alimentar” empírica y teóricamente al modelo científico

Las explicaciones científicas, a su vez, “nutren” otras formas de análisis, investigación y teorización cuyo objeto son los problemas sociales: la **interdisciplina**.

Interdisciplina: 1) Es una abstracción de pro-

iedades, elementos y relaciones del PROBLEMA asumido como objeto para la intervención. 2) Tiene propósitos de representación y guía para la investigación e intervención. 3) Procura la semántica y la sintaxis teórica. 4) Define los “hechos interdisciplinarios”. 5) Procura los ejemplares metodológicos pertinentes (problema-solución). 6) Define las relaciones con las ciencias “nutrientes”.⁸



Como tal, la pedagogía es una interdisciplina, porque se concentra en resolver un problema de naturaleza social: la educación. No me referiré a los hechos interdisciplinarios propios de la pedagogía, puesto que esa labor corresponde a los pedagogos. Pero sí tendría que abordar las siete diferentes cuestiones planteadas más arriba. En cambio, las transdisciplinas, como las matemáticas y la lógica, trascienden su propia especificidad para incrustarse dentro de los modelos científicos y las interdisciplinas.

He expuesto muy brevemente este panorama sobre la realidad, los modelos científicos, las interdisciplinas y sus interrelaciones. Como psicólogo, intentaré esbozar qué parte analizo de “lo educativo” de acuerdo con la definición de mi objeto de estudio, con el fin de proporcionar a la pedagogía elementos teóricos que puedan nutrirla y ayudarla a solventar sus problemas. En cuanto a la historia, la sociología, la física, etcétera (modelos científicos), tendrían que establecer las dimensiones de análisis de la realidad (su objeto de estudio o para-

digma) para que, por medio de éste, puedan nutrir a la interdisciplina pedagógica.

Psicología interconductual: algunos problemas para la definición de la dimensión analítica en la educación

Narraré una experiencia personal. Asistí como psicólogo a un congreso de psiquiatras y de un psicólogo confundido. En este congreso se habló del TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad). Los psiquiatras no se cansaron de afirmar que se trataba de un problema de origen genético e incurable. Algo se descomponía en el cerebro y crecía dañado, lo cual era, supuestamente, el origen de este “mal”; sin embargo, aclararon que no existían pruebas de laboratorio para diagnosticarlo. ¡No hay pruebas certeras para diagnosticarlo, pero existe y tiene su origen en los genes! El tratamiento es, entonces, químico. Hasta ahí podría entenderlo, aunque no compartirlo. Cabe mencionar que nunca se detuvieron a explicar qué es atención y mucho menos un déficit de la misma. En fin.

Después el psicólogo confundido habló de un tratamiento “adicional” que, según él, consistía en aplicar “reglas y límites”. Se pasó un par de minutos (largos) regañando a los padres y haciendo un llamado para recuperar los valores (no sé en qué teoría psicológica se maneja tanta moralina); más parecía un padre de familia consternado que un profesional de la psicología. Esto me hizo quedar más confundido que él. Si algo es genético (como el color de la piel, de los ojos, el sexo y demás), ¿cómo sería posible que por medio de una técnica de modificación conductual pudiese cambiarse esta herencia genética? La propuesta me pareció tan burda como aplicar un psicoanálisis a un perro para que saliera de terapia convertido en pájaro.

Los problemas existentes en México en relación con el tema educativo y las formas para “mejorar la calidad de la educación” se concentran, desde mi punto de vista, 1) en la carencia de teorías científicas coherentes que expliquen los fenómenos educativos, y 2) en aplicaciones prácticas (tecnología) de “mejoramiento de la calidad de la educación” que se amparan en tales prácticas teóricas (claro está que existen problemas relativos a infraestructura, económicos y otros más, pero en este artículo nos limitaremos a los que competen a los profesionales de la educación e investigadores). Metafóricamente hablando, en lo concerniente al tema educativo, padecemos de una gran orfandad en los métodos y las formas de explicar los fenómenos educativos. Veamos en detalle lo anterior.

En lo que respecta al estudio del fenómeno educativo en general, hay posturas teóricas que han tratado de analizarlo, señalando que una perspectiva “integral” es la mejor vía para obtener un conocimiento “más amplio” y “más completo” del tema. Como todas las líneas citadas más arriba, buscan “elevar la calidad del desempeño docente” y en parte tienden a adoptar de forma irreflexiva conceptos de diversas teorías. Desde este tipo de posturas, se parte de la premisa de que hay que considerar todo lo que esté relacionado con la educación, todos los conceptos que puedan existir (o los “mejores”, aunque pertenezcan a teorías incompatibles) o todos los que se refieran a ella, para luego “integrarlos” al amparo de una “macro-teoría” que contemple todo lo que haya que contemplar.

No obstante, se pasa por alto que emprender algo con estas características, implica hacer equivalentes términos pertenecientes a diversas disciplinas, inclusive del lenguaje ordinario, sin un previo análisis de las dimensiones lógicas y de operación teórica, lo cual constituye un sinsentido. Primero, porque, procediendo de tal forma, se corre el riesgo

de analizar un tema sin haber aprendido un solo modo o método para proceder teóricamente, o al menos lógicamente, con lo cual puede ocurrir el caso de que si no existe la suficiente habilidad y pericia para analizar un caso desde una perspectiva sólida, mucho menos la habrá para hacerlo teniendo en cuenta múltiples perspectivas.

En este sentido, se puede incurrir en un tipo de falacia, como la que señala Carpio cuando afirma que tanto la abundancia como la diversidad de modelos, teorías y métodos existentes para la investigación en psicología, aunque podrían sugerir una gran riqueza teórica así como un notable desarrollo experimental a quienes observen la disciplina desde fuera, en realidad reflejan lo que Wittgenstein denomina una “confusión conceptual”.⁹ Lo anterior tiene como consecuencia que en el interior de la disciplina coexisten diversos paradigmas que, además de ser distintos entre sí, en algunos casos son irreconciliables respecto de lo que proponen como objeto de estudio válido; y, en ciertas ocasiones, se utilizan términos “iguales” para referirse a hechos teóricos completamente distintos.

No se trata de un error teórico o metodológico, sino de que, al hablar de este modo, sin reflexionar ni asumir los compromisos epistémicos y los ontológicos que sustentan a los conceptos, se impone con ello el uso de una gramática teórica afín, pero que no se reconoce, no se asume y por ende se ignora cuándo se viola una regla lógica o cuándo se usa apropiadamente la misma.¹⁰

Para ilustrar lo anterior, continuaremos analizando el caso ya mencionado de la demanda de mejoramiento de las instituciones de educación. Consideremos en particular las actuales estrategias que están en marcha en las instituciones de educación superior en lo relativo al perfeccionamiento del personal que integra la planta académica o docente. Una de las primeras dificultades que

se generan cuando se emprende una investigación destinada a solucionar una demanda de tipo social que adolece de confusión conceptual, es la postulación de pseudoteorías.

Cabe mencionar que, al señalar tales formas de proceder, no se hace obvia la deficiencia, ya que ésta estriba en lo que Carpio e Irigoyen¹¹ señalan específicamente: en México, se supone erróneamente que al dotar a las IES de tecnología –entendida ésta en forma limitada y haciéndola equivalente a aparatos de cómputo y demás artículos de avanzada– e invertir grandes cantidades de dinero en estrategias de mejoramiento apoyadas en pseudopsicologías, se evitará que las IES enfrenten el desventajoso proceso de globalización. Pero estas medidas, que están completamente desligadas del análisis de los temas esenciales del proceso enseñanza-aprendizaje, se convierten en esfuerzos destinados al fracaso.

Un inconveniente adicional –que surge de las características de la incoherencia teórica propia de la investigación sustentada en la confusión conceptual y que se convierte en un problema irresoluble– es el problema de la integración y la contrastación: Ante la percepción ilusoria de la existencia de una riqueza conceptual en cualquier disciplina, no es posible integrar ni contrastar sistemáticamente los resultados emanados de dicha investigación dentro de una teoría consistente.¹² Es por ello que aquí se postula que concebir y construir teorías científicas consistentes, entre ellas las psicológicas, con las cuales se plantean problemas abordables y solucionables dentro de una lógica de investigación científica consistente, debería ser uno de los primeros pasos, y no el último, en el momento de abordar cualquier problema, sea éste científico o social.

Ahora bien, el problema surge como una exigencia del gobierno –la elevación del nivel de calidad en las IES– que, para lograrla, delega la res-

ponsabilidad de solucionar dicho rompecabezas a una institución íntimamente ligada al problema en cuestión, en este caso, la ANUIES. Pero, como explica Escobedo:

No obstante, es de hacer notar que al tomar este tipo de acciones, no se considera el aspecto educativo, ni el psicológico; siendo este último del que depende el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este mismo sentido, el término de “calidad educativa”, al estar referido a un aspecto que se demanda a las IES, es susceptible de ser considerado, de muy diversas formas, por las diferentes disciplinas que intervienen en el estudio y análisis de lo educativo. Sin embargo, este término, como cualquier otro que no corresponda a una disciplina particular, no es unívoco, sino que incluso, resulta ser ambiguo... Ha sido así, que bajo el lema de calidad educativa se han realizado acciones de diversas dimensiones, en las que no se identifica a qué aspecto o problemática de la educación se está respondiendo.¹³

La búsqueda de las causas del problema, aquellas que al conocerlas constituirían el primer paso hacia la solución de cómo “elevar la calidad de la educación” –lo que sea que eso signifique–, se inicia sin una ciencia específica desde la cual se determine qué orden de cosas son las que hay que atender y a qué género corresponde ubicar el problema como tal. De esta suerte, la aplicación de estrategias *huérfanas*, es decir, sin una teoría madre o disciplina que las ampare, conduce inevitablemente al planteamiento de seudoproblemas y a la confusión conceptual.¹⁴

Sin embargo, si nuestra forma de proceder se apegara a los planteamientos aristotélicos, el análisis debería iniciarse, primero, como un proceso de búsqueda conceptual de la naturaleza y la esencia del ser sobre el cual se indaga; después, se indagarían sus atributos esenciales (cómo se seña-



laba ya, en la introducción de este mismo escrito, cuando Aristóteles trata y analiza el problema del *alma*). En otras palabras, antes de la aplicación y recopilación de estrategias de mejoramiento, de algo que aparece como indeterminado o ambiguo, el primer paso es determinar a qué género, especie, materia, categoría, etcétera, pertenece el problema a tratar, y qué ciencia o ciencias son las apropiadas para su estudio. Esta forma de proceder, implantada en el corazón de toda indagación filosófica con “alma aristotélica”, ya se aplicaba hace más de dos mil años, pero se la ha soslayado.

En relación con la serie de hechos señalados hasta aquí, es posible afirmar que la pretendida resolución de problemas sociales y la aplicación de estrategias de mejoramiento de las IES, desde la orfandad de *teorías madre* que cobijen el ejercicio investigativo, desembocarán inevitablemente en productos que no generen soluciones. Escobedo lo señala de manera más clara:

la reestructuración que se ha pretendido llevar a cabo en las IES, sería más factible, a partir de la delimitación y análisis que compete a cada disciplina en la problemática educativa. De tal forma que el punto de partida para el análisis e intervención en el ámbito educativo, es la delimitación del nivel de análisis que corresponde a cada disciplina en este ámbito.¹⁵



Después de señalar esta ruta, en esta misma obra Escobedo se dedica a discutir y plantear cuál sería el nivel de análisis para la psicología interconductual con respecto al tema educativo. Para ello se basa en un modelo teórico congruente con los postulados de dicho proyecto de ciencia.

Dimensión psicológica de la educación: la interacción didáctica

La unidad de análisis del proceso enseñanza-aprendizaje es la interacción didáctica. Ésta consiste en el suceso psicológico en el que docente y estudiante interactúan con el objetivo de que este último desarrolle las habilidades y las competencias profesionales correspondientes. Así, los elementos que intervienen en la interacción didáctica son los siguientes: a) los criterios paradigmáticos (como “decires” y “haceres” que la disciplina reconoce como legítimos); b) Los criterios de ajuste, que Morales, Carpio y otros describen para el caso de la lectura por ejemplo:

- 1) La interacción en la que el criterio impuesto es de correspondencia morfológica convencional entre la actividad vocal del lector y las propiedades físicas del texto (criterio de ajustividad).

