

Humanidades y educación

Un diálogo necesario

Ana Cecilia Valencia Aguirre

Mauricio Méndez Huerta

Coordinadores



Universidad de Guadalajara



Humanidades y educación.

Un diálogo necesario



Humanidades

Humanidades y educación.

Un diálogo necesario

Ana Cecilia Valencia Aguirre
Mauricio Méndez Huerta
Coordinadores

Universidad de Guadalajara
2021

Esta publicación fue dictaminada favorablemente mediante el método doble ciego por pares académicos y financiada por el Programa de Incorporación y Permanencia a los Posgrados (PROINPEP 2021)

Primera Edición, 2021

D.R. © Universidad de Guadalajara

Centro Universitario
de Ciencias Sociales y Humanidades
Unidad de Apoyo Editorial
Guanajuato 1045
Col. Alcalde Barranquitas, CP 44260
Guadalajara, Jalisco, México
Consulte nuestro catálogo en:
www.cucsh.udg.mx

ISBN: 978-607-571-355-7

Editado y hecho en México

Edited and made in Mexico

Contenido

Presentación

Capítulo I. José Revueltas, el falso profeta de la crítica literaria <i>Mauricio Méndez Huerta</i>	21
Capítulo 2. Los significados del uso de la teoría en el campo educativo <i>Ana Cecilia Valencia Aguirre</i>	47
Capítulo 3. La feria de Juan José Arreola: discursos en torno a la tierra y a la denuncia <i>Edgar Leandro Jiménez</i>	69
Capítulo 4. Formas de la democracia mexicana. Representación y participación en la percepción de los jóvenes universitarios <i>Edson Javier Aguilera Zertuche</i>	93

Capítulo 5. Habilidades blandas de la docencia universitaria en ambientes virtuales	
<i>Edith Inés Ruiz Aguirre</i>	
<i>Nadia Livier Martínez de la Cruz</i>	
<i>Rosa María Galindo González</i>	115
Capítulo 6. En la búsqueda de una pedagogía regenerativa	
<i>Manuel Moreno Castañeda</i>	143
Capítulo 7. Formación literaria y escuela	
<i>María Teresa Orozco López</i>	171
Capítulo 8. A propósito de la docencia en artes	
<i>Jorge Edgar Hernández Flores</i>	197
Capítulo 9. La obra literaria fantástica: una lectura desde las Humanidades	
<i>Marisol Luna Chávez</i>	
<i>Miguel Ángel Galindo Núñez</i>	219
Capítulo 10. El placer del diálogo virtual durante la pandemia	
<i>Ma. Cristina Toro Zambrano</i>	239
Capítulo 11. Una propuesta pedagógica para la creatividad de estudiantes y docentes	
<i>Hugo Medrano Hernández</i>	251
Acerca de los autores	269

Presentación

Si las humanidades no implican a la pedagogía como parte inherente de su ser, en el sentido de la *formación* de hombres y mujeres, entonces ¿cuál sería su finalidad? Si el lenguaje, el pensamiento y la cultura no nos permiten resignificarnos, cuestionar nuestra condición y transformarnos perennemente en un mundo de oscuridad, lleno de violencia, crueldad y sinsentido, entonces ¿qué sentido tendrían las humanidades? Como seres biológicos que somos, humanizarnos, hacernos humanos, implica necesariamente imaginarnos, reinventarnos y resignificarnos como seres éticos.

Bajo esa premisa, el presente texto no es sino un franco diálogo que manifiesta las reflexiones y las disertaciones sobre temas educativos y humanísticos. Este diálogo no es fortuito ni azaroso porque surge de nuestro *ethos* y de nuestra historicidad que, entre otras cosas, ha creado las humanidades para comprenderse a sí mismo. La *Paideia* de Jaeger postula que la educación es el principio por el que la comunidad humana preserva y mantiene su peculiaridad física y espiritual (1992, p. 3). Consecuentemente, no se podría hacer literatura, poesía, arte, cultura si no es con un fin formativo; es decir, la condición humana no es una esencia inmutable, sino un propósito que nos hemos impuesto y que queremos alcanzar mediante nuestras capacidades racionales, volitivas, emocionales, imaginativas y creativas.

Las humanidades no pueden entenderse sin su potencia formativa, ya que producen mediaciones y sentidos para el desarrollo de las capacidades intelectuales, estéticas, éticas, sociales culturales y ciudadanas. La formación

implica la apertura de caminos en las geografías internas y externas que posibilitan al ser mostrarse, manifestarse y darse *en y con* el mundo. Este mundo que nos produce y que producimos es nuestro marco vital para nuestra existencia y para la de las generaciones futuras.

Debe resultar claro que, frente a este optimismo, se posiciona la parte oscura de nuestra condición, esa que ni las narrativas de la literatura negra, fantástica o pesimista lograrían mostrar en toda su plenitud, con su crueldad, su falta de compasión, su extremo uso de la violencia y la carencia de empatía hacia los desaparecidos, asesinados y torturados con saña y fuerza desmedida. Nos convertimos en lobos contra nuestros semejantes por el simple hecho de pensar distinto, profesar una ideología divergente o pensar y hacer en la diversidad; nos convertimos, a nosotros y a los otros, en mercancía, en perseguidos políticos, en objetos cambiables y desechables. ¿Somos, como diría Arendt, una humanidad incapaz de pensar? En este contexto, la categoría arendtiana parece insuficiente para comprender la violencia que, desde hace más de una década, define a nuestra sociedad.

A la par de las posibilidades destructivas asociadas a la condición humana, nos enfrentamos al fortísimo golpe de la contingencia sanitaria provocada por un nuevo coronavirus, responsable de la enfermedad COVID-19. Esta contingencia nos ha conducido a modificar drásticamente muchas de nuestras prácticas consuetudinarias en todas las dimensiones de nuestra existencia. Para el quehacer que nos ocupa, el de la educación y las humanidades, la pandemia no sólo ha interpelado sus formas y sus contenidos, sino que, de manera abrumadora, ha puesto en el primer plano de la conciencia la condición de fragilidad y vulnerabilidad que nos define a los seres humanos.

Necesitamos, hoy como nunca, cuestionar las humanidades, sus alcances, sus sentidos y, ante todo, mantener una vigilancia sobre nuestras propias disciplinas, producto de nuestra acción histórica. ¿Para qué? Para no olvidar que estamos hechos de carne y hueso, que padecemos del azote de un sistema mercantil e instrumental que no contribuye a nuestro desarrollo como seres genéricos; para recordar nuestra fragilidad frente a la fuerza de la naturaleza y de las enfermedades. Este libro piensa *a y desde* las humanidades como una necesidad teórica y práctica para interpelar al mundo, para no olvidar el dolor de la barbarie

y el sinsentido, para ser capaces de gritar empática y compasivamente: ¡Nunca más! para ser conscientes de nuestra vulnerabilidad.

En ese espíritu, el presente texto se muestra como el vértice que integra a las humanidades y a la educación, a través de once trabajos que exploran una diversidad de temas: la enseñanza de las letras y las artes, las estrategias para resignificar lo pedagógico desde el ejercicio del pensamiento y la práctica, el diálogo en la pandemia y otros temas de pensamiento en jóvenes, así como los análisis literarios y las relaciones entre la filosofía y la literatura.

De esa manera, en cada capítulo se convoca a una búsqueda de diálogo que le corresponde al lector configurar: ¿Cómo la educación, con su pedagogía o psicagogía, se robustece del pensamiento, de las artes, de la literatura y del pensamiento? ¿Cómo el quehacer de las humanidades configura y da forma al *ethos*, como destino y porvenir de la condición humana? Las preguntas quedan sobre la mesa; ahora, la tarea es ejercitar el pensar dialógico, porque sólo así, la palabra nos puede mostrar el ser de los hombres y las mujeres que idealizamos desde la imaginación, del arte y del pensar en un mundo más habitable y esperanzador. Recorramos, pues, cada capítulo que compone el presente texto.

En el trabajo de Mauricio Méndez Huerta, llamado *José Revueltas, el falso profeta de la crítica literaria*, se analizan dos concepciones antagónicas de la crítica literaria mexicana, para demostrar que elaboran una imagen parcial y distorsionada de José Revueltas. Esa crítica ha ignorado que el pensador mexicano construyó una dialéctica y la usó como método en su producción escrita. El estudio parte de ese marco teórico-metodológico. Se analizan *dialécticamente* algunas de las *lecturas* de aquella crítica; se argumenta que “el verdadero José Revueltas” necesita pensarse como “unidad dialéctica” integradora. Esto significa que: 1) la filosofía, la literatura y la política se relacionan entre ellas dialécticamente; 2) cada obra individual escrita se configura dialécticamente partiendo del punto anterior; 3) la obra escrita filosófica, la política y la literaria, cada una como totalidad, se organiza dialécticamente sobre los aspectos 1 y 2; 4) la obra completa de José Revueltas, como totalidad, se configura dialécticamente sobre los puntos descritos en 1, 2 y 3.

Por su parte, el capítulo de Ana Cecilia Valencia Aguirre, titulado *Los significados del uso de la teoría en el campo educativo*, tiene como propósito

analizar desde una mirada crítica los diversos sentidos de los usos de la teoría en el campo educativo a través de un acercamiento de naturaleza crítica. Por “uso de la teoría” refiere al empleo de nociones, categorías o conceptos derivados de un enfoque teórico o de un campo de conocimientos que los educadores utilizan para comprender, respaldar la acción, elucidar, mostrar o explicar tanto los fenómenos que se presentan en el hacer educativo como sus propias prácticas y problemas. Estos usos están definidos por tradiciones formativas, por la cultura escolar, así como por compromisos éticos frente a dilemas enfrentados. Su enfoque es praxeológico entendido como aquel que permite hacer cosas, tener una utilidad particular: mostrar, demostrar, aclarar, argumentar, posicionar, discernir, discutir, discurrir, contradecir, nombrar, entre otros. Desde esta aproximación, la concepción de la teoría en el campo educativo es concebida desde un ámbito de complejidad, pues es parte de un entramado relacional donde están imbricadas dimensiones epistemológicas, metodológicas, socioculturales, así como compromisos éticos que se dan desde el posicionamiento concreto y particular del agente en situación.

Aquellos agentes reales y concretos son pensados también desde la literatura. Así, el texto de Edgar Leandro Jiménez, *La feria de Juan José Arreola: discursos en torno a la tierra y a la denuncia*, explora el reclamo en la voz del tlayacaque Juan Tepano. En esta pieza literaria se facultan múltiples voces de indígenas y campesinos, quienes elaboran siempre peticiones a las autoridades, sin tener eco alguno. Ya en la Revolución exigen de nueva cuenta la restitución de sus propiedades, pero se logra sólo a medias. La unidad satírico-estilística que cohesiona los trozos desgajados de las palabras de los desprotegidos, en confesiones individuales y colectivas, delinea el análisis de sus discursos, su espacio y tiempo y las marcas sociales de identidad colectiva de aquellas modestas voces que luchan por lo agrario y buscan salvar sus dignidades, sus tierras y sus propias historias. Juan José Arreola escribió *La feria* respondiendo a la condición histórico-social de aquel México que lidiaba duras batallas sociales. Su inquietud de plasmar en aquel presente la antigua esperanza de justicia de la gente indefensa de Zapotlán el Grande, Jalisco, exhibe el intenso sentir de su pueblo, reprobando los abusos por los indígenas sufridos con respecto a sus tierras. Recrea el hipócrita papel de las instituciones civiles y religiosas que

controlan las estructuras de aquellas clases sociales compuestas de frágiles e inermes habitantes cuyos quehaceres culturales, religiosos, civiles e históricos son subordinados a aquellas entidades.

Ese México del pasado da paso al México de hoy. El capítulo titulado *Formas de la democracia mexicana. Representación Participación en la percepción de los jóvenes universitarios* de Edson Javier Aguilera Zertuche señala que “democracia” es un término con acepciones varias que van de la concepción clásica griega hasta las nociones modernas de Kelsen, Bobbio, Dahl o Sartori. Aunque esa variabilidad es muestra de la complejidad del tema, la discusión no se puede agotar en su aspecto terminológico. Así, se hace necesario referirla a la construcción de la ciudadanía desde la participación y la representación, considerando tanto sus ventajas como sus desventajas. Asimismo, el autor discute las asimetrías existentes entre representantes y representados como un punto de inflexión que conduce, precisamente, a buscar formas democráticas más participativas. El texto no se queda en el plano meramente teórico, sino que presenta un estudio realizado con jóvenes universitarios mexicanos para conocer sus ideas sobre la democracia, para saber si están al margen de la vida política o participan de algún modo; concluye que los jóvenes estudiados inciden en la vida política con sus representaciones e imaginarios, por lo que se hace necesario convertirlas en objeto de análisis.

No solamente los jóvenes y sus representaciones son objeto de análisis; los docentes son también un sujeto de estudio necesario para la educación y las humanidades. Por eso, el texto titulado *Habilidades blandas de la docencia universitaria en ambientes virtuales* de Edith Inés Ruiz Aguirre, Nadia Livier Martínez de la Cruz y Rosa María Galindo González, indaga sobre las habilidades blandas cuyo perfil de carácter transversal es deseable para todo docente en la actualidad y, de manera específica ante la pandemia de la COVID-19. Las autoras, académicas de la Universidad Virtual, subrayan la importancia del sujeto y su capacidad de transformación y renovación en el ámbito educativo; advierten que la fortaleza de los docentes universitarios se focalizará en el dominio de aquellas habilidades. Su trabajo es el resultado de una revisión bibliográfica para delimitar la situación actual de las habilidades blandas, o suaves, de los docentes universitarios en la carrera de educación a distancia. Destacan que la adquisición

de dichas habilidades plantea un reto mayúsculo para el docente: el manejo hábil y puntual dentro de ambientes virtuales de las tecnologías de la información y de la comunicación, cuyo eje sea la interacción directa y aquella virtualidad de la realidad cotidiana del docente ante una situación educativa.

La situación educativa es pensada también por Manuel Moreno Castañeda en su capítulo *En la búsqueda de una pedagogía regenerativa*. El autor señala que la educación es un proceso relacional, sea en las relaciones educativas cotidianas o en la educación escolarizada, sea a nivel micro o a nivel macro. Esas relaciones pueden estar dañadas debido a dinámicas de fragmentación entre sus elementos y los procesos académicos. Bajo ese supuesto, se plantea la prioridad de trabajar en su regeneración poniendo énfasis en los factores que tienen incidencia y que pueden ser de carácter estrictamente académico o de naturaleza extraescolar. Considera que las instituciones formadoras de docentes requieren generar nuevas relaciones, tanto en lo interno como en lo externo, y liberarse de su condición de dependencia del aparato gubernamental. Este aparato limita el papel de auténticas instituciones de educación superior, su autonomía y las condiciones, recursos y capacidad para el pleno desempeño de sus funciones académicas. Con lo anterior, su reflexión se propone avanzar hacia una pedagogía en entornos diversos para recuperar su carácter significativo y regenerativo.

La búsqueda pedagógica de nuevas formas se hace presente también en la enseñanza de la lengua. Específicamente, en el capítulo denominado *Formación literaria y escuela* de María Teresa Orozco López, se presenta un panorama de la relación entre la institución escolar y la lectura a lo largo de la historia de la educación pública en México. La autora revisa los diferentes modelos educativos y su relación específica con el área de español, lengua y literatura o, en otros casos, lenguaje y comunicación. Así, ofrece una reflexión acerca del importante papel que la lectura y la literatura han tenido en cada enfoque teórico para sustentar la urgente necesidad de modificar la didáctica correspondiente. Se enfatiza la importancia de la formación lectora y literaria de los docentes en servicio como condición indispensable para que cualquier propuesta de lectura literaria en la escuela pueda obtener resultados positivos. A lo largo de su trabajo,

la autora argumenta como un área de oportunidad la inclusión de este enfoque en la formación inicial de los docentes.

Los asuntos educativos continúan en el capítulo ocho. *A propósito de la docencia en las artes* de Jorge Edgar Hernández Flores parte de la peculiaridad de la docencia en artes visuales, la cual requiere no sólo de una formación artística o de una participación en los circuitos artísticos ya sean locales, nacionales o internacionales, sino de una constante actualización y especialización en ámbitos de las ciencias y las humanidades. El autor considera que la docencia en estos ámbitos necesita ser algo más que artista-artesano, es decir, en vez de ser sólo especialista en una técnica artística, deberá formarse como investigador y permanecer en un proceso de aprendizaje continuo. Su capítulo considera que el docente en artes también promueve la formación y especialización de quienes deciden estudiar arte, al mismo tiempo que los impulsa para que se integren a la escena artística y cultural en los sectores público o privado. Su análisis se ofrece a partir de las siguientes cuestiones: ¿De qué manera ayuda un profesor para que sus estudiantes cuenten con lo mínimo necesario para convertirse en artistas, curadores, gestores, periodistas, docentes o investigadores de las artes, entre otros? ¿Qué tan valorada es la labor docente por las comunidades culturales y educativas? ¿Qué implicaciones tiene dedicarse a ella?

Aquella discusión sobre el ámbito artístico permite a nuestro libro volver al plano de la creación literaria. Así, el texto de Marisol Luna y Miguel Ángel Galindo, llamado *"La obra literaria fantástica: una lectura desde las Humanidades"*, sitúa los orígenes de este subgénero en en los siglos XVIII y XIX. Los autores consideran que los lectores de este subgénero narrativo buscan esa fascinación encontrada en textos no miméticos que puede terminar cautivándolos. De este modo, plantean el puente que brinda la estética de la recepción de Roman Ingarden entre el texto y el receptor de la obra de arte literaria, por medio de los conceptos de "opalescencia" y de "manchas de indeterminación". Los autores refieren al funcionamiento de estas categorías y explican cómo el receptor interpreta lo "no dicho" del texto literario fantástico. En un tercer momento, exploran los manuscritos en la literatura fantástica desde autores que han usado este género en sus novelas y cuentos. La opalescencia, en los autores analizados, implica cuestionar cómo el protagonista interroga

su propia existencia, resignificando la opalescencia y haciendo de su vida —y su proceso de codificación narrativa— un punto de indeterminación. Para su disertación se apoyan en Julio Cortázar, Amparo Dávila, Guadalupe Dueñas, Bram Stoker, Juan Vicente Melo, Fernando de León, Enrique Anderson Imbert y Silvina Ocampo, todos ellos escritores de literatura fantástica, famosos por los puntos de indeterminación que colocan en sus obras narrativas, y por permitir al lector completar la trama con su propio inconsciente, elemento necesario para que lo fantástico irrumpa en la obra de arte literaria.

Desafortunadamente, la pandemia no es un producto de la literatura fantástica ni de la ciencia ficción. Es tan real que ha modificado nuestras formas cotidianas de vida, no siempre en términos negativos. Así, el capítulo *El placer del diálogo en el marco de la pandemia* de Cristina Toro Zambrano explica cómo la filosofía, desde sus orígenes griegos, se ha desarrollado en la esfera pública, en la plaza, en los lugares donde transita el pueblo. La autora postula que los escenarios públicos en medio de la pandemia son las redes sociales, dado el distanciamiento social y el cierre transitorio de los espacios educativos. Así que ése es el lugar para plantear las preguntas y fomentar el diálogo abierto y libre, mezclado con lo lúdico y el goce. De allí que el ejercicio filosófico se entremezcle con las bebidas espirituosas que nos permiten pensar y preguntarnos. Ése es el sentir del programa virtual *Filosofía y Vino*, que la autora produce y conduce; es un espacio donde, entre sorbo y palabra, se tratan asuntos que incumben a la comunidad virtual hispanohablante. Ese espacio recupera la idea originaria del banquete platónico, del jardín de Epicuro, de la libertad de la palabra y del pensar que tenemos cuando invocamos a Dionisio al tomarnos un vino y así llevar a cabo una conversación sobre literatura, historia, arte, los problemas sociales. El programa invita a especialistas, doctores, maestros, licenciados que investigan y desean compartir sus resultados en un lenguaje claro y sencillo dirigiéndose al público general. Su propuesta es un ejercicio pedagógico donde confluye la enseñanza y el goce, una enseñanza sin muros, sin protocolos academicistas fríos y donde reina la reflexión y el placer moderado en la palabra que cumple con la frase latina: *in vino veritas*.

Finalmente, el trabajo de Hugo Adrián Medrano Hernández describe un método que él denomina SAPAyCA (salón, patio y cancha) y que ha aplicado

desde el 2008 en la materia de Integración de Habilidades Lectoras, que imparte en las licenciaturas de Historia y Antropología en el CUCSH. Su método consiste en realizar actividades individuales y colectivas para exponerlas en el salón de clase y que los mismos estudiantes comparen, contrasten, su trabajo con el de otros compañeros. Su estrategia favorece el trabajo individual y en equipo, donde los estudiantes realizan la exposición en espacios abiertos, no áulicos, tomando en cuenta que, en estos tiempos de pandemia, y por lo tanto de cubrebocas, se deben buscar áreas diversificadas para el aprendizaje y la enseñanza.