Ejemplos de interacciones de este tipo son el “texteo”, el copiado, el dictado o la transcripción, con la diferencia en la morfología de la actividad, la que cambia de vocal a manual o gestual.

- 2) La interacción en la que el criterio a satisfacer demanda la ejecución de actividades específicas en relación con el texto mismo durante su lectura. Dichas actividades deben estar orientadas hacia elementos físicamente presentes en el texto (criterio de efectividad). Ejemplos de tales interacciones son el seguimiento de instrucciones, el iluminado de dibujos y esquemas, el subrayado de palabras y otras. Autores como Se ha denominado a este tipo de interacciones “lectura de textos actuativos”.

do a este tipo de interacciones “lectura de textos actuativos”.

- 3) En este tipo de interacción el criterio impuesto demanda la correspondencia entre elementos del texto y las acciones que el lector debe desarrollar en una situación “extra texto” (criterio de pertinencia). Un ejemplo de este tipo de interacciones ocurre cuando se requiere relacionar una figura con el texto que le describe, o seguir señalamientos del tipo “en caso de..., haga...”.
- 4) En este nivel, la interacción implica como criterio a satisfacer que el lector establezca lingüísticamente relaciones entre elementos referidos en el texto y los elementos de otras situaciones no presentes (sea que el lector haya tenido contacto directo o lingüístico con ellas); dichas relaciones deben ser consistentes con criterios convencionalmente aceptados (criterio de congruencia). Como ejemplos de estas interacciones están el pedir al lector que “interprete” una situación, hecho o evento a partir de lo leído, o bien que genere ejemplos de lo leído.
- 5) La interacción más compleja, funcionalmente hablando, es aquella en la que el lector tiene que establecer relaciones lingüísticas en términos que no refieran a situaciones particulares sino a productos lingüísticos en cuanto tales, es decir, abstracciones realizadas a partir de situaciones específicas en las que fueron elaboradas (criterio de coherencia). La supra o subordinación entre conceptos o teorías, la construcción o resolución

de sistemas lógico-formales y otros ejemplifican dichas interacciones.¹⁶

c) las características de la tarea; d) las habilidades y competencias conductuales (la dimensión del comportamiento ajustado a criterios de adecuación); e) las modalidades de la interacción didáctica, y f) los factores disposicionales, a saber, los factores que promueven o impiden la ejecución de algún tipo de conducta: motivación, hambre, sueño, etcétera.¹⁷

¿Es posible un abordaje conjunto de los problemas sociales por parte de la psicología en colaboración con la pedagogía y las disciplinas sociales?

Para decirlo muy brevemente, sí..., pero solamente por medio de un ordenamiento de las dimensiones de especificación de cada disciplina particular. A la psicología no le *interesará* normalizar sujetos, mejorar la *calidad* de la educación, simplemente porque no reconoce esas categorías como legítimas. Ya hemos explicitado líneas arriba cuáles son las categorías psicológicas en torno al fenómeno educativo. Por tal motivo, a aquélla más bien le interesará promover el desarrollo de habilidades y competencias conductuales, entendiendo estas dos categorías como comportamientos en sus cinco diferentes niveles de complejidad (como los descritos en el ejemplo de la lectura). Así, la pedagogía podría recuperar el conocimiento científico de la disciplina psicológica, para ahora solicitarle a la sociología, la historia, la antropología, etcétera, cuáles son sus aportaciones disciplinarias en lo que a educación se refiere; claro, habiendo primero establecido cuál es el nivel de análisis de la realidad que les compete, para luego aplicar ese paradigma al fenómeno educativo. Gracias a ello, estas disci-

plinas no acudirían a criterios extra-disciplinarios y responderían a sus propias preguntas que como modelos explicativos de la realidad se hagan.

Imaginemos a la sociología con su importante concepto de *tejido social*, entendiéndolo como las relaciones entre los individuos que conforman un conglomerado que comparte prácticas comunes dentro de formas de vida (lenguaje, estética, moralidad). Así, podría idearse una aplicación interdisciplinaria pedagógica cuyo objetivo fuese promover –por medio de la enseñanza-aprendizaje de habilidades y competencias conductuales sociales (cooperación, altruismo)– la generación de *tejidos sociales comunitarios*, con el fin de reducir el *narco-menudeo* en una región específica. Un historiador podría aquí nutrir la investigación dando cuenta de la conformación histórica del *narco-menudeo* en una zona particular, con el fin de prever posibles condiciones que pudieran rasgar el recién generado *tejido social comunitario*. Un antropólogo, u otra interdisciplina (como la medicina o la arquitectura), podrían hacer sus propias aportaciones... Creo que se entiende el sentido de cooperación entre disciplinas. Así, podría involucrarse cualquier disciplina que tuviese que pronunciarse sobre el fenómeno educativo; pero siempre entendiendo y respetando las fronteras analíticas, de operación y conceptualización de cada disciplina e interdisciplina..., y definiendo primero la suya propia.

Para mejorar la educación, es preciso establecer qué elementos vamos a tomar en cuenta como parte de un legítimo proceso de análisis de los hechos que cada disciplina reconoce como verdaderos, diferenciándolos de los que son impuestos de manera extra-disciplinaria, sea por gobiernos, instituciones o grupos ajenos a aquéllas. De esta manera, quedarán las tareas respecto de las cuales decidirán qué rutas trazar y seguir los propios universitarios, docentes, investigadores

y autoridades. He delineado ya una, la científica naturalista, basada en los planteamientos de Aristóteles, para la investigación y aplicación tecnológicas (un modelo para la evaluación del desempeño docente, con el fin de promover interacciones didácticas), puesto que, antes de poder solventar un problema social, primero necesitamos saber a qué cosas vamos a llamar *hechos* dentro de la gama de aspectos que existen en la realidad, con el fin de analizarlos, entenderlos y saber qué elementos podemos construir como aplicaciones tecnológicas. En realidad, toda aplicación del conocimiento emanado de las disciplinas o modelos científicos a problemas sociales, puede denominarse *tecnología*, pues ésta no se reduce a aparatos de computo o electrónicos.

La consistencia teórica implica hablar de un ensamble de la filosofía que sustenta una teoría con la finalidad de poder aplicarla (tecnología) a un problema de naturaleza social. Las disciplinas que no se propongan conseguir deliberadamente una consistencia teórica, caerán fácilmente en la trampa de elaborar seudoproblemas y perderse en medio de sus propias perplejidades.

Notas

1. Norwood Russell Hanson, *Observación y explicación: guía de la filosofía de la ciencia. Patrones de descubrimiento*.
2. Alejandro Tomasini Bassols, "Razón versus fe: falso dilema y conflicto dañino", en *Fe y razón hoy*, p. 3.
3. Lizbeth Escobedo Pedraza, *Diseño de un sistema de evaluación de las habilidades docentes en las instituciones de educación superior*, pp. 1-2.
4. *Ibid.*,
5. Norwood Russell Hanson, *op. cit.*, p. 25, el enunciado entrecuadrado se atribuye a Sir William Hamilton.
6. Aristóteles, *Acerca del alma*, p. 24.
7. Claudio Antonio Carpio Ramírez, "La relevancia social de la investigación básica".
8. *Ibid.*
9. Citado en Claudio Antonio Carpio Ramírez, *op. cit.*
10. *Ibid.*
11. Carpio Ramírez, Claudio, y Juan José Irigoyen (eds.), *Psicología y educación: aportaciones desde la teoría de la conducta*.
12. Claudio Antonio Carpio Ramírez, *op. cit.*
13. Lizbeth Escobedo Pedraza, *op. cit.*, pp. 5-6.

14. Claudio Antonio Carpio Ramírez, *op. cit.*
15. Lizbeth Escobedo Pedraza, *op. cit.*, p. 2.
16. Germán Morales *et al.*, "Efectos del entrenamiento en la identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios".
17. Martha Cristina Chávez Favela, Héctor Silva, y Claudio Carpio, "Evaluación de competencias docentes: un acercamiento interconductual".

Bibliografía

- ARISTÓTELES, *Acerca del alma*, Gredos, Barcelona, 1994 (Biblioteca Clásica 14), traducción de Patricio de Azcárate.
- CARPIO RAMÍREZ, Claudio Antonio, "La relevancia social de la investigación básica", conferencia dictada en el evento Pasado y presente de la Psicología, en la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI), FES Iztacala-UNAM, febrero de 2005.
- CARPIO RAMÍREZ, Claudio Antonio, y Juan José Irigoyen (eds.), *Psicología y educación: aportaciones desde la teoría de la conducta*, FES Iztacala-UNAM, México, 2005.
- CHÁVEZ FAVELA Martha Cristina, Héctor Silva, y Claudio Antonio Carpio Ramírez, "Evaluación de competencias docentes: un acercamiento interconductual", Memorias del XVI Congreso de Análisis de la Conducta, Puerto Vallarta, Jalisco, México, 2003.
- ESCOBEDO PEDRAZA, Lizbeth, *Diseño de un sistema de evaluación de las habilidades docentes en las instituciones de educación superior, tesis de licenciatura*, FES-Iztacala-UNAM, México, 2006.
- HANSON, Norwood Russell, *Observación y explicación: guía de la filosofía de la ciencia. Patrones de descubrimiento*, Alianza Editorial, Madrid, 1977.
- MORALES Germán, Canales César, Rosalinda Arroyo, Alejandra Pichardo, Héctor Silva, y Claudio A. Carpio Ramírez, "Efectos del entrenamiento en la identificación de criterios de ajuste lector en estudiantes universitarios", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, julio-diciembre, año/vol. 10, núm. 002, Universidad Veracruzana, Xalapa, México, 2005, pp. 239-252.
- TOMASINI BASSOLS, Alejandro, "Razón versus fe: falso dilema y conflicto dañino", en *Fe y razón hoy*, UAM/Plaza y Valdés, México, 2002.
- Disponible en: <http://www.filosoficas.unam.mx/~tomasini/filo-div.html> 2005

El cuento, herramienta didáctica en las ciencias sociales¹

JESÚS NOLASCO NÁJERA

Recibido: 25-07-2012, aprobado: 29-08-2012

El cuento es una síntesis viviente, a la vez que una vida sintetizada, algo así como un temblor de agua dentro de un cristal, una fugacidad en una permanencia.

José Emilio Pacheco, *Criterios para una conceptualización del cuento.*

El presente texto aborda la importancia del cuento como medio didáctico en el aprendizaje de las ciencias sociales. A lo largo del artículo, se plantean las cualidades educativas del cuento para las disciplinas sociales desde el momento en que es material de lectura. Este género narrativo es un auxiliar en el aprendizaje porque ayuda a conocer vivencias humanas y acontecimientos históricos, y brinda escenarios (situaciones) que promueven la capacidad de generar ideas, comunicarlas y enriquecerlas con el punto de vista de los demás.

Palabras clave: cuento, didáctica, ciencias sociales, bachillerato universitario, Colegio de Ciencias y Humanidades.

This paper addresses the importance of the short story as a teaching aid to social sciences. Throughout the text, the educational qualities of the short story for the social sciences are raised since it becomes reading material. Thus, this literary genre is an aid for the learning process, because it helps to understand human experiences and historical events, and it provides as well scenarios (situations) that promote the ability to generate ideas, communicate, and enrich them with other persons' points of view.

Keywords: short story, teaching, social sciences, bachelor's degree, Colegio de Ciencias y Humanidades.

Las ciencias sociales son disciplinas escolares que se apoyan, en muchas ocasiones, en la literatura para promover el entendimiento de sus contenidos académicos. Por medio de la experiencia y la creatividad de los profesores, la literatura ha desempeñado el papel de recreadora de la historia, de reconstructora de problemáticas sociales o de espacio generador de habilidades de imaginación, comunicación, reflexión y diálogo.