Cada uno de estos capítulos conforman una polifonía tejida de discusión, análisis y conversación, cada texto es un territorio donde se entrecruzan diversas miradas que al final convergen en un diálogo necesario. Las humanidades son un acto pedagógico, en tanto buscan formar un espíritu en el tiempo en un punto de encuentro: la realización de seres dialógicos, abiertos, imaginativos y en continua invención.

Capítulo I. José Revueltas, el falso profeta de la crítica literaria

Mauricio Méndez Huerta

Considero grandioso al hombre que ha pensado, leído y experimentado mucho y que, con el mejor de los propósitos, sabe aplicarlo en todo lo que emprende, incluso en cada libro que escribe, para presentarlo tan claramente que cualquiera tenga que ver lo que él mismo ha visto.

– Georg Christoph Lichtenberg¹

Revueltas en la crítica literaria mexicana: el falso profeta

Lo que es racional se vuelve real y lo real se vuelve racional.

– Georg Friedrich Wilhelm Hegel²

José Revueltas es escritura. La afirmación es falsa en la percepción inmediata. Como metáfora puede ser valorada desde la literatura. En la lógica, la proposición es, por lo menos, un sinsentido. El profeta Mani funciona en retórica, pero no es fiable si se ensaya la comprensión de un escritor poco maniqueo. Así, opto por *los laberintos dialécticos*, pues integran las oposiciones como necesidad en

¹ Todas las traducciones del alemán son mías. “Den Mann nenne ich groß, der viel gedacht und gelesen und erfahren hat, und der alles was er gedacht gelesen und erfahren hat bei jeder Sache die er unternimmt, also auch bei jedem Buch das er schreibt vereint zum besten Zweck anzuwenden weiß, alles so anschaulich darzustellen, daß jeder sehen muß was er selbst gesehen hat” (Leitzmann, 1908, p. 218).

² “Was vernünftig ist, wird wirklich, und das Wirkliche wird vernünftig” (Henrich, 1983, p. 51). Aquí, la dialéctica se concibe *abierta*. Más conocida, “Was vernünftig ist, das ist wirklich; und das wirklich ist, das ist vernünftig” [Lo que es racional es real; y lo que es real es racional] (Lasson, 1911, p. 14) supone la dialéctica como *cerrada*.

el proceso del conocimiento. La elección corresponde al propio marco teórico-metodológico usado por Revueltas.

La crítica literaria mexicana ha construido un falso José Revueltas. “Crítica literaria mexicana” no agota la totalidad de la crítica; refiere aquí a dos concepciones ampliamente difundidas bajo las firmas de Edith Negrín y de Evodio Escalante. Esta crítica literaria elige un ángulo y *reduce*³ a él a Revueltas. *Unificar*⁴ es praxis dialéctica, ensayo de concreción. La crítica se aleja o se acerca gradualmente. Por ejemplo, ya en 1978, Ruiz Abreu refiere al carácter parcial de la crítica. En 2014, remite a “*la lectura equivocada que se hizo del autor de El cuadrante de la Soledad [...]*” (p. 17). Por su parte, José Manuel Mateo recupera y edita diversos materiales, entre los que destaca *El propósito ciego* (2014), trabajo de edición de algunos poemas revueltianos. El título de Mateo recoge el fuego heraclíteo y responde al Revueltas *total* al que aquí refiero. En 2016, Sánchez Rolón publica un análisis de *El luto humano*; ahí se piensa a Revueltas en su unidad total, situando en ella la especificidad de la novela (pp. 10-13). El mismo año, se publica un estudio sobre *Los relatos del período de Lecumberri*; García de la Sierra los analiza desde un enfoque fenomenológico (pp. 43-67). Por su parte, la Universidad de Guanajuato y su *Cátedra José Revueltas* publican *Los usos de la dialéctica. El pensamiento filosófico de José Revueltas*, trabajo que (de)muestra como filósofo a Revueltas, cuyo planteamiento dialéctico, como dice Cortés del Moral, “no se desvaneció en la trivialidad del desierto posmoderno” (2016, p. 57).

El presente trabajo se circunscribe en la vía de estos autores, de los que rescato la importancia del quehacer filosófico para la configuración de la escritura revueltiana, el énfasis en la condición moderna del autor y la relación entre su escritura como *totalidad* y la especificidad de sus formas literarias, filosóficas y políticas. Esa relación es dialéctica y, desde la propia perspectiva de Revueltas, implica dos elementos específicos: 1) No postula una finalidad *a priori*; 2) la

³ Se entiende aquí la reducción como la explicación de una totalidad a partir de sólo uno de sus elementos constitutivos.

⁴ Se entiende aquí la unificación como la explicación de una totalidad considerando sus elementos constitutivos en sus interrelaciones.

Aufhebung es entendida como una *interpenetración* de los contrarios, pero nunca definitiva o absoluta (Revueltas, 1982).

Asimismo, cuando se afirma que la crítica literaria mexicana ha construido un falso José Revueltas, tal afirmación debe entenderse dialécticamente, es decir, que ella, *per se*, no logra explicar esa realidad denominada “José Revueltas”; para dar cuenta de semejante empresa se requiere la negación de esa crítica y, por supuesto, la interpenetración de ambas. Así, la crítica literaria referida será presentada aquí en dos momentos, uno afirmativo y otro negativo: el afirmativo representa, la lectura de Negrín y la de Ruffinelli; el momento negativo, corresponde a la lectura de Escalante. Antagónicas en un primer momento, las dos lecturas se interpenetran en un segundo momento, en una lectura existencialista que, aquí, se representa bajo la figura del “falso profeta”. En términos revueltianos, esa síntesis es parcial, por lo que necesitará, a su vez, una oposición que conduzca, luego, a una nueva interpenetración.

En términos dialécticos, la realidad no se explica en la inmediatez del dato empírico,⁵ pero tampoco en la mera abstracción; ninguna de las dos vías devela por sí misma la racionalidad buscada, pues son ellas, todavía, meros actos del sujeto que piensa (Revueltas, 1982, p. 19). La totalidad necesita de su *agón* (ἀγών) y su interpenetración. En el vaivén *algo* afirma y *algo* niega. La dialéctica de Revueltas rechaza el *telos*; conocer la realidad es un proceso sin fin. La verdad absoluta es inaccesible a la conciencia. De tal manera que esta dialéctica posee un fuerte matiz metodológico, como esquema ideal que niega “la concreción absoluta” (Revueltas, 1982, p. 20).

⁵ “Inmediatez” es un concepto epistemológico del marxismo que, *grosso modo*, equivale al “sentido común”. A manera de ejemplo de esa inmediatez: que en las novelas de Revueltas aparezcan símbolos o referencias cristianas no significa que Revueltas sea cristiano.

El ángel caído: la crítica oficial⁶

*El hombre no puede ni debe ser “feliz”, sino por causas y razones inherentes al
Hombre.*

– José Revueltas⁷

La bibliografía sobre Revueltas es enorme, lo que indica la disparidad interpretativa. Cual Santo Oficio, la crítica arroja a la hoguera al escritor incomprendido. Paso seguido, las cenizas son canonizadas. En México, 2014 fue año de jubileo: Revueltas llega al centenario de su natalicio. De esa enorme bibliografía, emerge *Revueltas en la hoguera*, edición conmemorativa que publica textos seleccionados por Álvaro Ruiz Abreu quien, con el atinado y revueltiano título, re-une variopintas críticas, que pueden ser pensadas como dialécticamente contradictorias. El sustantivo ígneo, “hoguera”, denota las crepitaciones subjetivas bautizadas en el nombre de Revueltas. La hoguera arde inmensa y espectacular, pero quizás efímera. El título de tal obra incluye a Negrín y Escalante, referentes ilustrativos de la crítica literaria ya aludida.

La rigurosa investigación de Negrín (1995)⁸ afirma que la narrativa de José Revueltas se ubica entre el existencialismo cristiano y el marxismo. *Crítica oficial* denomino a esta posición por su naturaleza académica y por su carácter afirmativo. Según Negrín, *El luto humano* (1943) y *El apando* (1969) “cuestionan la racionalidad” mediante el uso de la paradoja existencialista (1995, p. 45), lo que coloca a Revueltas “entre el existencialismo y el marxismo” (1995, pp. 232-233). Antes, Jorge Ruffinelli definía la obra revueltiana como “un cristianismo torturado y sufriente...”, en “curiosa tensión inferna” con “el marxismo-leninismo” (1977, p. 20).

Negrín no acude a Sartre, pero su lógica es equivalente: el hecho inmediato se considera lo *real*. Si se lee a Sartre o Kierkegaard, si Cristo es una

⁶ La expresión “Ángel caído” se retoma de Ruiz Abreu (2014, p. 13).

⁷ El texto es una nota suelta y sin fecha, recogida en *Las evocaciones requeridas* (2014, p. 276).

⁸ Iniciada desde la segunda mitad de los años ochenta.

constante, si hay símbolos indígenas en su producción literaria, entonces se es existencialista, cristiano e indigenista, respectivamente. Se coloca en un mismo nivel de referencialidad a Revueltas y su literatura: “Revueltas-mundo” deviene “literatura-mundo”. La condición metalingüística de la escritura se omite, la condición estética de la novela se evapora. Si Negrín recurre a Pascal, Jaspers, Gabriel Marcel y Kierkegaard, entonces resulta ineludible que Revueltas se dirija “hacia la filosofía de la existencia” (Negrín, 1995, p. 18) y defienda “verdades comunistas cristianas” (Negrín, 1995, p. 13). Así, el existencialismo cristiano posibilita la interpenetración Ruffinelli-Negrín.

Dicha interpenetración se configura también recuperando al psicoanálisis. Negrín dice que “en los textos literarios” es “donde por definición aflora el inconsciente, el sujeto-narrador José Revueltas...” (1995, p. 233). El inconsciente psicoanalítico sustituye a la conciencia dialéctica; el primero explica *lo subjetivo*, pero no “lo real subjetivo”,⁹ ni sus relaciones con “lo real objetivo”.¹⁰ La dialéctica explicaría la tricotomía: Revueltas, literatura y mundo. El principio freudiano es compartido por Ruffinelli *et al.* (1975). El resultado se adivina: una hipóstasis inmediata de “la vida interior” de los personajes literarios y “la vida interna y externa” de Revueltas.¹¹ Si el marco analítico existencialista y freudiano es justificado en los elementos existencialistas y freudianos de la narrativa revueltiana que, a su vez, resulta del análisis existencialista y freudiano... la circularidad emerge.

En su inmediatez, estas lecturas no difieren de las emanadas del Partido Comunista Mexicano (PCM), las que Revueltas designa como “pensamiento

⁹ El pensamiento contrastado consigo mismo en términos de su coherencia lógica (cfr. Revueltas, 1982, pp. 19-21).

¹⁰ El pensamiento abstracto realizado concreto mediante la praxis (Revueltas, 1982, p. 20).

¹¹ No se niega aquí la relación Revueltas mundo-Revueltas literatura, se niega que la relación, en términos dialécticos, sea inmediata. Aun si se asume que los personajes de Revueltas son existencialistas y cristianos, no se puede inferir de ello que la literatura de Revueltas sea existencialista y cristiana. La intencionalidad del autor se codifica por la vía de la dialéctica marxista y hegeliana.

bárbaro”, “reflexión acrítica” y “marxismo vulgar” (1982, pp. 66-68).¹² La lectura existencialista es pensamiento bárbaro también en relación con el concepto de “paradoja”, atribuido a Revueltas. La paradoja se remonta a la tradición dialéctica griega. Zenón demuestra *lógicamente* que cada determinación de la realidad es falsa y verdadera simultáneamente (Hegel, 1971, pp. 302-305). El *ser* y el *no-ser* son abstracciones contradictorias. Las paradojas de Zenón, sus flechas y tortugas, son herramientas *lingüísticas* que demuestran la contradicción lógica. Su dialéctica deviene *reductio ad absurdum* en la lógica formal y erística en la retórica sofista. Pero, a diferencia del eleata, en Heráclito las contradicciones dialécticas son, además de lógicas, ontológicas, es decir, las contradicciones se presentan como estructura de transformación y movimiento inherente al mundo. En consecuencia, la paradoja no puede implicar “una subversión de la lógica” (Negrín, 1995, p. 45), sino que es negación lógica de la inmediatez. Si Revueltas usa la paradoja, lo hace dialécticamente, como momento específico en el desarrollo de los personajes.

Igual sucede con el concepto “agonía” (pp. 155-180), que significa “lucha, competencia, diálogo, guerra (πόλεμος)”. La dialéctica pertenece a esa tradición *agonista* que incluye a la lógica y la retórica. Las agonías de los personajes de *El luto humano* no son existencialistas; representan la lucha dialéctica entre la vida y la muerte en la que se debaten los personajes. La agonía de Adán, la de Úrsulo, no es la náusea de Antoine Roquentin ni la indiferencia de Meursault; la agonía de Revueltas no es bíblico-religiosa. La náusea y la indiferencia son modos específicos de *ser* Roquentin y *ser* Meursault frente a la irracionalidad de *su* realidad.¹³

“Basta que sea irracional un solo hombre para que otros lo sean y para que lo sea el universo” (Borges, 1980, p. 9). Bartleby ilustra el argumento existencialista. Imposible ser optimista ante Auschwitz. Pero la circunstancia

¹² Ejemplo de esas lecturas es la de Enrique Ramírez y Ramírez, recogida por Ruiz Abreu (2014, pp. 92-123).

¹³ Si bien el existencialismo sartreano implica también a la dialéctica, habría que pensar si en el caso de Sartre, como en Revueltas, su dialéctica es utilizada como mecanismo de producción literaria.

histórica de Revueltas no es el Holocausto: México posrevolucionario en *agonía*, en contradicción dialéctica, entre el porfiriato y la modernidad, entre sus indios y sus mestizos... Por supuesto que, al igual que Roquentin y Meursault, los personajes revueltianos encarnan la estructura dialéctica racional del universo, pero insertos de lleno en una condición histórica específica. En *El luto humano*, Adán es uno, opuesto a Úrsulo. Se odian. Adán es poderoso, pues fue “agente municipal de la sierra” (Revueltas, 1980, p. 18) y “debe más de cinco muertes” (p. 19), entre ellas la de Natividad, enemigo en amores, pero compañero de lucha de Úrsulo en el Sistema de Riego (p. 88).

Desde la tradición, la síntesis dialéctica es racional y se entiende finalista, *v. gr.*, saber absoluto y emancipación. En Revueltas, se mantiene la racionalidad, pero sin un *telos* absoluto, porque la síntesis enfrenta siempre nuevas contradicciones. “Alguno de los dos sobraba en el mundo. Quien fuera debía decidirlo el metal...” (Revueltas, 1980, p. 18). La síntesis será, en algún momento, negativa. Mientras tanto, la muerte de Chonita une a Úrsulo con Adán: “La muerte que los separaba, hoy los unía con su tregua silenciosa” (Revueltas, 1980, p. 28). Aquella emancipación es pues parcial.¹⁴

Lo mismo sucede con la racionalidad dialéctica. Negrín encuentra una crítica revueltiana a la razón cartesiana (1995, pp. 188-203). Pero José Revueltas es contundente:

El espíritu absoluto hegeliano, pues, no es antropomórfico ni antropológico, puesto que no se refiere al hombre sino a una *existente y real* racionalidad cósmica (que acaso se halle en el pensamiento matemático). De aquí que ahora, en el siglo XX, fuera de la cotidianidad de Hegel y Marx, la oscuridad del viejo Heráclito se nos esclarezca y el espíritu no se nos muestre de otro modo que como ese fuego universal que chisporrotea aquí y allá... (1982, p. 92).

¹⁴ La literatura de Revueltas está conectada explícitamente con las finalidades ideológicas, ancladas a una específica filosofía, es decir, la literatura revueltiana supone, en diversos, niveles, sus intencionalidades como militante y pensador marxista.

La razón cartesiana es matemática. Si la razón dialéctica se encuentra, acaso, en la matemática, resulta dudoso el cuestionamiento a esa razón. La crítica separa la filosofía y la política de la literatura (Negrín, 1995, p. 233). No hay tal separación; se implican una a la otra, sin disolver su especificidad. Dialécticamente, el *sí* implica el *no*; si en una parte de sus novelas existe una crítica a la razón, en otra parte de ellas, hay aceptación. La dialéctica revueltiana no se reduce a meras oposiciones, pues postula la *interpenetración* de los opuestos. Sin ser irracional, la dialéctica explica el nudo racional-irracional de la realidad. Como descripciones absolutas, ni *El apando* es anticartesiano ni *El luto humano* existencialista. El Revueltas de Negrín no niega al de Ruffinelli. “Cambia la forma, pero no el contenido” (Revueltas, 1982, p. 80). El contenido existencialista y cristiano los une en su *inmediata mediación*; su *escatología*¹⁵ teológico-existencial crea a Revueltas como *ángel caído*.

La crítica independiente: el profeta del excremento

Hay que tener presente que lo oscuro, expresado exactamente como tal, es algo completamente distinto de lo claro expresado en términos de oscuridad [...] Lo primero es adecuada precisión de lo que se dice y puede decirse [...] Lo segundo, ampulosidad y diletantismo.

– Ernst Bloch¹⁶

La *negación* de la crítica existencialista invita a recuperar las fuentes hegelianas y marxistas para leer a Revueltas. La afirmación básica de esta crítica independiente es que “la narrativa revueltiana necesita una lectura dialéctica, pero heterodoxa” (Escalante, 2014, pp. 11-12).¹⁷ Acusa a la crítica oficial de “existencialista,

¹⁵ En español, el primer sentido de “escatología” remite al estudio teológico de las “realidades últimas”.

¹⁶ Revueltas cita este pasaje en un contexto de autocrítica sobre su producción literaria (1981, p. 110).

¹⁷ Conuerdo con la idea de Escalante; sin embargo, difiero de él en que considero que la heterodoxia de Revueltas no es posmoderna. La recurrencia a Deleuze, Guattari y Lacan genera fundamentalmente una lectura posmoderna de Revueltas.

pesimista o freudiana” (2014, p. 98) y de arrastrar “un inútil lastre de prejuicios y hábitos escolares” (2014, p. 11). Para Escalante, aquellas lecturas configuran “metaforitas” que plasman “la sublimación transformada de un mundo real, un mundo endemoniado” y “continúan con los juegos obscenos de la cultura...” (2014, p. 24). Como negación de la negación, la crítica independiente debe superar las metaforitas y evitar los juegos obscenos de la cultura.

La reedición de un Revueltas sujeto a una esquizofrénica cadena de significantes no es *juego cultural obsceno*. Aunque la obscenidad se refleja lingüística: *traduttore, traditore*. Revueltas es “traductor de la realidad” (Escalante 2014, p. 113), su escritura es paralelismo “en la proximidad” (p. 104). El maestro del espejo dice: “*No hay logos; sólo jeroglíficos*. Pensar es, pues, interpretar, traducir” (Deleuze, 1971, p. 26). Si no hay *logos*, cualquier grupo o cadena de signos vale lo mismo en su justificación hermenéutica. Si sólo hay jeroglíficos, se debe traducir. Pero si hay traducción, hay *logos*. El punto de partida está mistificado: 1) se niega la *razón* y, simultáneamente, el sujeto se atribuye *la racionalidad* de lo externo; 2) se irracionaliza el trabajo histórico del desciframiento de jeroglíficos.¹⁸ Así resulta un Revueltas *irreal*.

Escalante parte de la “literalidad marxista” que “*produce en el texto, literalmente, o lo más posible, el devenir del mundo*” (2014, p. 25); Revueltas no es mera “imagen poética o espejo de lo real” (Escalante, 2014, p. 28), sino “movimiento textual que es al mismo tiempo el movimiento de lo real, la expresión literal, no metaforizante del devenir interno de la realidad” (p. 24). La literatura del “lado moridor” es una maquinaria que “opreme al lector” (Escalante, 2014, p. 27), mediante un “lenguaje oclusivo” (p. 34). Sin embargo, el cíclope posmoderno se abstrae de la dialéctica: su único ojo es reduccionista. Si hay lado moridor, hay lado *vividor*; si no hay *meta*, no hay abajo y arriba; no hay vencedor ni vencido. Si el hombre está condenado a perecer, también lo está a vivir.