Resulta lógico reconocer en la literatura un enorme potencial didáctico gracias a dos elementos básicos: por un lado, su diversidad, puesto que es vasta en su contenido, y, por el otro, su temática principal, que se relaciona con aspectos humanos (individuales-sociales). Estos dos elementos hacen de la literatura un sólido espacio formativo muy apropiado para los estudiantes de las ciencias sociales.

La literatura se ha clasificado en tres géneros cardinales: épico, lírico y dramático. El cuento es un subgénero narrativo perteneciente al género épico. Su origen se remonta al mismo comienzo de la vida humana, pues escuchar y contar son también parte de las necesidades principales de hombres y mujeres. Si bien los primeros humanos no sabían escribir ni leer, sí sabían contar, lo que los hizo depositarios y transmisores de la tradición oral, inventores de mitos y leyendas así como recreadores de la realidad.

Desde sus inicios, el cuento ha estado acompañado de oralidad. Asimismo, utiliza un lenguaje sencillo, conciso y da evidencias de verosimilitud. Según estas características, se conjugan enunciados y vivencias de lo cotidiano y de lo increíble, lo que ha posibilitado la supervivencia cultural –fantasía tradicional– de múltiples civilizaciones porque esa capacidad de narrar también les ha dado sentido de colectividad. Estas cualidades hacen, según Beltrán Almería, que “en el cuento siempre haya un implícito didactismo y que asuma una naturaleza mixta”.²

En el cuento se perciben atributos didácticos que se originan en sus características propias: ficción, diversidad, brevedad, transmisión de aspectos histórico-culturales, muestra de representaciones humanas, comunicación de ideas y potenciación de habilidades cognitivas en un elevado grado de dificultad: comprensión, argumentación, crítica, analogía, comparación, entre otros.

La ficción es una forma más de comprender la realidad, pues mezcla elementos objetivos y subjetivos que reconstruyen no sólo lo externo del sujeto sino a este mismo (escritor, personaje, lector). Su diversidad de formas y estilos permite encontrar estados de ánimo (jocoso, trágico, melancólico, existenciales, de denuncia), descripción de ambientes (realistas, historiográficos, urbanos, provinciales) y temáticas (tiempo, injusticia, amor). La brevedad de sus historias logran que “se lea [el cuento] forzosamente de un tirón”.³

El cuento posee una cualidad formativa al transmitir un bagaje histórico-cultural de un hecho o una acción social que dan testimonio del pasado y del presente, juega con personajes y construye escenarios; su información ayuda a comparar situaciones humanas distintas o similares a las de los lectores.

Por otro parte, el cuento propicia la comunicación entre los lectores, ya que establece un puente

de diálogo y discusión al tener como materia prima acciones, conductas, valores, sentimientos y sensaciones que es posible socializar mediante el diálogo. Quizás algo que es atractivo –y difícil de elaborar– en este subgénero literario son sus finales inesperados y repentinos que generan sorpresa, reflexión, crítica y humor.

Los elementos descritos no hacen que la comprensión (y elaboración) del cuento sea fácil. Por el contrario, resulta un reto cognitivo comprenderlo y analizarlo, así como fundamentar las interpretaciones personales y colectivas.

En suma, el cuento es una unidad simple de comunicación. Se construye (y se lee) de principio a fin. En sus primeras frases se fundamenta la temática porque determina el ritmo y la tensión: un solo hecho, un solo tema. Es una historia en acción, y esto constituye el eje. Además, aporta una metáfora o un simbolismo que el lector, para comprenderlo, debe descifrar.

Ver al cuento como si fuera una pelota. Tenemos una pelota llamada cuento. Esa pelota narra una historia ficcional, de tal manera que es como si el autor estuviera lanzándola a un contrincante. El contrincante es el lector. La pelota es pequeña (extensión), se lanza de un solo impulso (unicidad de concepción), el lector siente un impacto (intensidad del efecto), porque lo que atrapa es redondo, sólido, fuerte (economía, condensación, rigor).⁴

De este modo, la narrativa y ficción, así como la intensidad del efecto, su brevedad y condensación, sustentan el valor cultural del cuento.

Debido a su brevedad y a la forma en que narra una historia, el cuento forma hábitos de lectura integrales:

Invita al comentario personal y grupal; *estimula* la expresión de opiniones y el debate consiguiente, contribuyendo a la socialización; actúa como detonador de la imaginación y de la creatividad; *posibilita* el dominio de los medios de expresión por el



enriquecimiento del vocabulario... [y, más aún, es] una respuesta positiva a la búsqueda de estrategias que solucionan el analfabetismo funcional.⁵

Como se puede observar, desde el punto de vista didáctico, la creatividad es uno de los aspectos que el cuento promueve a partir de los conocimientos previos de los lectores. Los cuentos y las narraciones breves remiten al alumno a su vida cotidiana, y eso motiva más su reflexión y su aplicación de los aprendizajes escolares a la interpretación y deconstrucción de la narración. Esto puede fomentar la participación activa del lector “quien necesita concentrar su atención en el seguimiento de la trama o en el desciframiento del enigma”.⁶

El mundo que el cuento construye permite elaborar analogías entre la historia narrada con las vivencias personales del lector.

El mundo del cuento es un mundo habitado por los pasos de los sujetos, por su voz y sus silencios y ese mundo existe; aunque no se evoque visualmente, se vivencia.⁷

En este sentido, el cuento se vuelve didácticamente amigable.

Además, su corta extensión –se encuentran narraciones desde una frase hasta aproximadamente veinte cuartillas– permite hacer un uso adecuado del tiempo de estudio tanto en el aula como en otros espacios de aprendizaje. Por otro lado, su extensión, temática y la complicación en el entendimiento de sus tramas y finales, otorgan a este género un grado importante de aceptación por parte del estudiante.

El cuento es educativo desde el momento en que es material de lectura. Es un auxiliar para el aprendizaje porque ayuda a conocer vivencias humanas, acontecimientos históricos y brinda escenarios (situaciones) que promueven la capacidad de generar ideas, comunicarlas y enriquecerlas con el punto de vista de los demás. Para el caso de las disciplinas científicas, la decodificación del cuento puede precisar el apoyo teórico-metodológico de la materia respectiva.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje en el bachillerato, el cuento resulta muy adecuado

porque, de manera indirecta, está dirigido al alumno adolescente. Según la encuesta “Los adolescentes y su relación con el cuento” (en la que se entrevistó a 40 personas de entre 11 y 16 años de edad en la Ciudad de México y en el Estado de México), “el 67% de los entrevistados lee cuentos en casa aunque el 57% de ellos no lee cuentos en la escuela”,⁸ lo que indica que el cuento es, relativamente, uno de los materiales de lectura más apreciados por los alumnos.

El gusto de los adolescentes por el cuento tiene alguna relación con su etapa biopsicosocial que implica constantes cambios en el plano psicológico e intelectual. En el aspecto cognitivo, poseen mayor capacidad de pensamiento abstracto; predomina en ellos la fantasía sobre la realidad, se inclinan por el intelectualismo y se inician en sus primeros roles socioeconómicos. En el rubro del sentimiento, forman su personalidad (por lo que están en conflicto de identidad); son más sensibles al afecto, tienen tendencia al sacrificio heroico y al acto gratuito, y cuentan con una mayor práctica de valores⁹ y contravalores.¹⁰

De este modo, si se promueve la lectura analítica de cuentos resultará muy significativo para su etapa vital debido a que este género literario es

entretenido y educativo; motivador, [algunas veces permite el] reconocimiento de sí mismo y de los cambios que vive; echa a volar la imaginación; proporciona valores morales; estimula el pensamiento reflexivo.¹¹

El cuento posibilita incluso la (re) construcción de la identidad cultural de los adolescentes. Por ejemplo, los cuentos de Borges permiten explorar las posibilidades didácticas de un material atractivo que puede contribuir a su formación filosófica.

Las narraciones breves remiten al alumno a su vida cotidiana, y eso motiva más su reflexión

En consecuencia, el cuento es atractivo para el alumno adolescente por sus atributos de ficción – reinterpretación de la realidad–; por su diversidad de formas y estilos –jocosos, realistas, existenciales, trágicos, crudos... –; por su brevedad, y, sobre todo, porque resulta un reto comprenderlo, analizarlo y fundamentar las interpretaciones personales.

En los estudios de las ciencias sociales,¹² el cuento podría aparecer, de alguna forma, como un material didáctico. Esto contribuiría a generarle motivación al alumno hacia las disciplinas escolares –que muchas veces considera “aburridas”– y hacia la literatura. Inclusive el uso didáctico del cuento en la enseñanza de las ciencias sociales podría construir un saber interdisciplinario en estudiantes y profesores.

En el Colegio, la didáctica de las ciencias sociales ha instaurado en los programas académicos institucionales numerosos ejes de enseñanza que han construido un perfil del trabajo educativo que se corresponde con las pretensiones de formación integral. Los más destacados son la enseñanza basada en aprendizajes; el aprendizaje activo; los aprendizajes interdisciplinarios; los valores democráticos, y el docente como coordinador del aprendizaje. Todo esto se integra en el curso-taller. De igual manera, el Colegio establece la importancia de hacer uso de diversos materiales y estrategias didácticas. Para el caso de las ciencias sociales, recomienda utilizar, entre muchos más, la gama infinita que ofrece la literatura.

En este sentido, la utilidad de la didáctica de las ciencias sociales permite vincular el material didáctico del cuento con la intención de mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos. El cuento es un auxiliar didáctico pues resuelve ciertas di-

ficultades en el aprendizaje de las temáticas de la materia, sobre todo porque permite superar el plano teórico-abstracto de los contenidos de aprendizaje y porque traslada dichos aprendizajes al plano analítico-práctico de la vida real y cotidiana. De ahí su pertinencia en la enseñanza del adolescente: incrementa su motivación con lecturas amenas que fungen como laboratorios del análisis social.

De esta forma, hacer uso del cuento como auxiliar didáctico para la enseñanza de los estudios sociales significa reconocer los atributos y potencialidades del alumno en un marco disciplinario (de las ciencias sociales) y humanístico; cualidades que el cuento desarrollará a partir de las singularidades de cada alumno y, claro, con la enorme creatividad del docente. Estos elementos podrían ser algunos de los ejes principales para re-valorar (o incorporar) el uso de este género literario para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, por medio de este espacio, se exhorta al lector docente a hacer uso del cuento en la enseñanza –para el aprendizaje– de las distintas disciplinas de las ciencias sociales, recordando que la didáctica le brindará las herramientas suficientes para aprovechar las múltiples cualidades del cuento, y así el alumno se beneficiará de un modo eficaz de los aprendizajes que los estudios sociales le proporcionan.

Notas

1. Este artículo es una síntesis de la tesis *El cuento latinoamericano como herramienta didáctica en las ciencias sociales*, presentada para obtener el grado de maestro en Docencia para la Educación Media Superior.
2. Martha Elena Munguía Zatarain, *Elementos de poética histórica. El cuento hispanoamericano*, p. 49.
3. Mariano Baquero Goyanes, *Qué es la novela, qué es el cuento*, p 155.

4. Violeta Rojo, *Breve manual para reconocer minicuentos*, p. 48.
5. Lila L. Weinschelbaum, *Por siempre el cuento*, p 21. Las cursivas son nuestras.
6. Carlos Pacheco, *Del cuento y sus alrededores. Criterios para una conceptualización del cuento*.
7. Martha Elena Munguía Zatarain, *op cit.*, p 97.
8. Concepción Novelo Freyre, *El valor educativo del cuento, en los adolescentes en la actualidad*, p 35.
9. Autenticidad y sinceridad, libertad, responsabilidad e inconformidad, que demuestran ante un mundo que no les gusta; aspiran a una mayor solidaridad con las clases y los países menos favorecidos; ayuda mutua, respeto a la diversidad, apertura al diálogo y actitud de inclusión social.
10. Falta de conciencia de lo que ocurre, desequilibrio en sus emociones (sensibilidad exagerada e irritabilidad), discriminación, segregación, subordinación y competencia destructiva.
11. Concepción Novelo, *op. cit.*, p 37.
12. Las ciencias sociales son esenciales para todo tipo de educación y aún más cuando se trata de una educación del nivel bachillerato. Su papel formativo es interiorizar en los alumnos actitudes ante la ciencia y fomentar su libertad de criterio y opinión. Por ello, las ciencias sociales son herramientas cognitivas que liberan a los estudiantes de concepciones dogmáticas, adquiriendo la capacidad de conocer, comprender y explicarse la realidad social.