¹⁸ Revueltas ofrece una excelente explicación dialéctica de la irracionalidad en la praxis científica (1982, pp. 25-32). ¿Quizás sea posible explicar dialécticamente la irracionalidad en la praxis académica vinculada a la literatura, la filosofía y las humanidades?

La lógica de la degradación de Ruffinelli (1975) se torna deleuziano-lacaniana en Escalante; ambos suponen la meta, como Hegel, Marx, Sartre y otras heterodoxias: espíritu absoluto, materia devenida conciencia, libertad absoluta, yo, deseo, pauperización... En Heráclito y Revueltas la razón no es finalista. La narrativa revueltiana se proletariza en Escalante (2014) quien *unifica* la inmediatez fisiológica y el concepto abstracto, mediante un lenguaje delirante que usa como *categorías analíticas* (p. 79): “lenguaje obsesivo (paranoide)” y “personajes fugados (esquizos)” (p. 34), “movimiento de los flujos” (p. 31), “producción deseante” (p. 49), “trayectos de la degradación” (p. 60), “cuerpos baldados” (p. 65), “defecación universal” (p. 79). ¿Conceptos filosóficos o científicos? ¿Metáforas, analogías o símiles?

Según Escalante, su base es la “textualidad” y “literalidad” (2014, pp. 23-24). Las “tomaduras de pelo” (p. 26) y las invitaciones “a morir de la risa” (p. 25) no son novedosas en la filosofía. Basta recordar a Heidegger: 1) La nada nadea; 2) La nada misma nadea; 3) La nada nadea incesantemente.¹⁹ Escalante afirma: “la intensidad excremental resume el movimiento típico de los flujos de la máquina revueltiana” (2014, p. 84).²⁰ La realidad Revueltas se convierte en la crítica independiente en una maquinaria que defeca. La crítica oficial presenta una imagen cristiano-existencial de la narrativa revueltiana; la crítica independiente la niega y construye una imagen diferente fundada en autores como Deleuze y Guattari. Si esta negación es absoluta, entonces no habría ya manera de seguir indagando en la literatura de Revueltas. Así, pues, en términos propiamente revueltianos, se puede afirmar que la crítica independiente se *interpenetra* con la crítica oficial por diferentes que parezcan.

Paradojas y contradicciones surgen en la producción textual mediante la relación significante-significado. El gusto de lógicos, literatos y filósofos se

¹⁹ 1) Das Nicht nichtet; 2) Das Nichts selbst nichtet; 3) Das Nichts nichtet unausgesetzt (Heidegger, 1976, p. 116).

²⁰ Jugar resulta gracioso: “la intensidad náctica resume nadeante las incesantes nadas de la nada revueltiana”. En alemán, como en español, se construyen sustantivos mediante el artículo determinado: Juan corre diariamente → El correr de Juan; Da ist nichts → Das Nicht ist da. De un proceso lingüístico de sustantivación se infieren la existencia de sustancias.

regodea en el oxímoron y la ironía; el aforismo recorre la poesía, la filosofía, la ciencia, la religión porque se piensa concentrador de sabiduría. Se sigue atribuyendo una condición paranormal, no metafísica, al poder de las palabras, como si únicamente en ese supuesto se pudiera hacer literatura. No puede expresarse contradicción dialéctica alguna con un lenguaje constituido de meros significantes —sean saussurianos, lacanianos o deleuzeanos—. La pretensión de autonomizar el significante es sólo una muestra sublimatoria de ciertos discursos posmodernos. El *deseo*, prototipo de la subjetividad o del lenguaje privado (Wittgenstein, 1999), torna substancia, deviene máquina-lenguaje. Deleuze afirma: “Aprender es ante todo considerar una materia, un objeto, un ser *como si* emitiera signos por descifrar, por interpretar” (1971, p. 4). La filosofía del *como si* no es realista. Escalante piensa a Revueltas *como si*: “La unidad de la máquina es de lenguaje: los racimos, las acumulaciones del significante, cargado de adjetivos y asperezas... *como si* de lo que se tratara fuera de potenciar la materialidad opresiva” (2014, p. 32). Si la unidad es de lenguaje, y de un lenguaje literario, no puede ser una de meros significantes.²¹ Vayamos a la fuente en la que se justifica Escalante.

Deleuze y Guattari consideran la sociedad como una máquina que territorializa los flujos mediante la asignación de significados (codificación), unidad del deseo y la producción: “Flujos de mujeres e hijos, flujos de rebaños y semillas, flujos de esperma, *flujos de mierda*, flujos menstruales: nada debe escapar de la codificación” (1983, p. 142).²² La máquina primitiva codifica flujos, lugar, función y memoria humana identitaria. La máquina controla el deseo y la producción; como *productos* de la tierra, sus cuerpos son marcados, tatuados, escarificados, mutilados e iniciados (Deleuze y Guattari, 1983, p. 144). Otra máquina, la despótica, niega la anterior y re-codifica los flujos, asigna nuevos significados, re-territorializa, controla y mutila los cuerpos bajo la ley (Deleuze y Guattari, 1983, pp. 211-212). El proceso opera mediante significantes inaccesibles a los flujos inconscientes. El significante tiene dos niveles: el alfabético-fonético,

²¹ Piénsese en *El apando*; ahí, el significado muestra ese carácter opresivo mediante el significante (la ausencia de párrafos).

²² Las cursivas son mías.

accesibles a los flujos, y el metalenguaje, cuyo acceso les es negado (Deleuze y Guattari, 1983, pp. 206-208). La síntesis es la máquina capitalista civilizatoria, que mantiene los significados de las otras máquinas, pero des-codifica y des-territorializa el metalenguaje. Los flujos decodificados se reducen a “los flujos de la propiedad que es vendida, los flujos del dinero circulante, los flujos de la producción y los medios de producción, los flujos de trabajadores siendo des-territorializados...” (Deleuze y Guattari, 1983, p. 223). La máquina capitalista masifica la de-codificación y la des-territorialización, hace homogéneos a los flujos (Deleuze y Guattari, 1983, p. 224).

Escalante transporta este discurso a la literatura revueltiana sin otro argumento que la heterodoxia, *como si* la de José Revueltas fuera igualmente posmoderna. Así, su escritura es máquina pauperizadora que produce significantes oclusivos que ahogan en excrementos (muerte, pobreza, opresión) al lector y a los personajes. La salida debe ser trazada: flujos divergentes y anticapitalistas (Escalante, 2014, pp. 52-53). El escape implica, a su vez, la re-codificación o la des-codificación en un nivel metalingüístico superior. Escalante des-codifica a Revueltas: “No hay pues, en la concepción de Revueltas, ningún *capital acumulado*: se trata más bien de defecarse, de orinarse a sí mismo en el reconocimiento de lo muerto, de *empobrecerse*, y de conquistar en el empobrecimiento una absoluta libertad radical” (2014, p. 85).

Los flujos capitalistas, al acumular capital, producen flujos divergentes. La acumulación empobrece a *otros*, quienes acumulan excrementos. La fuga es “*un dejarse llevar*” (Escalante, 2014, p. 85). La libertad radical emana de la opresiva excrecencia. El “pueblo moridor” se fuga en sus metáforas excrementales. Algo se le fugó a Escalante: el discurso excremental es discurso; la realidad excremental es realidad. El olvido de sí es inoperante en ella. La máquina capitalista produce el discurso excremental y simultáneamente la esperanza del pueblo moridor: *venta al dos por uno*. Si en la realidad el ser humano no logra su absoluta libertad radical, ¿cómo los personajes revueltianos podrían lograrla?²³ Recordemos a uno de ellos, Gregorio, quien dice:

²³ La pregunta encuentra su justificación en el “realismo dialéctico”, en el sentido propuesto por Revueltas (2014) en el prólogo que escribió en 1961 a su novela *Los muros de agua* .

Ninguna creencia en absolutos. ¡A la chingada cualquier creencia en absolutos! Los hombres se inventan absolutos, Dios, Justicia, Libertad, Amor, etcétera, etcétera, porque necesitan un asidero para defenderse del Infinito, porque tienen miedo de descubrir la inutilidad intrínseca del hombre (Revueltas, 2015, p. 206).

No hay en la literatura revueltiana ninguna absoluta libertad radical. La dialéctica de Revueltas inicia en el sujeto y se contrasta en su práctica para objetivarse. Si la práctica es praxis, emana la realidad, pero no absoluta. Si la práctica es práctica-praxis, emerge una falsa realidad, pero no absoluta. Escalante va del pesimismo excremental al excremento optimista; “cambia la forma, pero no el contenido” (Revueltas, 1982, p. 80). La máquina capitalista produce los excrementos y los instrumentos para limpiarlos. Si hay flujos anticapitalistas, deben ser *baldados*: el drenaje. Según Laporte (1998), en 1539 París está inundada de excrementos. El poder dicta limpieza: calles, pensamiento, letras, poesía, ciencia. El ser *humano* llega. La higiene, como *código* del capitalismo, necesita del excremento para humanizar. Escalante sumerge a Revueltas en un océano excremental pues ése es su poder *revolucionario*; así niega el capitalismo, así se conquista la libertad radical: ¡Llenos de estiércol los unos a los otros!