Bibliografía

MUNGUÍA ZATARAIN, Martha Elena, Elementos de poética histórica. *El cuento hispanoamericano*, El Colegio de México, México, 2002.

BAQUERO GOYANES, Mariano, *Qué es la novela, qué es el cuento*, Universidad de Murcia; Murcia, 1998.

ROJO, Violeta, *Breve manual para reconocer minicuentos*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1997.

WEINSCHELBAUM, Lila, *Por siempre el cuento*, AIQUE, Buenos Aires, 1997.

PACHECO, Carlos, *Del cuento y sus alrededores. Criterios para una conceptualización del cuento*, Monte Ávila Latinoamericana, Caracas, 1993.

NOVELO FREYRE, Concepción, *El valor educativo del cuento, en los adolescentes en la actualidad*, tesis de licenciatura (Pedagogía), Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, México, 1996, XP1996NOV.

Construcciones icónico-simbólicas sobre el mexicano

Entre el estereotipo y la multiplicidad cultural

SERGIO VALENCIA CASTREJÓN

Recibido: 25-07-2012, aprobado: 10-10-2012

Un proceso de enseñanza-aprendizaje de las humanidades en nuestro sistema de bachillerato debe propiciar que los alumnos reflexionen sobre la multiplicidad de factores que los han formado como sujetos sociales y de qué modo se expresan tales factores en su ser y actuar sociales. De acuerdo con lo anterior, la reflexión sobre nuestra identidad nacional nos permite contrastar distintas visiones del mexicano, que oscilan entre el estereotipo, por un lado, y los elementos histórico-culturales significativos que nos han conformado como nación, por el otro.

La base de esta presentación son las construcciones icónico-simbólicas elaboradas por alumnos de la materia Historia de México, en las que plasmaron su visión sobre el mexicano actual y en las que se diseccionan y abordan tanto los elementos iconográficos predominantes en el estereotipo, como aquellos que ofrecen una perspectiva más variada y compleja del asunto. Es un viaje por representaciones sobre el mexicano, con un placer estético y un toque de frescura juvenil.

El punto de partida

Las construcciones icónico-simbólicas sobre lo que identifica al mexicano, que nutren este trabajo, fue-

ron elaboradas por alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades del Plantel Sur. El punto de arranque fue que los jóvenes de cuatro grupos académicos de Historia de México, cuyas edades oscilan entre los 16 y 17 años, construyeran una imagen mental sobre el mexicano, identificando y seleccionando cinco elementos que considerasen significativos y definiesen al mexicano. Una vez realizado este paso, se les pidió que elaboraran una representación icónico-simbólica unitaria que integrara estos elementos y los dotara de significado en un soporte en papel. Asimismo, se les solicitó que a su construcción icónico-simbólica le anexaran una explicación sobre el porqué de la selección de esos elementos en su composición plástica sobre el mexicano.

Las construcciones icónico-simbólicas elaboradas por los jóvenes de la población indicada condensan y expresan las percepciones que tienen sobre sí mismos y su identidad como integrantes de una nación. Tales construcciones se nutren de los arquetipos y los estereotipos presentes y actuantes en la identidad nacional.

Se entiende aquí por arquetipo la condensación ideal de modelos de perfección, logro y belleza, dignos por ello de ser admirados, exaltados y emulados como expresión cultural e histórica brillante, en virtud de que se refieren tanto a

Se presentan aquí construcciones icónico-simbólicas realizadas por alumnos de Historia de México en las que plasmaron su visión del mexicano actual. A partir de una imagen mental del mexicano, identificaron cinco elementos significativos y definitorios para ellos del mexicano, elaboraron imágenes y explicaron por qué seleccionaron esos elementos. El autor los ordena en rubros y hace una diferenciación entre arquetipos y estereotipos.

Palabras clave: identidad nacional, estereotipo, elementos histórico-culturales, construcciones icónico-simbólicas, arquetipo.

In this paper the author presents *iconic-symbolic* drawings made by his Mexican History students, portraying their conception of the current Mexican. They first visualized images of Mexican people, and then they identified five significant and defining elements. They sketched these images, and explained their choice of elements. The author classifies the images, and differentiates archetypes and stereotypes.

Keywords: national identity, stereotype, historic and cultural elements, iconic and symbolic drawings, archetype.

personajes históricos, lugares, tradiciones y expresiones culturales, como a todo aquello relacionado con virtudes, valores y hazañas. Los estereotipos, en cambio, se perciben, transmiten y adoptan como modelos fijos, estáticos y repetitivos que se sustentan en lugares comunes y generalizaciones, y que están llenos de prejuicios y significados negativos sobre aspectos de las formas de vida del mexicano y de sus distintas expresiones sociales.¹

Lo mexicano en imágenes

Las construcciones icónico-simbólicas realizadas muestran un mosaico amplio y variado del mexicano, aunque predominan elementos comunes que podemos ordenar en los rubros presentados a continuación.² Los textos que las acompañan son síntesis de las explicaciones hechas por los alumnos.

Rescate del pasado cultural y de las tradiciones

Carlos Canchola:

México es un país independiente, lleno de tradiciones, con un pasado glorioso, una comida que lo identifica y productos que exporta. La sociedad es unida y alegre, y se asienta sobre un país firme.



Betsabé Estrada:

La cabeza olmeca y la pirámide maya representan las grandes culturas del México prehispánico. La piñata, el pan de muerto y las calaveras se consideran elementos valiosos de nuestras tradiciones.

Raymundo López:

Los aretes y los ojos de jade dan valor a nuestro pasado prehispánico, en tanto que los bigotes y el sombrero se refieren al periodo revolucionario. La presencia de la calavera se debe a la tradición del día de muertos; los platillos representan la comida típica de nuestro país, y los monumentos y edificios recrean nuestra historia e identifican a nuestra ciudad.



Gustavo Sánchez:

La Catrina, creación de José Guadalupe Posada, sostiene una ofrenda para Diego Rivera y Frida Kahlo, personajes fundamentales de la pintura y el arte del siglo XX. Se observan elementos tradicionales y naturales de la cultura mexicana: el pan de muerto, la calavera de azúcar, el mezcal, la flor de cempasúchil y un nopal.

Valoración del entorno natural



Michelle Loperena:

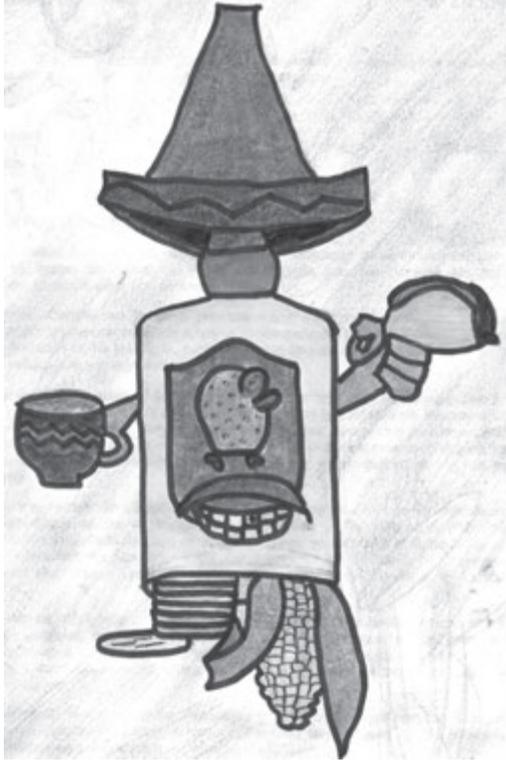
La composición central es el rostro de Emiliano Zapata, caudillo de la Revolución Mexicana que luchó por tierras para los campesinos. El dibujo contiene distintos elementos, como paisajes (playa y montaña); productos del campo (nopales, granos de cacao, maíz), y artesanías, todos ellos característicos de la variedad y riqueza de nuestro país.

Lilly Lira:

El individuo dibujado es un mariachi gordo con su sombrero que, al mismo tiempo que canta, se come un gran taco de chile en una lancha. El espacio natural es Chiapas, un maravilloso lugar lleno de flora y fauna, representado por una vegetación abundante y un tucán.



Productos y alimentos nacionales



Danae Juárez:

Los pies son de tortilla y de maíz, base de la alimentación del mexicano; su tronco es una botella de tequila, bebida típica del país, y el nopal que aparece ahí es otro elemento que identifica a México. Su rostro es un chile ensombrerado, presente en todo tipo de salsas y comidas. Por último, sus manos son un taco y un jarro.

Isis Rodríguez:

Un rico y enorme taco, con sombrero y bigote, caracteriza al mexicano, rodeado de un espacio en el que hay nopales y un sol esplendoroso. El chile y la bandera completan este cuadro.



Idiosincracia del mexicano

Daniel Zárate:

Las principales características de los mexicanos están representadas de manera sarcástica. El hombre acostado en la hamaca hace referencia a la flojera y los vicios; las calaveras reproducen el nivel de violencia en nuestro país, y el futbolista panzón, con crucifijo, pistola y tacos auténticos, refleja la pasión por este deporte.



Ernesto Gómez:

México es un lugar que cuenta con muchos atractivos turísticos, como las playas y los vestigios arqueológicos. Desafortunadamente, en la actualidad predomina un clima de violencia que ha reducido las visitas del turismo extranjero. El personaje en la playa es un narcotraficante acompañado de una bella mujer con cuerpo escultural; consume bebidas del país, cerveza y tequila, y escucha canciones rancheras (¿o narcocorridos?).



Erick Gámez:

La mitad del sombrero es de palma (lo tradicional) la otra, de papel periódico, porque el mexicano no acostumbra leer; la antena significa que se educa por medio de la televisión. Su cara de crudo y de holgazán es por su tendencia a la fiesta y porque toma todo a la ligera. Su playera y pantalón reflejan su preferencia por productos extranjeros. La tortuga es por la calma con que hace las cosas. Y, la forma redonda y la torta en el bolsillo simbolizan el problema de la obesidad en el país.

La mexicana

Lina Sánchez:

La mujer con el traje folclórico representa las tradiciones regionales existentes en distintos estados del país; el penacho hace alusión a la nobleza de nuestro pasado. Aparece sentada en las escalinatas de una pirámide prehispánica, y en el fondo hay un nopal, que caracteriza a nuestra nación.



Marlene González:

Las trajineras, el tequila y la muerte concurren con la quinceañera en la caracterización de lo mexicano y resaltan el carácter festivo de nuestro pueblo. El ritual de la fiesta de los quince años es muy importante para las adolescentes de nuestro país y se prepara con tiempo para dar un gran espectáculo y una buena comida.



La influencia del extranjero y la percepción del otro

Joel Celaya:



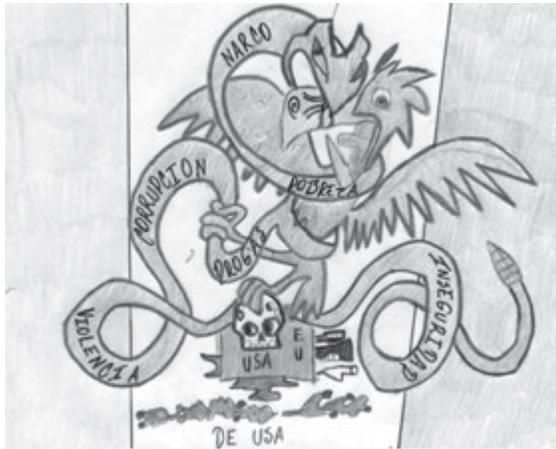
El balón de futbol es la cabeza de la figura, integrada también por una botella de tequila; tiene los ojos enrojecidos como resultado del festejo y la parranda. El reloj que lleva en la mano habla de nuestra impuntualidad; el bolsillo roto y las monedas que caen simbolizan el derroche, mientras que el traje se ve apretado por el crecimiento de la panza. Mientras esto ocurre aquí, el pueblo chileno es trabajador y el brasileño bello y elegante.