Así, Revueltas deviene *profeta del excremento*. Empero, el excremento es oro para el capitalismo. Como Midas, lo convierte en *proyecto libertario*. Sin embargo, “también convierte ese oro en ficción”; no en ficción literaria, sino ontológica. “... para ocultar su burda ascendencia mercantil” el excremento debe “aproximarse al arte” (cfr. Revueltas, 1982, p. 62); para disimular su vulgar condición enajenante debe politizarse. Pero “su fáctico oropel ideológico” (cfr. Revueltas, 1982, p. 62), su nueva condición publicitaria, es su máxima altura. “Luego, para disfrazar su naturaleza irracional” (cfr. Revueltas, 1982, p. 62) recupera la filosofía de Deleuze y Guattari, “donde su producto metafísico más propio, entonces, no es sino la *mercadotecnia*” (cfr. Revueltas, 1982, p. 62). Aquéllos ofrecen a Escalante la mercadotecnia; el excremento se maquilla de oro revolucionario; se deifican las conexiones excrementales y se tiene una “*mercancía* revolucionaria”. Revueltas sostiene: “Yo defeco y éste no es un acto histórico, sino un simple aspecto de la fisiología, pero si yo hago el amor éste sí es un acto esencialmente histórico” (1982, pp. 33-34). Es posible que

Escalante ya no piense lo mismo. Sin embargo, el mismo año del jubileo, asocia a Revueltas con Heidegger:

Más allá de esta curiosa referencia a Hegel, quizás debiera hablarse de un cripto-heideggerianismo de la narración. El concepto de *Dasein*, de “ser-ahí” en la traducción que se volvió canónica de José Gaos, pero equivalente al *être-là* por el que optaron los franceses, que enfatiza el *ahí* del ser, parece haber sido recogido por Revueltas en varios pasajes de su novela... ¿Qué significa la atención al ahí del ser en esta novela que, aunque escrita por un marxista, no puede escapar a los ecos del existencialismo heideggeriano? (Escalante, 2014a, p. 206).²⁴

*Auschwitz y el Dasein, ese ser para la muerte*²⁵ (Heidegger, 1977, p. 406), niegan a Revueltas. Heidegger escribe: “Solamente el alemán puede recrear y expresar originariamente el ser: —sólo él reconquistará la esencia de la teoría (*θεωρία*) y, finalmente, creará la *lógica* (2014, p. 27).²⁶ El *logos* heideggeriano tiene lengua, nación y visión política:

La gran experiencia y felicidad de que *el Führer* haya resucitado una nueva realidad le dio a nuestro pensar el camino y el impulso correctos. De lo contrario, habría permanecido extraviado y, a pesar de toda su profundidad, difícilmente

²⁴ En alemán, “Dasein” es un lexema independiente de aquellos dos; significa literal “existencia”, “vida”. En contextos de comunicación ordinaria y especializados, equivale a “hombre”, “ser humano”. José Gaos traduce literal del alemán; pero el núcleo morfológico es “sein”, no “da”. En español, el núcleo sintáctico es *ser* y no *ahí*; en francés es *être* y no *là*. (En español y francés el guion señala un proceso de lexicalización no finalizado, a diferencia de “Dasein”). En Heidegger, “Dasein” tiene significaciones teológicas: el ser humano “arrojado” al mundo, lejos de Dios, lejos del ser.

²⁵ La muerte heideggeriana es absoluta; la de Revueltas, el “lado moridor”, implica la vida.

²⁶ “Der Deutsche allein kann das Sein ursprünglich neu dichten und sagen -er allein wird das Wesen der *θεωρία* neu erobern und endlich *die Logik* schaffen”.

hubiera encontrado su camino. La existencia literaria ha llegado a su fin (Heidegger, 1977, p. 111).²⁷

El Revueltas cripto-heideggeriano es una profunda distorsión del fuego, *logos* simbólico y principio real que engendra y destruye (cfr. Hegel, 1971, p. 330). Sustituir a Freud por Lacan, al Yo por el Deseo, a Marcel y Sartre por Deleuze, Guattari y Heidegger, la dialéctica revueltiana por la dialéctica de la degradación, la escritura metafórico-dialéctica por una maquinaria literaria dialéctico-defecadora es negación. La crítica independiente —Escalante— engendra una entidad sacada de la *escatología*²⁸ teológico-posmoderna: *un profeta del excremento*.²⁹

En Revueltas, el “fuego universal” es concepto (1982, p. 92) y metáfora literaria. Por ejemplo, *El luto humano* inicia heraclíteo: la muerte viva en la silla; “el aire como llama”, la respiración gigante en el diminuto cuerpo de Chonita; el balance pendular de la flama, “masa atroz, precursora” (Revueltas, 1980, p. 11). Su cierre remite a Heráclito: “Los buitres están en un extremo y el hombre en el opuesto. El hombre va hacia ellos y se defiende con la tierra o el fuego, al morir” (Revueltas, 1980, p. 186). Remata diciendo que: “La tierra es una diosa sombría. Hay un origen cósmico, que viene desde la nebulosa, antes de la condensación y antes del fuego, hasta este día” (Revueltas, 1980, p. 186). *El luto humano* es *metáfora dialéctica*,³⁰ es realidad estética. El *logos* rige al fuego eterno. Si el fuego se extingue, engendra el agua y la tierra: camino hacia abajo. Si se enciende, el agua se evapora y la tierra se seca: camino hacia arriba.

²⁷ El énfasis es mío. “Die große Erfahrung und Beglückung, daß der Führer eine neue Wirklichkeit erweckt hat, die unserem Denken die rechte Bahn und Stoßkraft gibt. Sonst wäre es bei aller Gründlichkeit doch in sich verloren geblieben und hätte nur schwer zur Wirkung hingefunden. Die literarische Existenz ist zu Ende”.

²⁸ En español, el segundo sentido de “escatología” remite a lo relacionado con los excrementos.

²⁹ Cabe recordar aquí los vínculos entre fascismo, muerte y excrementos mostrados por Pasolini en su película *Saló o le 120 giornate di Sodoma* (1975).

³⁰ Con el término, ensayo la relación entre los recursos literarios (metáfora) y los recursos filosóficos (dialéctica) usados por José Revueltas.

Los dos caminos son idénticos. ¿Hay meta? Nietzsche afirma que “Heráclito se sirve de una notable comparación: el devenir y el perecer carecen de cualquier consideración moral, es como un juego infantil (o como una creación artística)” (2000, p. 87). Así piensa Revueltas la literatura, la filosofía y la política. La relación entre ellas es dialéctica.

La escritura dialéctica: hacia la realidad

Este señor está hecho sólo de letras.

– Michael Ende³¹

Filosofía, política y literatura forman en Revueltas un todo eterno y amoral. La racionalidad real se manifiesta como concepto dialéctico, como metáfora dialéctica, como democracia cognoscitiva. Su dialéctica configura los *mundos posibles* filosóficos, literarios y políticos. La interpenetración se da en la escritura. La figura del ornitorrinco es ilustrativa para entender esa unidad dialéctica.³²

El ornitorrinco sorprende por su *apariencia*: hocico de pato, cola de castor, patas palmeadas, posee veneno, pone huevos y se desplaza en tierra y agua. Revueltas también sorprende: marxista-leninista, adversario y vindicador de los trotskistas, tributario y crítico de Stalin, autodidacta que lee filosofía y escribe poesía, miembro del PCM y crítico de todo dogmatismo, partidario y detractor de Lombardo Toledano, escritor de cuentos y teórico de la política.³³ La ciencia unifica al ornitorrinco como mamífero; la crítica literaria no unifica a Revueltas. La escritura dialéctica es clave unificadora.³⁴

Desde ahí, se asoma el Revueltas *real*, ese que *necesita* la determinación de las relaciones entre filosofía, política y literatura. Como se decía, la interpenetración dialéctica opera en el nivel metalingüístico. El enunciado de arranque, “José

³¹ “Dieser Herr besteht nur aus Buchstaben” (Ende, 2006, p. 103).

³² La figura del ornitorrinco me fue sugerida por la periodista Mariana Recamier, quien me remitió a Juan Villoro (2017).

³³ La lectura de esas contradicciones implica su temporalidad, es decir, son dialécticas.

³⁴ En términos dialécticos, se conoce una realidad desde el punto de vista de la totalidad.

Revueltas es escritura”, gana en concreción, realidad y racionalidad. En la literatura, la filosofía y la política mexicanas la síntesis de Revueltas es única. Revueltas hizo política y escribió sobre ella; escribió literatura y teorizó sobre ella; escribió filosofía y teorizó sobre ella. Esas determinaciones relacionan dos objetos del mundo: la escritura y su usuario.

En un nivel mayor de concreción, el carácter tecnológico de la escritura deviene atributo inherente del usuario, pues incorpora su historicidad. La escritura se *humaniza* y el hombre se *escrituraliza*. No importa que Revueltas sea contradictorio, lo que interesa es el lugar de las contradicciones en el movimiento general de su desarrollo. El abecedario, la gramática y la sintaxis no son meras características de la escritura, sino esencia de Revueltas. Los nervios, la sangre y el pensamiento no son ya propiedades de Revueltas, sino esencia de la escritura. “José Revueltas” y “escritura” no son *máquinas* defecadoras, son *praxis* liberada en una *superación* no absoluta.

El ser *real* de Revueltas radica en su escritura. Lógicamente, el predicado “escritura” es inseparable de Revueltas. En términos lingüísticos, *José Revueltas* es hiperónimo de la unidad entre “José Revueltas” y “escritura”. Ontológicamente, atributo esencial de José Revueltas es la escritura. Los predicados de la crítica literaria se explican sólo como determinaciones parciales en la vida, obra, política, arte y filosofía del autor; éste es totalidad constituida por oposiciones y saltos cuantitativos-cualitativos, diferenciados en grados de abstracción y concreción. ¿José Revueltas es filósofo, literato o político? Si la crítica elige uno de ellos, es fragmentaria: elige una determinación sobre otras. Dialécticamente, se *tiene que* explicar la *necesidad* del objeto estudiado, la interpenetración de los opuestos y su unificación en niveles superiores de análisis.

Humano, demasiado humano

La realización del hombre en sus objetos, tanto desde un punto de vista teórico como práctico, es lo que constituye la esencia de la desenajenación.

– José Revueltas

El héroe y el antihéroe son *trasmundanos*; José Revueltas es humano, demasiado. Revueltas (1982) explica tres dimensiones epistémicas: la *lógica* (la conciencia); la *ontológica* (objetividad); la *política* (praxis). *Grosso modo*, la lógica explica la condición subjetiva de la teoría, que se contrasta con la objetividad. Para que se hable de *realidad, racionalidad y objetividad* de lo estudiado, el *resultado* del contraste sujeto-objeto, debe devenir praxis, *i.e.*, práctica genérica. Desde ahí, se recorre sintética la humanidad de José Revueltas.

Su *praxis* está relacionada al PCM, donde ingresó a los 14 años, después de abandonar la educación secundaria. Meses después es detenido en la Ciudad de México, involucrado en un mitin realizado el 7 de noviembre de 1929. Vuelve a prisión tres veces más: la última relacionada al Movimiento Estudiantil de 1968. En el bestiario político nacional, José Revueltas es presa del Estado, del PCM y de la crítica literaria. Nace entre libros y estudia autodidacta. Rechaza el dogmatismo y concibe la política como actividad racional:

Nada de establecer la escisión maniquea de que hay una conciencia burguesa y una conciencia pura, una conciencia buena y otra mala. Éstas no son sino puras majaderías puramente ideológicas que tratan de escamotear el problema de la conciencia racional y, por ende, de la crítica, mediante la manipulación subjetiva de oscuros sentimientos religiosos de la beatería seudomarxista. La democracia cognoscitiva constituye, precisamente, la democracia del conocimiento; el acceso del mayor número a las esferas del conocimiento, pero ante todo la confrontación de tendencias, la impugnación de situaciones, la lucha de ideas (Revueltas, 2014, p. 154).