Brenda Barrera:

Un individuo con rostro de chile, por su origen mexicano, pero con ropa y calzado importados, hace evidente la influencia de la cultura estadounidense en nuestra sociedad, así como las aspiraciones y los deseos de buena parte de la población por imitar y adoptar ese modo de vida.



El México de hoy: el imperio de la desesperanza



David Morales:

El águila, representación de México, está parada sobre un arma en lugar del nopal, por el predominio de la violencia y la muerte, ligadas al narcotráfico. La garra sobre el rifle representa la ofensiva del gobierno y las muertes que ha generado. Picotea una mazorca que en lugar de granos tiene cráneos, lo que simboliza la pobreza extrema en México, porque el maíz es el elemento fundamental del pueblo mexicano.

Conclusión

Como se puede observar en las construcciones icónico-simbólicas seleccionadas hay una riqueza expresiva sobre el mexicano y los aspectos históricos, sociales y culturales que lo caracterizan, más allá del estereotipo, reconocimiento identitario que nutre el imaginario de nuestros alumnos. Las representaciones varían en su concepción, solución plástica, símbolos utilizados y calidad estética, pero son muestra significativa de cómo percibe, siente y piensa, la juventud mexicana que se educa en nuestras aulas.

Notas

1. Natividad Gutiérrez, "Arquetipos y estereotipos en la construcción de la identidad nacional de México".
2. Es pertinente señalar que varias de las características determinadas pueden aparecer en más de uno de los rubros definidos.

Bibliografía

- GUTIÉRREZ, Natividad, "Arquetipos y estereotipos en la construcción de la identidad nacional de México", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 60, UNAM, México, enero-marzo de 1998, pp. 81-90. <http://www.jstor.org/stable/10.2307/3541257>
- SIGÜENZA OROZCO, Salvador, "Del mariachi y la china poblana como identidad nacional en el siglo XX a lo diverso y heterogéneo en el siglo XXI", en *Desacatos*, núm. 9, México, CIESAS, 2002, pp. 179-184.

Margit Frenk continúa leyendo y escribiendo sobre la lírica popular hispánica. Su fructífero trabajo la ha llevado a ocupar espacios en importantes organismos académicos, a recibir varios premios y a pertenecer a los consejos editoriales de revistas nacionales e internacionales. Sostiene que las humanidades son un aspecto esencial de la cultura, y debe combatirse su marginación actual, creando conciencia y fomentando la lectura de todo tipo, incluso de las ciencias. El sentido crítico se adquiere en gran parte con la lectura, y ésta es una de las labores esenciales de los maestros. La poesía es parte indispensable en este proceso. El CCH es el sitio mejor para llevar a cabo lo anterior. Las humanidades son esenciales para formar seres verdaderamente humanos.

Palabras clave: lírica popular hispánica, investigación, cultura oral, humanidades, lectura, sentido crítico, poesía.

Margit Frenk continues reading and writing. Her fruitful work has gained for her important posts in academic organisms, several prizes, and membership in national and international editorial committees. She believes that humanities are an essential feature of culture, and that its marginalization should be combated, by creating awareness and fostering reading, even science reading. Reading is useful to develop critical sense, and that is one of the main teachers' tasks. Poetry is a necessary part of this process. The CCH is the best place to do this. Humanities are essential to make people become truly human.

Keywords: popular Hispanic lyricism, research, oral culture, humanities, reading, critical sense, poetry.

El placer de investigar y de escribir sigue intacto: Margit Frenk

HILDA VILLEGAS GONZÁLEZ

Recibido: 25-07-2012, aprobado: 13-08-2012

Si fuera papel volara,
si fuera tinta corriera,
si fuera estampilla de oro,
en ese sobre me fuera.

Cancionero Folklórico de México

A Margit Frenk le brillan los ojos. Y aunque su oftalmóloga se sorprende al saber que lee, a pesar de su poca visión, ella no cesa de seguir en la relación con la lectura y la escritura, que la han llevado por diferentes épocas y le han permitido ampliar los conocimientos de la lírica popular hispánica.

Sin ella, como dice José Manuel Pedrosa, de la Universidad de Alcalá, se hubiera quedado en una oscura cripta, esperando mejor ocasión y aguardando el esfuerzo, que hubiera tenido que ser seguramente colectivo, de toda una generación o de varias generaciones de estudiosos para poder salir a la luz.

Apasionada por investigar, por preguntar, Margit Frenk y Freund –hija menor de la familia conformada por el médico Ernesto Frenk y de la primera traductora de la obra de Juan Rulfo al alemán, Mariana Frenk– encontró su vocación por el interés que le provocó la lectura del artículo de Menéndez Pidal sobre la lírica popular española primitiva, tema poco explorado en ese entonces y que más tarde la llevaría a obtener el grado de licenciatura en Letras Españolas, en la Facultad de Filosofía y Letras, con la tesis: *La lírica popular en los Siglos de Oro*.

Frenk escribió hace ya varias décadas:

¡Cuántos eslabones perdidos! ¡Cuántas obras desaparecidas, cuántos textos truncos y testimonios insuficientes, inseguros! Lo que llegó a ponerse por escrito quedó expuesto mil veces a la destrucción; si algo se ha salvado,

es por milagro. ¿Y qué decir de lo que no se escribió nunca, de la poesía cantada, esencialmente oral, que no necesitaba ponerse en el papel para mantenerse viva en el recuerdo?!

Con estudios de maestría en Letras en la UNAM, de Artes en la Universidad de California en Berkeley y un doctorado en Lingüística y Literaturas Hispánicas en el Colegio de México, el fructífero trabajo efectuado por Frenk la ha llevado a ocupar espacios en importantes organismos académicos, como ser presidenta de la Asociación Internacional de Hispanistas, miembro de la Asociación Internacional Siglo de Oro, de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, así como a ser una Honorary Senior Research Fellow del Institute of Romance Studies de la Universidad de Londres, y, a partir de 1991, es miembro de la British Academy. Además, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel III, como investigadora nacional emérita y como investigadora nacional de excelencia.

Dice la investigadora:

Hacer la tesis y ponerme a investigar, fue la gran experiencia de mi vida, porque descubrí que eso era lo que yo quería hacer. No puedo decir por qué, pero así fue. Preguntarse cosas, por qué fue esto, y cómo pudo haber sido. El interés es fascinante, preguntarse y entonces hacer la búsqueda y hacer la investigación. Investigar es buscar. La búsqueda, la hice *por mis propias pistolas*, y la escritura fue todo un descubrimiento para mí, fue maravilloso y me di cuenta de que eso era lo que quería hacer en la vida. Ése fue el comienzo.

Sin dejar de dibujar una sonrisa en su rostro, la también profesora emérita de la UNAM se sorprende ante la pregunta de cómo hacer de la investigación un placer, un estilo de vida. a lo que respondió:

No sé... no es cierto, sí sé cómo fue: después de estudiar en México y de una breve estancia en Estados



Unidos, llegué a un espacio donde mis indagaciones encontraron un campo fértil, idóneo. El Colegio de México era la institución ideal para mí; en esa época casi no había cursos, era investigación, entonces era mi sitio. Ahí me dediqué 30 años a la investigación, tomé cursos, hice mi tesis de doctorado y seguí como profesora. Después me jubilé, llevo 32 años de jubilada, pero sigo trabajando. Posteriormente me invitaron a la Universidad de California, donde estuve cinco años, pero ya no aguanté más y me regresé, y tuve la fortuna de que me invitaran a coordinar un centro en la UNAM (Centro de Estudios Literarios del Instituto de Investigaciones Filológicas). Desde entonces estoy en la UNAM, y yo feliz: no podría estar en mejor lugar, sobre todo ahora en la Facultad de Filosofía y Letras. El placer de investigar y de escribir sigue intacto, siempre es un gozo para mí.

Distinguida con el Premio Universidad Nacional, el Premio Nacional de Ciencias y Artes, el Premio San Millán de la Cogolla, el Premio Alfonso Reyes y, en 2007, con el segundo Premio Demófilo para Investigación en Cultura Popular,



otorgado por la Fundación Machado de Sevilla, la filóloga ha producido una serie de textos imprescindibles para entender su área de estudio. Destacan entre sus publicaciones: *Las jarchas mozárabes y los comienzos de la lírica románica*; *El Cancionero folklórico de México*; *Entre la voz y el silencio. La lectura en tiempos de Cervantes*; *El nuevo corpus de la antigua lírica popular hispánica. Siglos XV a XVII*, y *Poesía popular hispánica: 44 estudios*, además de haber traducido del inglés y el alemán a escritores como Stephen Gilman y Levin Schücking Johannes Pfeiffer, entre otros.

Al referirse a su campo de estudio, y específicamente a la cultura oral, sostiene que “estamos trabajando en un campo que está al margen. De todas las antologías de la poesía mexicana, sólo sé de una que incluye canciones populares mexicanas, canciones folclóricas: es la de Gabriel Zaid. Ése es un hecho, es decir, la creación oral no importa mucho, no interesa mucho, no se toma muy en cuenta. En la Facultad de Filosofía y Letras

tenemos la *Revista de Literaturas Populares*, que está dedicada sobre todo a la literatura narrativa, la poesía y el refranero mexicanos, pero también está abierta a algunos países de este continente y a España. Pero las principales colaboraciones se refieren a los sones mexicanos, a la narrativa, las leyendas, los cuentos y los mitos mexicanos. Es un tema apasionante, y por fortuna se ha ido ampliando el interés. Un ejemplo: en Morelia acaba de inaugurarse una escuela nacional de estudios superiores, cuya carrera de letras está enfocada hacia la literatura oral, o las literaturas orales, pero ésa es una excepción en México, no existía antes”.

En la respuesta que daría Manuel Alcalá al discurso *Charla de pájaros o Las aves en la poesía folklórica mexicana*, que pronunció Margit Frenk al ingresar en la Academia Mexicana de la Lengua el 23 de noviembre de 1993, el académico la catalogó como gran lectora y sabia, pero, sobre todo, la distinguió por

su sólida y amplia cultura, sus virtudes humanas e intelectuales [...] Lleva siempre como brújula aquella gran verdad que dejó asentada Ortega y Gasset.

Como ella misma lo señala en su texto *Entre el folklore y la literatura*:

Así, el que ande a la busca de antiguos cantarcillos no sólo deberá recorrer los muchos cancioneros españoles, impresos y manuscritos, que se conservan diseminados por las bibliotecas públicas y privadas del mundo, los incontables pliegos sueltos, igualmente diseminados [...] sino que tiene que hurgar en los rincones más oscuros y estar siempre preparado para los más insospechados hallazgos.

Explica que en el *Cancionero folklórico de México* se reunieron cerca de 10 mil coplas de sones de toda la República Mexicana, un material riquísimo que después, curiosamente, han utiliza-

do grupos que cantan sones jarochos y huastecos. Y añade: “También nuestra revista publica en la actualidad leyendas y muchos cuentos de tradición oral. Una labor precisa, donde tratamos de reproducir los textos tal como la gente lo dice. Eso, para nosotros, es una delicia.”

Yo me embarqué en un chalán
pa saber a la Huasteca,
y al pasar el río Jordán
me dijo una chichimeca:
“Por aquí pasó el caimán
con una patita chueca”²

Además de pertenecer a los Consejos editoriales de la *Nueva Revista de Filología Hispánica* (México); *Bulletin of Hispanic Studies* (Liverpool); *Ibero-Romania* (Tubinga); *Journal of Hispanic Research* (Londres); *Medievalia* (México), y *Paremia* (Madrid), entre otros, la especialista, quien fundó y dirigió la revista *Literatura Mexicana*, del Centro de Estudios Literarios del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, recibió en 2010 el grado de Doctor Honoris Causa por parte de la UNAM.

Dice Frenk:

La mayor de las distinciones que he recibido, ha sido algo maravilloso: en España, en la Universidad de Castilla La Mancha, donde próximamente se realizarán las III Jornadas iberoamericanas de Literatura Popular Infantil, han decidido hacerme un homenaje en esta ocasión. Escuchar ponencias sobre un tema que me interesa, ver gente que está trabajando en las cosas que me han entusiasmado y que se han basado, en parte, en lo que he publicado, es espléndido, no hay nada mejor que eso.