Esta crítica madura deviene forma vital con *Los días terrenales*, novela que desató la feroz reacción de figuras como Pablo Neruda. En realidad, la

“democracia cognoscitiva” es el resultado de su crítica al marxismo oficial. Antes, Revueltas transita diversos períodos; por ejemplo, uno prosoviético, ausente de crítica. Su nivel teórico va del panfleto a la medianía abstracción teórica, centrada en la política partidista: “Esos partidos tienen poco que ver con el marxismo-leninismo: son partidos herméticos, sectarios, dogmáticos” (Tejera, 1968, p. 47). Se distancia gradualmente del PCM; exige un marxismo crítico, basado en el libre pensamiento. Su crítica gana en precisión:

Luego, el examen de las contradicciones permitirá esclarecer el hecho —oculto bajo toda suerte de supercherías demagógicas y frases izquierdistas— de que la práctica sin praxis no es sino una locura brujuera, una pérdida del polo magnético del conocer —que define, empero, en esencia, la actividad de los grupúsculos “marxistas” y del marxismo vulgar en su conjunto—, de lo que se deriva fatalmente una deformación objetiva de los procesos revolucionarios [...] (Revueltas, 1982, pp. 22-23).

Desde 1939, Revueltas estudia los *Manuscritos* de Marx (Fuentes Morúa, 2001) y su crítica recurre constantemente a conceptos emanados de esa obra, entre ellos “comunismo vulgar” (*rohe Kommunismus*).³⁵ Desde ahí analiza al capitalismo y al comunismo: “La alienación también existe en el mundo socialista. El socialismo no desenajena al hombre, eso es una mentira” (Tejera, 1968, pp. 48-49).

La teoría y la educación son centrales en su *política racional*: “La educación de los cinco sentidos es el trabajo de toda la historia pasada. El sentido, sujeto a las necesidades groseras, prácticas, no tiene más que un sentido limitado” (Revueltas, 1982, p. 43). La necesidad de la filosofía en la política parece incuestionable. Dado su contexto familiar, el arte, la política y la filosofía se entrelazan biográficas con la escritura: la actividad política, la escritura de

³⁵ El adjetivo *roh-e* significa *rudo, grosero, vulgar, bruto, agreste, bárbaro, salvaje, tosco...* El proceso de abandonar un punto de vista *grosero* implica la transformación de las relaciones del hombre con el hombre, y con su mundo.

poemas,³⁶ cuento y novela, lectura filosófica y crítica literaria,³⁷ escritura sobre cine y ensayo filosófico y político, escritura periodística,³⁸ escritura de guiones cinematográficos,³⁹ escritura filosófica.⁴⁰ Esa biografía escritural se muestra autoexaminada, en *resistencia* contra el poder y en búsqueda de la verdad.⁴¹ La historia de la filosofía refiere al Sócrates platónico como arquetipo del filósofo. Si en estas geografías alguien puede ser descrito bajo la máxima délfica, *Conócete a ti mismo*, ése es Revueltas: “He recapitado mucho, he pensado mucho y he sometido toda mi vida a un análisis. Ahora es preciso no perder el tiempo; llevar una vida recta, austera, de sacrificio y trabajo [...]. Y entonces aprende uno a conocerse mejor y a ver sus errores” (Poniatowska, 2014).

Lejos de posibles mi(s)tificaciones, el examen de su obra escrita muestra la influencia de los *Manuscritos* de Marx, lo que permite ubicarlo en la tradición discursiva del humanismo y la dialéctica hegeliano-marxistas. Si la filosofía es planteamiento y análisis racional de problemas ontológicos,⁴² epistemológicos, lógicos y estéticos, la *Dialéctica de la conciencia* cumple cabalmente con los requisitos. En oposición a filósofos como Althusser, Revueltas reivindica a Hegel y argumenta contra la idea de la *inversión* marxista de la dialéctica hegeliana (1982, p. 89). La filosofía hegeliana es tan importante como la de los *Manuscritos*, al grado de que Revueltas gira hacia el hegelianismo (Shelley,

³⁶ Por lo menos, a partir de 1934-1935.

³⁷ Además de los *Manuscritos* de Marx, en agosto de 1938 publica su primera crítica literaria en el *Diario del Sureste*. Publica el cuento *Foreign club* en *El Nacional* y termina su primera novela, *El quebranto*.

³⁸ Reportaje sobre la explosión del volcán Parícutín en 1943 y crónicas de viaje para diarios nacionales.

³⁹ Su primer guion fue escrito con Roberto Gavaldón para la película *La otra*.

⁴⁰ *Dialéctica de la conciencia*, escrita a partir de 1969. Antes, en 1950, Revueltas reflexiona filosóficamente y escribe sobre temas de arte, estética y sobre su propia producción estética.

⁴¹ Independientemente de haberla *encontrado* o no.

⁴² El origen de la filosofía radica en la pregunta ontológica por la realidad (cfr. Reale y Antiseri, 2004, pp. 21-29). Su carácter racional tiene como punto de partida el viejo *logos* griego.

2012, p. 43). No es inútil enfatizar el valor de Hegel, porque la concepción filosófica que construye desde él explica el carácter dialéctico de *su escritura*:

Pues como yo soy dialéctico-materialista, el arma de la dialéctica me ha servido increíblemente y he ido tratando de perfeccionar lo más que he podido un concepto de dialéctica y su aplicación a la literatura. Siempre estoy aconsejando a los compañeros escritores: estudien la dialéctica, estudien a Hegel [...] (Ruffinelli *et al.*, 1975, p. 168).

Así, Revueltas adopta la dialéctica “como metodología filosófica, práctica y estética” (Castro Quiteño, 1967, p. 38) y, mediante ella, direcciona su escritura. Desde niño, Revueltas es consciente del poder comunicativo de las letras y su relación con la “semilla de la inconformidad” (Ruiz Abreu, 2014a, p. 63). Su *conciencia de las palabras* (Canetti, 1981) lo lleva a *manifestar* siempre sus posicionamientos políticos, éticos y estéticos, su literatura y su filosofía. La escritura es una actividad cubierta por el *Zeitgeist*, por lo que el escritor es una figura fundamental en la construcción de la civilización:

No puede ser tarea del escritor dejar a la humanidad en brazos de la muerte... Aunque esta empresa parezca inútil a todos, él permanecerá siempre activo y jamás capitulará, bajo ninguna circunstancia... Su orgullo consistirá en enfrentarse a los emisarios de la nada —cada vez más numerosos en literatura—, y combatirlos con medios distintos a los suyos (Canetti, 1981, p. 363).

La escritura revueltiana se cifra en ese intento por alejar al hombre de *los brazos de la muerte* y de las estructuras enajenantes que obstaculizan su desarrollo pleno. “Debemos orientar nuestra literatura, en primer lugar, a adquirir calidad y oficio y simultáneamente a responder en forma generosa y apasionada a los intereses más profundos del hombre en trance de salir del mundo de tinieblas que nos rodea” (Castro, 1954, p. 27). La misión del escritor está circunscrita al proceso de humanización. Así, el escritor revueltiano se sustenta en una visión filosófica moderna del ser humano. Cree en el poder de la razón, no a la manera

de Leibniz ni en la forma de Voltaire, ni siquiera como hegeliano o marxista: sino meramente como dialéctico.

Si el escritor es *un custodio de las metamorfosis* (Canneti, 1981, p. 355), su instrumento no puede sino ser dialéctico:

Desde el punto de vista literario, he sustentado el realismo dialéctico, no el realismo socialista. El realismo dialéctico consiste en la realidad del movimiento, pero no es un movimiento inmediatista, sino el movimiento interno, que es el movimiento real, porque lo inmediato siempre induce a error en política o en filosofía (Tejera, 1968, p. 46).

La realidad tiene su movimiento; si éste es dialéctico, su descripción literaria, política y filosófica *debe* ser dialéctica. La *inmediatez* de los *flujos intestinales* no es un acto político: la escritura lo es si y sólo si es manifestación del *ser genérico* (cfr. García Flores, 1979, p. 69). Para Revueltas, la condición de la filosofía y de la literatura es desenajenada, a diferencia de la política tradicional: “El escritor es un acusador público; no se puede enajenar” (Padrés, 1969, p. 59). La conclusión es ineludible: “Hay vasos comunicantes absolutamente indestructibles entre ambas y jerárquicamente no se puede decidir sobre si una es mejor que la otra; no puedo escribir sin participar en la lucha de mi pueblo [...]” (Saldaña, 1973, p. 120). Si el escritor quiere explicar la *realidad*, debe referirse a su condición dialéctica:

Dicho movimiento interno de la realidad tiene su modo, tiene su *método*, para decirlo con la palabra exacta. (Su “lado moridor”, como dice el pueblo.) Este *lado moridor* de la realidad, en el que se la aprehende, en el que se la somete, no es otro que su lado dialéctico: donde la realidad obedece a un devenir sujeto a leyes, en que los elementos contrarios se interpenetran y la acumulación cuantitativa se transforma cualitativamente (Revueltas, 2014, p. 20).

Ese lado moridor no es pesimista, lacaniano o máquina defecante; se define dialéctico por sus contradicciones; si hay lado moridor, entonces hay lado *vividor*; si hay máquina defecante, entonces hay *ser humano*. La conciencia tiene

sus *modos* de concebir y confrontar el pensamiento consigo mismo. Lograda la coherencia lógica, se opone dialéctica a lo externo para objetivarse (Revueltas, 1982, p. 19). Esa objetivación implica al sujeto histórico (Revueltas, 1982, pp. 26-32). Así, la praxis es el complemento epistémico de su dialéctica.

El escritor —filósofo, político o literato— no es esclavo de la realidad en el proceso de escritura; es *en* ella, se relaciona *con* ella, se objetiva *en* ella como ser genérico. La definición de la novela como “una forma particular del movimiento real, percibido, representado e imaginado por medio de los recursos de la literatura” (Tejera, 1968, p. 53), puede ser extensiva a la escritura como concreción abstracta; a la escritura literaria, a la filosófica y a la política como universal particular, como praxis. José Revueltas es escritura literaria, escritura filosófica y escritura política. Cada escritura individual implica la literatura, la filosofía y la política. Cada una de esas unidades humaniza gradualmente a Revueltas; éste se *realiza* en su objeto, la escritura dialéctica. ¿Cuál es la necesidad lógica del objeto de estudio llamado José Revueltas? ¿Será el proceso de humanización dialéctico y escritural que transitó José Revueltas?