A pregunta expresa de cómo ampliar el estudio de las humanidades entre las nuevas generaciones, Margit Frenk sostiene que, en la actualidad, hay una tendencia mayor en favor de las ciencias exactas y las ciencias naturales, más que de las hu-

manidades. La filosofía no es una ciencia y los estudios literarios no son ciencia; la lingüística tiene mucho de científico, pero en otro sentido. “Basta ver el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt): hay casi una exclusión de las humanidades. Estamos peleando para que haya un consejo nacional de humanidades paralelo; pero es un hecho que la realidad actual, en muchos sentidos, margina a las humanidades. Es una lucha que hay que emprender para que se tome en serio este aspecto fundamental de la cultura.”

Agrega que una manera de hacerlo es crear conciencia, y “una cosa importantísima pendiente de hacer es fomentar la lectura, algo aparentemente tan elemental –pues es un hecho que en México se lee poco–, hay que fomentar la lectura de todo tipo, incluso de las ciencias. Leer es fundamental (literatura, novelas, poesía, ensayos, etcétera), y es una de las labores esenciales de los maestros. Les toca a ustedes, a los maestros, hacer esto; sé que no es fácil, pero hay que emprender esa labor contra viento y marea. Además, el sentido crítico se adquiere en gran parte con la lectura”.

Observa que la poesía es parte fundamental de este proceso: “no es necesaria, es indispensable, pues es una apertura a la sensibilidad, una sensibilización para tantas cosas, que leer y escribir poesía es absolutamente un factor fundamental en la educación y en la vida”.

Al pensar en la actividad que se realiza en el Colegio, la profesora emérita comenta que el CCH es, justamente, el sitio mejor para llevar a cabo lo anterior. Y como ejemplo destaca que uno de sus hijos fue alumno del CCH, y eso produjo un cambio increíble en él. “Había estado en una primaria activa, y ver el cambio de profesores, pasar del *magister dixit* y del dedito levantado a realmente tomar en cuenta a los estudiantes, fue magnífico, un gran cambio para él.” Comentó que esta institución es un sitio muy adecuado para crear

conciencia entre los profesores de que lo más importante –mucho más que la enseñanza de esto o de aquello– es la participación de los muchachos en lo que hacen, es decir, que sean escuelas activas.

En este llamado a una escuela activa, sostiene que no hay recetas para el profesor:

es algo que tiene que salir de dentro, no se le puede decir: ‘profesor estimula a tus alumnos, sé dinámico, sé crítico, ayúdalos a ver, acepta sus ideas, escúchalos...’; estas cosas no pueden imponerse, o se dan o no se dan.

Sin embargo, señala que, en su trayectoria como académica en la Facultad de Filosofía y Letras, ha descubierto la necesidad de acompañar al estudiante, interesarse por lo que hace, estar más en contacto, hacer críticas, conversar y hacer sugerencias.

Margit Frenk tiene unas palabras para los jóvenes:

sean buenos muchachos [dice entre risas]..., el mundo esta lleno de cosas interesantes, abran los ojos si los tienen un poco cerraditos y vean todo lo que hay, lean mucho.

Recordó que Miguel León Portilla, en el texto *Las humanidades*, dice:

La acometida en contra de las humanidades, como consecuencia también de la globalización cultural, además de tender a clonar en la mediocridad a los humanos, que serán así más fácilmente manejables, aparece en múltiples lugares del mundo...

y este autor se pregunta:

¿Qué se busca con ello? ¿Decapitar culturalmente a la juventud? ¿No interesa ya formar realmente a los seres humanos? Pienso que el tema es de tal magnitud que debe preocupar a cuantos, gracias precisamente a las humanidades, nos sentimos y queremos ser de verdad humanos.

Margit Frenk es una ferviente y apasionada defensora de las disciplinas humanísticas: “Es cuestión de ganas y también de tener el impulso, y, mientras el cuerpo aguante, es maravilloso”, dice finalmente, mientras en su mirada se advierte más brillo.

Notas

1. Margit Frenk Alatorre, *Entre el folklore y literatura*, El Colegio de México, México, 1971, p. 5.
2. Margit Frenk, *Charla de pájaros o las aves en la poesía folklórica mexicana*, discurso de ingreso en la Academia Mexicana de la Lengua, México, 1994, p. 26.



Respuesta a la invitación a la lectura de Carlos Marx por Sergio Pérez

Reseña de Karl Marx. Invitación a su lectura¹

ÁNGEL ALONSO SALAS

Recibido: 24-07-2012, aprobado: 10-10-2012

Hoy celebramos la existencia de un texto, Karl Marx. Invitación a su lectura, en el que Sergio Pérez Cortés, su autor, lleva a cabo una invitación cordial y académica a que se acerquen lectores o “vean con otros ojos” el complejo pensamiento de Carlos Marx. Además, estamos en la presentación oficial de dicho texto, razón por la que mi participación se limitará a ser

una de tantas posibles respuestas a la invitación realizada. De esta forma, para los fines de este escrito, no me limitaré a llevar a cabo una glosa ni una crítica sobre los contenidos del texto, sino que plantearé tres diferentes escenarios (o respuestas) a los que me llevó la lectura del material que presentamos hoy, escenarios que, cabe resaltar, obedecen a la misma estructura del texto, pues éste se divide



Según Ángel Alonso *Karl Marx. Invitación a su lectura*, de Sergio Pérez Cortés, es un texto básico para abordar la obra de Marx que despertará grandes deseos de reflexionar sobre su importancia y vigencia no sólo en medios académicos, sino en esa parte de la población que se ha visto arrojada a la desesperanza e incertidumbre. También será importante para aquellos que han seguido en la resistencia y la reflexión marxistas, así como para todos los colectivos, activistas y grupos estudiantiles.

Palabras clave: pensamiento marxista, generación X, vigencia del pensamiento marxista.

Ángel Alonso points out that Sergio Pérez's *Karl Marx. Invitación a su lectura* is a basic text to approach Marx's work. It will arouse a great desire to reflect on its importance and validity in academic circles and also in that part of the population living desperately and with no certainty. It will also be important for all those who never abandoned Marxist resistance and reflection, as well as for activists and students groups.

Keywords: Marxist thought, X Generation, validity of Marxist thought.

en tres secciones. En primer lugar, la sección “Karl Marx. Una vida” será representada con un ejercicio lúdico al que me llevaron la reflexión y la lectura de las nociones “marxistas” de mercancía, valor, clases sociales, plusvalía, salario, capital, etcétera. Pongo la palabra “marxistas” entre comillas, debido a que el mismo Marx

desea a toda costa que su pensamiento no se convierta en un dogma, y es justamente en una entrevista con los socialistas franceses que pronuncia la frase lapidaria: decididamente él no era marxista”.²

En segundo lugar, en la sección “La teoría de la historia de Marx” comparto una reflexión sobre la manera en que la generación a la que pertenezco –la posterior a 1968, también llamada “generación X”, si bien recuerdo–, acogió y recibió una formación y/o educación “marxista” antes y después de la caída del Muro de Berlín. Finalmente, la última sección de esta presentación, que corresponde a “Marx y la filosofía”, alude al escenario en el que las generaciones contemporáneas recibirían la lectura del texto escrito por Sergio Pérez Cortés. De esta manera, espero poder ser el portavoz de lo que, a mi juicio, le espera (y no de manera profética) al texto de Karl Marx. Invitación a su lectura.

Ejemplo de MasterCard

Considero que la mejor forma de mostrar la praxis y la vigencia de la lectura del libro de Pérez es jugando con las nociones “duras” de Marx. Veamos: “Costo del libro de Sergio Pérez: \$100 MN; asistencia al Congreso de Filosofía como ponente externo: \$1,200 MN; miembros de la AFM al corriente en sus cuotas: gratuito, pero hay un pago de “derecho de piso”; asistentes con derecho a constancia: \$600 MN; estudiantes que deseen constancia de asistencia y no sean ponentes: \$300 MN; estar presentes en esta presentación con buena voluntad, así como el disfrute intelectual que produce la lectura de Karl Marx. Invitación a su lectura: no tiene precio... Para todo lo demás existe MasterCard.”

¿Cuántas veces no hemos visto u oído estos eslóganes publicitarios?, ¿por qué no reflexionar a partir de este spot publicitario aplicando lo que uno encuentra en el texto de Pérez? Si seguimos de manera atenta la lectura de la primera parte del libro en cuestión, se podrá reflexionar y asimilar de una manera muy clara y sencilla las nociones de valor, mercancía, dinero, capital, fetichismo, plus-

valor, división del trabajo, salario, clases sociales, proceso de acumulación del capital, etcétera, a lo largo y ancho de la prolífica obra de Marx. Este hecho, por sí mismo, es la garantía de que el dinero invertido en el libro valió la pena, pues tanto la “pluma como el estilo” de Pérez incitan e invitan a la reflexión de Marx, y el libro cumple su cometido: ser el “Marx para dummies”, o ser un texto introductorio, lo cual es loable, ante la infinidad de interpretaciones erróneas, manipulaciones, textos sumamente aburridos, así como los estereotipos de lectura peligrosa, viciosa o gastada en que se ha convertido la obra “marxista”.

Pero avancemos en nuestro ejemplo. ¿Cuántas horas de estudio habrá invertido Pérez en la comprensión de la bibliografía citada y oculta para llevar a cabo este libro?, ¿cuántas horas de clase por trimestre dedicó para explicar y clarificar dichas nociones?, ¿cuántas horas de asesorías de tesis, preparación de ponencias y de clases se encuentran “entre líneas” en el texto que tengo en mis manos?, ¿cuántas horas implicaron la escritura y las revisiones del libro de Pérez? Desconozco la cifra, pero seguramente el fruto de las 268 páginas de que consta el libro de Pérez se traduciría en años invertidos para llegar a esta presentación en este recinto de la UAEM. ¿Sería posible hacer un “ajuste de cuentas” en las que se contrastaran las horas “asalariadas” que han producido una “retribución económica” (qué expresión tan curiosa e injusta, ¿no?), o pago, por todo lo anteriormente dicho y que se reflejan en el sueldo base del doctor Pérez como profesor investigador de la UAM y miembro del SIN? Seguramente le quedaríamos debiendo al doctor Pérez tanto colegas y alumnos, como el Conacyt y la UAM.

El colmo es que este libro cuesta \$100 MN por ejemplar, sin contar que el costo se reduce a \$70 MN con credencial de la UNAM en la UAM, siendo que la primera edición tiene un tiraje de 1000 ejemplares,

lo que daría una ganancia estimada de \$100,000 MN, a lo que se tendrían que descontar los gastos de fabricación, edición, traslado, primas a los que lo vendan y distribuyan, gastos de publicación y difusión, etcétera; considero que lo restante sería la ganancia NETA (siempre y cuando se vendieran todos los ejemplares) y sería para la editorial de la UAM... Salvo que Pérez ganara un peso por cada libro –lo cual sería injusto y desproporcionado– por concepto de “regalías”, otro concepto injusto y curioso ¿no?, habría valido en términos mercantiles la pena tanta inversión de tiempo, dinero y esfuerzo, ¿verdad? ¿Acaso no se piensa así en nuestros días? Y si fuera un éxito rotundo y se tuviera que hacer una segunda edición, vendría la plusvalía, y si en un par de años, se hiciera la versión “corregida y aumentada”, las ganancias para la UAM (nunca para el autor) aumentarían de manera excesiva... ¡Imaginémonos (ojala y el deseo se hiciera realidad) que este texto se convirtiera en un best seller! ¡Uf! La Editorial Trotta andaría detrás del autor del libro; las presentaciones serían internacionales con gente de peso, y no con un X como el que está leyendo, y en un recinto con mayor dignidad y marketing que la UAEM; el costo se quintuplicaría; los que poseemos la primera edición, hasta podríamos subastarla y tener un objeto con “plusvalía”; se le otorgaría un Honoris Causa al Dr. Pérez, quien se ganaría a pulso ser “profesor emérito”; aumentarían de manera considerable sus clubes de fans; se traduciría en diversos idiomas, y, si no fuera un texto filosófico, hasta buscarían hacer una película del libro, además de que recibiría contratos editoriales sumamente atractivos... Esto que seguramente nos ha hecho reír, o que de manera irónica nos ha mostrado el sinsentido de muchos bestsellers, es algo que, desgraciadamente, sucede en nuestras sociedades y de lo que Marx se percató y analizó en sus escritos, y que Pérez explica de manera prodigiosa en este texto.

Sin embargo, todo tiene su dark side. Todo este boom y bonanza que se ha planteado de manera hipotética en relación con este libro, supondría una tiranía en el proceso de creación del libro, una explotación del autor y de todos lo que intervinieron en que tengamos este ejemplar en nuestras manos, un bajísimo y miserable pago por la revisión de estilo o bien del trabajo y el tiempo invertido en los alumnos que acompañaron tanto la creación del material como del libro, con su servicio social o menesteres del tutorado y/o del buen alumno, frente a las grandes ganancias adquiridas por la UAM o, en su momento, Trotta.

Dejemos el ejemplo y vayamos a la reflexión, un libro como el de Karl Marx. Invitación a su lectura constituye una mercancía, es decir:

un trabajo bifásico: es producto de un trabajo humano específico, en el que se gasta músculos, nervios, cerebro, vida humana, cuyo resultado es un producto útil, su valor de uso. Pero es también un producto del trabajo hecho para otros, es decir, en condiciones sociales determinadas, por lo que posee además un determinado valor de cambio, el cual se mide en tiempo de trabajo socialmente necesario para su producción. La mercancía tiene un cuerpo natural y un alma social que le ha sido otorgada por el trabajo humano.³

¿Y no es acaso el libro de Pérez un ejemplo de esto (independientemente de que se convierta en best seller o no)? Desgraciadamente, esto que se ejemplificó con la creación y la presentación de un libro, es algo que se aplica a cualquier oficio u ocupación laboral, en donde “la doble naturaleza del trabajo (trabajo concreto/trabajo abstracto), que se corresponde con el doble rostro de la mercancía (valor de uso y valor de cambio) es, a juicio de Marx: ‘El eje en torno al cual gira toda la economía política...’ ”⁴ y, dicho sea de paso, en torno a las políticas que rigen a las instituciones, privadas, políticas, públicas y al SNI.

Por último, para terminar este apartado, Pérez nos advierte dos cosas. En primer lugar, como afirma el mismo Marx, “un escritor es un trabajador productivo, no porque produzca ideas, sino en la medida en que enriquece al editor que publica sus escritos o incluso si es trabajador asalariado de un capitalista”.⁵ Y, desgraciadamente, Pérez es uno de tantos que sufren, padecen y se aventuran al ámbito de exponer y debatir con sus textos, no con fines de “puntos”, sino en el genuino interés filosófico de la difusión y confrontación de ideas. En segundo lugar, nuestro autor sostiene que “es a través del mercado que cada uno sabe si su trabajo ha recibido una sanción social. Si el producto no logra realizarse como mercancía, su trabajo ha sido inútil, cualquiera que sea el esfuerzo que contenga”,⁶ por lo que en verdad deseo que este texto no sufra la suerte de Arthur Schopenhauer con la publicación de la primera edición de *El mundo como voluntad y representación*, ya que confío que no será el caso del texto que aquí se presenta. Por eso, no lo piensen, vayan al stand y compren este texto, y obviamente, léanlo y dialoguemos con el autor...

Mi generación, llamada la “generación X”.

La primera sección del texto de Pérez concluye con algo de suma importancia, a saber:

en la historia humana las cosas no suceden con la nitidez de la secuencia formal. El desarrollo posterior del capital se ha mostrado mucho más complejo [...] Sin ninguna duda, la teoría de Marx no pudo ver los complejos, creativos y dolorosos desarrollos del capital. Éste posee una vitalidad que ninguna teoría podía anticipar. Pero es verdad que la crítica al modo capitalista de producción no puede ser la tarea de un solo hombre [...] Es con Marx con quien pueden comprenderse las profundas mutaciones, el desarrollo y las catástrofes que la humanidad ha sufrido en el siglo xx.⁷

¿Qué podemos decir al respecto aquellos que fuimos formados (o al menos un servidor) en la generación X o generación posmarxista? Hablaré de mi contexto. Mi educación en el nivel básico y medio superior fue moldeada por “marxistas” frustrados, “de closet” o inadaptados, que impartían conocimientos y actitudes con tufo “marxista”. Nos criticaban e incitaban a ser socialistas, a seguir los pasos de la heroica Cuba y de Fidel Castro, a reflexionar acerca del legado de movimiento estudiantil del 68, a tomar una postura ante lo que sucedía en Sarajevo, a buscar la revolución social, a cambiar de ideología, a ir en contra del sistema, etcétera. ¡Y ni siquiera cumplíamos la mayoría de edad! Antes de llegar a la universidad, ya estábamos vacunados en contra de Marx. La caída del Muro de Berlín y el desencanto ante el fin de la “guerra fría” o del “socialismo” se convirtieron en factores que, en lugar de revitalizar la discusión “marxista”, produjeron un

distanciamiento, apatía y desinterés hacia éstos y otros temas. Por eso, seguramente nos llamaban X, generación de valemadrastas, apáticos y desinteresados. Era la época en que los libros de Marx estaban completamente devaluados, incluso había algunos que costaban diez pesos; ya no estaba de “moda” dar esos cursos, y el desconocimiento de estos temas creció y se volvió laguna, un vacío. Evidentemente, existieron honrosas excepciones, los de la resistencia, que a su modo y con desconfianza nos dieron clase, profesores como Francisco Piñón, Bolívar Echevarría, Adolfo Sánchez Vázquez, Gabriel Vargas Lozano, Sergio Pérez Cortés o Enrique Dussel, quienes continuaron repensando estos temas, y muchos de sus alumnos fuimos apáticos o con oídos sordos a temas tan nostálgicos... Evidentemente, quienes simpatizaban con el activismo político o con algunas de las cuestiones planteadas por el CGH o el EZLN constituían el otro sector estudiantil del que yo no



formé parte; sería importante rescatar cuál era la percepción del Marx en aquella época en comparación con la lectura ofrecida en este texto.

Al respecto, Pérez asevera que en este devenir de la historia,

los diferentes aspectos de la vida social están vinculados unos con otros en una totalidad unificada, y su hipótesis es que ello se explica por el hilo conductor de la producción de la vida material. Esos dominios forman una entidad completa, llamada autosubsistente porque tiene en sí misma el impulso de su propio movimiento y de su propia transformación. A esa totalidad, Marx la ha llamado modo de producción y sostiene que está compuesto de una base económica, una superestructura que incluye un dominio jurídico y político, acompañadas ambas por ciertas formas de conciencia.⁸

Recordemos la cuestión de la “ideología” que tanto auge tuvo entre Augusto Salazar Bondy y Leopoldo Zea, o bien la manera en que dicha argumentación fue empleada y recuperada por los historiadores, los historiadores del arte y los antropólogos, y no tanto por la “comunidad filosófica”. Sin embargo Pérez afirma que

...ninguna sociedad puede suprimir la necesidad de poseer una serie de representaciones, ideas y valores mediante las cuales los individuos hacen suyas las normas y las conductas que les permiten actuar. Esta serie de representaciones aseguran la cohesión social y se materializan en normas, principios, relaciones de parentesco, formas de educación y aculturación. Para reproducirse, cada sociedad crea [...] formas de conciencia porque constituyen el horizonte de inteligibilidad por el cual cada uno adquiere certeza de sí mismo, de los demás y de la colectividad en que realiza su mundo de vida. Como sistema de representaciones es indispensable para formar a los individuos, transformarlos y ponerlos en condición de responder a las exigencias de sus condiciones de existencia”.⁹

Y fue la “generación X” la que se convirtió en el testigo del desmoronamiento de la idealización marxista y de la búsqueda de un referente teórico,

de la lucha por seguir adelante, por proponer una alternativa, sea re-pensando la producción marxista, o recurriendo a otra alternativa de pensamiento: política, filosófica o ambas. Debo reconocer que ante esto quedé inerte. Mi formación fue ante todo no-marxista, un híbrido entre opciones de filosofía política, lógica, hermenéutica y, ante todo, la dicotomía entre “lo continental” o “lo analítico”. Sin embargo en dicho tejemaneje surgió una ideología que, como apunta Pérez, “implica varias cosas: ante todo la determinación de las ideas a partir de las condiciones materiales de existencia. En segundo lugar, la ideología no es un simple conjunto de ideas que flotan en el ambiente, sino un dominio que posee existencia material y eficaz”.¹⁰

Ahora bien, ¿qué puedo decir como partícipe de dicha generación? Que el texto de Karl Marx. Invitación a su lectura me ha revelado un nuevo horizonte de significación, ha despertado mi curiosidad y grandes deseos de reflexionar acerca de la importancia y vigencia de la argumentación de Marx. A lo mejor tenía que producirse un impasse, una transición entre diversas lecturas “marxistas” para que personas como un servidor, pertenecientes a la árida y estéril generación denominada “X” fuera el conejillo de Indias, la prueba que manifestaría la vigencia o no vigencia del planteamiento de Marx, o el puente que posibilitó el replanteamiento del pensamiento social, filosófico y económico de Marx y desde Marx para que en nuestros días se diera una reivindicación al pensamiento marxista.

En este sentido, las palabras de Pérez con las que concluye su segunda sección, son más que relevantes y alentadoras:

para nuestro país, por tomar una instancia, el análisis marxista no puede detenerse en describir la formación social como capitalismo periférico o capitalismo dependiente, para hacerlo entrar en

una tipología reconocible, sino que el análisis debe mostrar la manera en que las relaciones capitalistas de producción con mayor o menor violencia, produciendo un avance en las fuerzas productivas con la inclusión de grupos sociales más grandes, pero provocando igualmente formas específicas de marginación.¹¹

La juventud de nuestros días: colectivos estudiantiles, grupos neo-marxistas o híbridos

Ahora bien, ya que confesé mi situación generacional, ¿qué puedo yo aportar a las nuevas generaciones como profesor intermitente de la FES Acatlán o profesor del CCH Vallejo?, ¿cuál sería mi lectura de la importancia, riqueza y vigencia que tendría el texto de Karl Marx. Invitación a su lectura? En primer lugar, para ese grueso de la población que es todavía más apático y ensimismado que los de la generación X y que se han visto arrojados a un contexto en lo que predomina es la desesperanza e incertidumbre en todos los sentidos (laboral, familiar, afectivo, académico, social, económico, vital...), considero que el texto de Pérez es más que apropiado y pertinente. Me arriesgo a afirmar que debe ser un texto básico para abordar la obra de Marx, el Safranski al que cualquier estudiante recurre para comprender a Heidegger, Nietzsche o Schopenhauer, sólo por mencionar un ejemplo. Obviamente la reflexión debe ser pausada, lenta y acompañada, pues Karl Marx. Invitación a su lectura tiene la virtud de ser una obra muy didáctica, digerible, entendible y lleva al lector paso a paso por los vericuetos de las interpretaciones de cada una de las nociones de las obras principales de Marx.

Por otra parte, también será importante para aquellos que prosiguieron en la resistencia y la reflexión marxistas, entre las que destaca una proliferación de lecturas e interpretaciones, y que Pérez resume de manera puntual:

para algunos, la filosofía de Marx se encuentra en los escritos de juventud cuyos principios esenciales se encontrarían presentes en las obras posteriores, sólo que aplicados a diferentes objetos, como los análisis históricos o la economía política clásica. Esta interpretación tiene el respaldo de autores tan importantes como Plejanov, Lukács, Korsch o Marcuse [...] Para otros autores, por el contrario, las obras de madurez significan un rompimiento completo con los principios y los métodos de su juventud, y es por esta independencia obtenida en su desarrollo espiritual que sería preciso reconstruir la filosofía de Marx subyacente a su práctica teórica. Uno de los nombres más identificados con esta última perspectiva es sin duda el de L. Althusser [...] Para algunos autores marxistas de la talla de Engels y Lenin la originalidad filosófica de Marx habría sido la invención de un tipo enteramente nuevo de materialismo. Para otros autores, entre los que puede incluirse a A. Gramsci, E. Bloch, G. Lukács o J.P. Sartre, Marx habría elaborado una original filosofía de la praxis. Para un tercer grupo de autores que siguen una interpretación que igualmente puede remontarse hasta Engels, la novedad descansa en el descubrimiento de una nueva dialéctica. Finalmente, autores como L. Althusser o G. della Volpe consideran que lo novedoso de Marx reside en el descubrimiento de un nuevo continente teórico mediante una mutación epistemológica profunda.¹²

Al respecto, Pérez adopta

...una posición más modesta bajo la idea de que, en todo caso, la filosofía de Marx está en acto, en el momento en que, transformando radicalmente la economía política clásica, elaborando sus propios conceptos, ha debido hacer frente a las premisas filosóficas de las doctrinas criticadas [...] En otras palabras: postulamos que la teoría de las sociedades capitalistas y la teoría de la historia contienen implícita una concepción del ser humano, de la acción de éste, de su razón, de su temporalidad; temas que son un desafío a ciertas posiciones que tradicionalmente pertenecen a la filosofía.¹³

De esta forma, todos los colectivos, activistas y grupos estudiantiles que nunca abandonaron el rumiar marxista, encontrarán en Karl Marx. In-



vitación a su lectura no sólo un texto que será la base de sus demandas y luchas, sino que permitirá reivindicar a Marx y replantear las posturas que llevan a cabo, porque, reconozcámoslo, muchos de ellos no han profundizado ni leído con detalle la obra de Marx, y su referente se reduce al Manifiesto de Partido Comunista. En este sentido, la obra de Pérez constituye un andamiaje preliminar al pensamiento de Marx a nuestros días.

Finalmente, quisiera concluir esta presentación con las palabras con las que Pérez concluye Karl Marx. Invitación a su lectura:

Para Marx, los seres humanos no tienen otro fundamento, ni lo necesitan, que el que se otorgan a sí mismos en un proceso en el cual dan forma y contenido a todo lo que existe en su experiencia. En

breve, no son más que su propia obra desplegada en el tiempo. Su teoría es pues el esfuerzo más notable y el de más largo alcance que conozca la filosofía por mostrar que en el hombre lo histórico es lo sustancial.¹⁴

Notas

1. Sergio Pérez Cortés, Karl Marx. Invitación a su lectura, UAM, México, 2010.
2. Ibid., pp. 21-22.
3. Ibid., p. 29.
4. Ibid., p. 34.
5. Citado en Ibid., p. 243.
6. Ibid., p. 35.
7. Ibid., p. 115.
8. Ibid., pp. 143-144.
9. Ibid., p. 164.
10. Ibid., p. 165.
11. Ibid., p. 176.
12. Ibid., pp. 220-221.
13. Ibid., pp. 221-222.
14. Ibid., p. 252.

Para la Dra. Estela Morales Campos, coordinadora de Humanidades de la UNAM, las humanidades y las ciencias sociales permiten al ciudadano comprender mejor sus derechos y las obligaciones. Las humanidades y las ciencias sociales también nos ayudan a analizar y resolver problemas sociales o políticos. La tecnología es muy importante, pero debe estar a nuestro servicio. En el CCH pueden hacerse muchas cosas, como el Programa Jóvenes hacia la Investigación. Las humanidades y las ciencias sociales deberán seguir produciendo conocimientos socialmente útiles.

Palabras clave: humanidades, ciencias sociales, ciudadano, derechos y obligaciones, tecnología, Programa Jóvenes hacia la Investigación, futuro de las humanidades y las ciencias sociales.

Dr. Estela Morales is Coordinator of Humanities at UNAM since 2007. For her, humanities and social sciences contribute to citizens' better understanding of their rights and duties. Humanities and social sciences help also to discuss and solve social or political problems. Technology is very important, but it should be at people's service. Many things can be done at the CCH, like the Program Jóvenes hacia la Investigación. Humanities and social sciences must keep producing useful knowledge for society.

Keywords: humanities, social sciences, citizen, rights and duties, technology, Program Jóvenes hacia la Investigación, future of humanities and social sciences.

Relevancia de las humanidades y las ciencias sociales

PORFIRIO CARRILLO

Recibido: 24-07-2012, aprobado: 28-08-2012

“Las humanidades y las ciencias sociales juegan un papel fundamental en la UNAM para que el ciudadano sea un mejor individuo, para que pueda, entre otros aspectos relevantes, comprender de mejor manera los derechos y las obligaciones que le corresponden”, señaló Estela Morales Campos, coordinadora de Humanidades de esta Universidad.

Entrevistada en una de las salas del citado espacio, dedicada a la historia gráfica de los coordinadores que han dirigido la dependencia, destacó que los rectores de nuestra Máxima Casa de Estudios “siempre han tenido la convicción de que las Humanidades son parte integral del conocimiento universal, que una universidad como la nuestra no puede entenderse sin el abanico de disciplinas con que contamos. Por ello, la UNAM le ha dado un lugar especial a las humanidades y las ciencias sociales”.

La Coordinación de Humanidades, creada en 1945, tiene entre sus objetivos: fomentar el desarrollo académico de la investigación en el área de las humanidades y las ciencias sociales, y difundir el conocimiento producido por las entidades universitarias y las instituciones de educación superior, tanto nacionales como internacionales, así como con organismos sociales y gubernamentales en materia de educación y cultura.

La doctora en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Filosofía y Letras explicó que, para que los ciudadanos seamos conscientes de que tenemos derechos –como los de libertad de expresión, libre tránsito, ejercicio político o de acceso a la cultura, por mencionar algunos de los más conocidos– y obligaciones que nos permiten vivir en sociedad, es necesario que, durante nuestra formación, alguien nos lo haya hecho comprender. “Y ese alguien

son precisamente las materias relacionadas con las humanidades y las ciencias sociales.”

Desarrollo y casos prácticos

Por otro lado, comentó que dichas materias de estudio son una alternativa de desarrollo para los jóvenes y para los futuros profesionales, pues no todos los alumnos en las universidades tienen las mismas habilidades de aprendizaje o para el trabajo: unos destacan por tener facilidad para las ingenierías, las matemáticas, la física o la biología, en tanto que otros muestran facultades para la literatura, el desarrollo de las artes, o bien para preguntarse por qué la vida es como es.

Añadió que, desde ese punto de vista, las humanidades y las ciencias sociales también nos ayudan a analizar y resolver problemas de índole social o política; por ejemplo, la sociología y la ciencia política nos auxilian para comprender las relaciones y los problemas que surgen cuando vivimos en colectivo, como cuando habitamos un condominio, somos parte de una delegación, un estado o el país, pues estamos obligados a coexistir y vivir en comunidad”.

Según la coordinadora de Humanidades, la filosofía es otra de nuestras ciencias, pues nos ayuda a regular nuestro criterio en el momento de dar cumplimiento a alguna disposición cívica o de otra índole, y con ello evitar que obremos como autómatas, mientras que la literatura es otro ejemplo claro de cómo solucionar problemas en la cotidianidad; “en ella vemos, de manera práctica, cómo los escritores nos muestran en sus trabajos situaciones reales o ficticias para que aprendamos de ellas”.

Decisiones trascendentes

En la charla con Morales Campos –quien en su juventud fue maestra normalista, profesión que

ejerció sólo un tiempo porque en 1963 ingresó a la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía de la Secretaría de Educación Pública para continuar con su destacada trayectoria profesional–, a la pregunta de si es importante que quienes toman decisiones sustanciales en beneficio de la sociedad, cuenten con una formación humanista para que no vean los problemas a resolver con un solo enfoque, su respuesta inmediata fue afirmativa: “Por supuesto que es importante que sea de esa manera, porque ¿de qué nos sirve que un tomador de decisiones de cualquier nivel de gobierno público o privado sea muy capaz de diseñar estrategias o programas, si sólo puede ver las dificultades desde un solo ángulo, sobre todo cuando la mayoría de los problemas actuales son complejos?”

De igual manera, añadió que los tomadores de decisiones que se han preocupado por formarse de manera humanista, tienen la visión de incluir en sus equipos de trabajo a contrapartes preparadas para retroalimentarse.

Tecnólogos o humanistas

Otra inquietud en la conversación giró en torno a la tecnología y las humanidades y a la razón por la que muchas personas consideran que la primera es superior a la segunda. A ello, Morales Campos opinó lo siguiente: “La tecnología nunca sustituirá al hombre, porque está al servicio de la humanidad y, en nuestro caso, del investigador. Hoy las humanidades y las ciencias sociales no se entenderían sin el uso de una computadora en el cubículo de un científico, porque es una herramienta importante para todos. La cuestión es saber cómo utilizarla, es decir, los avances tecnológicos debe estar a nuestro beneficio.”

Agregó que los grandes tecnólogos han pensado que la tecnología debe servir al hombre para que éste tenga más tiempo libre y bienestar;

aunque hay que reconocer que ese concepto se ha diluido por diferentes causas, sobre todo de índole comercial, de modo que tenemos que buscar el equilibrio entre las humanidades y la tecnología. En otras palabras, la tecnología per se no es mala, ni debemos considerarla problemática, como cuando se dijo que la televisión era la caja idiota, y observó: “por sí sola la tecnología no es nociva, es el uso que le demos; lo mismo está pasando ahora con Internet o las redes sociales.

La Coordinación de Humanidades y el bachillerato del CCH

“El CCH es un proyecto educativo muy importante para la Universidad. Su comunidad es muy emprendedora, y considero que pueden hacerse muchas acciones relacionadas con la investigación desde el bachillerato del Colegio”, señaló de manera entusiasta.

Hace 14 años, aproximadamente, la Coordinación de Humanidades creó un programa llamado Jóvenes hacia la Investigación para alumnos del bachillerato universitario, que funcionó adecuadamente pues se lograron trabajos de investigación satisfactorios con profesores del Colegio, en especial con el Plantel Naucalpan, recordó Morales Campos.

Este año el programa retomó sus actividades tanto en el CCH como en la Escuela Nacional Preparatoria, con ciclos de conferencias, exposiciones de libros y charlas de promoción de las nuevas licenciaturas en humanidades y ciencias sociales, como la de Historia del Arte, entre otras actividades. E informó: “con ello se busca abrir caminos para conocer las inquietudes de investigación de los maestros y ponerlos en contacto con los investigadores que trabajan las áreas de su interés”.

Por otra parte, la coordinadora de Humanidades refirió que en esa dependencia se busca la mejor manera de acercar al Instituto de Históricas con un profesor del Plantel Vallejo que prepara a jóvenes para la Olimpiada de Historia.

A la pregunta de cuáles son las características que debe tener un profesor del Colegio para desarrollar trabajos de investigación en el área de las humanidades y las ciencias sociales, la especialista indicó: “Lo más importante es que los docentes del CCH estén verdaderamente interesados en sus investigaciones, porque desarrollarlas es un trabajo extra que requiere responsabilidad, y, en ese mismo sentido, es igual de trascendente que se comprometan con sus alumnos para guiarlos.”

Otra cuestión importante, continuó, es que los temas de investigación social que se deseen abordar, sean del interés de la comunidad del plantel de que se trate, “porque cada uno es diferente”.

Por último, y en relación con lo anterior, explicó que los directores de los planteles pueden enviar a la Coordinación de Humanidades a los académicos que necesiten orientación para desarrollar sus trabajos de investigación.

El futuro de las humanidades

Al preguntarle qué debemos de esperar de las humanidades que se desarrollan en la UNAM para el futuro inmediato de nuestro país, la titular de la Coordinación de Humanidades, cargo que ocupa desde 2007, dijo que “las humanidades y las ciencias sociales deben continuar produciendo conocimientos útiles para que la sociedad en conjunto los haga suyos, porque cada vez son más los ciudadanos y los grupos sociales y de gobierno que recurren a nuestros investigadores para recibir orientación o resolver problemas”.