Bibliografía

- Borges, Jorge Luis, 1980. “Prólogo” en Herman Melville, *Bartleby el escribiente* (pp. 7-11), Bruguera, Barcelona.
- Canetti, Elias, 1981, *La conciencia de las palabras*, FCE, México.
- Castro, Rosa, 1954, “La responsabilidad del escritor”, en Andrea Revueltas y Philippe
- Cheron (comps.), 2001, *Conversaciones con José Revueltas* (pp. 25-28), Era, México.
- Castro Quiteño, Norma, 1967, “Oponer al ahora y aquí de la vida, el ahora y aquí de la muerte”, en Andrea Revueltas y Philippe Cheron (comps.), 2001, *Conversaciones con José Revueltas* (pp. 36-42), Era, México.
- Cortés del Moral, Rodolfo, 2016, “La dialéctica que no se desvaneció en la trivialidad el desierto posmoderno” en Ortega Esquivel, Aureliano, Rodolfo Cortés del Moral y Javier Corona, 2016, *Los usos de la dialéctica: el pensamiento filosófico de José Revueltas*, (pp. 57-106), Universidad de Guanajuato/Miguel Ángel Porrúa editor, México.

- Deleuze, Gilles, 1971, "Proust y los signos", *Ideas y valores*, Universidad Nacional de Colombia, pp. 3-26. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/24484/1/21663-74117-1-PB.pdf>
- Deleuze, Gilles, y Félix Guattari, 1983, *Anti-Oedipus. Capitalism and Schizophrenia*.
- University of Minnesota Press, Minnesota. Ende, M., 2006, *Der Spiegel im Spiegel: Ein Labyrinth*, Neuausgabe, Deutschen Taschenbuch Verlag, München.
- Escalante, Evodio, 2014, *José Revueltas. Una literatura del "lado moridor"*, FCE, México.
- _____, 2014a, "El problema de la conciencia en *Los errores de José Revueltas*", *Valenciana*, vol. 7, núm. 14, pp.197-207. DOI: <http://dx.doi.org/10.15174/rv.v0i14.90>
- Fuentes Morúa, Jorge, 2001, *José Revueltas. Una biografía intelectual*, UNAM/ Miguel Ángel Porrúa, México.
- García de la Sienna, Rodrigo, 2016, *José Revueltas: una ontología carcelaria. Los relatos del período de Lecumberri*. Literal Publishing, Houston.
- García Flores, Margarita, 1979, "La libertad como conocimiento", en Andrea Revueltas y Philippe Cheron (comps.), 2001, *Conversaciones con José Revueltas* (pp. 67-83), Era, México.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, 1971, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt.
- Heidegger, Martin, 1976, "Was ist metaphysik?". En Friedrich-Wilhelm von Hermann (ed.), *Gesamtausgaben. Veröffentlichte Schriften 1914-1970. Band 9*, Vittorio Klostermann, Frankfurt, pp. 103-122.
- _____, 1977, "Sein und Zeit". En Friedrich-Wilhelm von Hermann (ed.), *Gesamtausgaben. Veröffentlichte Schriften 1914-1970. Band 2*, Frankfurt: Vittorio Klostermann.
- _____, 2014, *Schwarze Hefte 1931-1938. Überlegungen II-VI. Band 94*, Peter Trawny (ed.), Frankfurt: Vittorio Klostermann.

- Henrich, Dieter (ed.), 1983, *Georg Friedrich Wilhelm Hegel Philosophie des Rechts: Die Vorlesung von 1819/20 in einer Nachschrift*, Suhrkamp Verlag, Berlín.
- Laporte, Dominique, 1989, *Historia de la mierda*, Pre-textos, Valencia.
- Lasson, Georg (ed.), 1911, *Hegel's Rechtsphilosophie*, Neue Ausgabe, Felix Meiner, Leipzig.
- Leitzmann, Albert (ed.), 1908, *Georg Christoph Lichtenbergs Aphorismen. Viertes Heft: 1789-1793*, B. Behr's Verlag, Berlín.
- Mateo, José Manuel (ed.), 2014, *El propósito ciego*. Era/FCE, México.
- Negrín, Edith, 1995, *Entre la paradoja y la dialéctica. Una lectura de la narrativa de José Revueltas (literatura y sociedad)*, Colmex/UNAM, México.
- Nietzsche, Friedrich, 2000, *Escritos sobre retórica*. L. E. de Santiago Cuervós (ed.). Trotta, Madrid.
- Ortega Esquivel, Aureliano, Rodolfo Cortés del Moral y Javier Corona, 2016, *Los usos de la dialéctica: el pensamiento filosófico de José Revueltas*, Universidad de Guanajuato/Miguel Ángel Porrúa editor, México.
- Padrés, Mercedes, 1969, "José Revueltas, el escritor y el hombre". En Andrea Revueltas y Philippe Cheron (comps.), 2001, *Conversaciones con José Revueltas* (pp. 54-61), Era, México.
- Poniatowska, Elena, 9 de noviembre de 2014, "José Revueltas o la entereza del árbol". *La jornada semanal*. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2014/11/09/sem-elena.html>
- Reale, Giovanni, y Darío Antiseri, 2004, *Historia del pensamiento filosófico y científico*, tomo I, 3.ª ed., Herder, Barcelona.
- Revueltas, José, 2015, *Los días terrenales*. Primera edición en Bolsillo Era. México: Era.
- , 1981, *Cuestionamientos e intenciones [Ensayos]*, 2.ª ed., Era, México.
- , 1982, *Dialéctica de la conciencia*, Era, México.
- , 2014, *Las evocaciones requeridas*, obra reunida, vol. 7, CONACULTA/ Era, México.
- , 2014, *Los muros de agua*. Edición de bolsillo, Era, México.
- , 1980, *El luto humano*. Volumen 2, Era, México.

- Ruffinelli, Jorge, 1977, *José Revueltas: ficción, política y verdad*, Centro de Investigaciones Lingüístico-Literarias/Universidad Veracruzana.
- Ruffinelli, Jorge, Antonio Pino Méndez, Luis Arturo Ramos, Juan Ventura Sandoval y Sergio González Levet, 1975, “El apando: metáfora de la opresión”, *Texto crítico*, 2, Centro de Investigaciones Lingüístico-Literarias/Universidad Veracruzana, pp. 40-66.
- Ruiz Abreu, Álvaro, 1978, “Revolviendo a Revueltas”, *Nexos*. Disponible en: <https://www.nexos.com.mx/?p=3105>
- , 2014, *Revueltas en la hoguera*, Cal y Arena, México.
- , 2014a, *José Revueltas: Los muros de la utopía*, 2.^a ed., Cal y Arena, México.
- Saldaña, Magdalena, 1973, “Uno de los mayores problemas del mexicano es ser acrítico por completo”, en Andrea Revueltas y Philippe Cheron (comps.), 2001, *Conversaciones con José Revueltas* (pp. 120-125), Era, México.
- Sánchez Rolón, Elba, 2016, *Cautiverio y religiosidad en El luto humano de José Revueltas*, Conaculta/Instituto de Cultura del Estado de Durango, México.
- Shelley, J. A., 2012, “Las vicisitudes del caballero don José Revueltas en su azaroso encuentro con Hegel, Gran Maese de la metafísica”. *Revista Casa del Tiempo*, 1 (57-58), pp. 39-43.
- Tejera, María Josefina, 1968, “Literatura y dialéctica”, en Andrea Revueltas y Philippe Cheron (comp.), 2001, *Conversaciones con José Revueltas* (pp. 43-53), Era, México.
- Villoro, Juan, 2017, *Safari accidental*, Planeta Mexicana, México.
- Wittgenstein, Ludwig, 1999, *Investigaciones filosóficas*. Altaya, Barcelona.

Capítulo 2. Los significados del uso de la teoría en el campo educativo

Ana Cecilia Valencia Aguirre

Una teoría es exactamente como una caja de herramientas. Tiene que servir, tiene que funcionar. Y no para sí misma. Si no hay personas que la utilicen, empezando por el mismo teórico, que entonces deja de ser teórico, quiere decir que no vale nada o que aún no ha llegado su momento. Una teoría no se revisa, se hacen otras, hay muchas otras para hacer. Es curioso que haya sido Proust, un autor a quien se considera un intelectual puro, quien lo dijera con tanta claridad: trate a mi libro como a un par de anteojos dirigidos hacia afuera, y si no le quedan bien, tome otros, encuentre usted mismo su instrumento, que es forzosamente un instrumento de combate.

Michel Foucault (1992)

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito analizar desde una mirada crítica los diversos sentidos de los usos de la teoría en el campo educativo a través de un acercamiento de naturaleza crítica, con una apuesta hacia usos dialógicos, entendidos como procesos conversacionales donde la teoría resignifica y reorienta la acción educativa.

Se parte de que el uso de la teoría refiere al empleo de nociones, categorías o conceptos derivados de un enfoque teórico o de un campo de conocimientos que se utilizan para comprender, respaldar la acción, elucidar, mostrar o explicar un conjunto de datos empíricos o fenómenos derivados de una indagación, pero también son un referente para fundamentar o justificar la intervención, la acción y la reflexión.

Estos usos están definidos por intenciones de parte de los sujetos, de ahí que no son neutrales e implican intereses que pueden ir desde la intención de aprobar un trabajo bajo la mirada evaluadora de autoridades académicas hasta propósitos

prácticos de aclarar un fenómeno, de producir nuevas explicaciones, de explorar situaciones relevantes en el campo específico del conocimiento pedagógico o didáctico, de guiar la acción de un educador. De ahí que la teoría pueda adquirir distintas intenciones que pueden ser de elucidación, explicación, comprensión, actuación, reflexión, intervención y problematización, en ámbitos teóricos o prácticos del campo educativo.

Los usos de la teoría en el campo educativo serán abordados, para los fines de este trabajo, como caja de herramientas en el sentido de Foucault (1992), como aquello que permite hacer cosas, tener una utilidad particular: mostrar, demostrar, aclarar, argumentar, posicionar, discernir, discutir, discurrir, contradecir, nombrar, entre otros. Desde esta aproximación, la concepción de la teoría en el campo educativo es pensada desde un ámbito de complejidad, pues es parte de un entramado relacional donde están imbricadas dimensiones epistemológicas, metodológicas, socioculturales, así como los compromisos éticos que se dan desde el posicionamiento concreto y particular del agente en situación.

El carácter complejo de lo educativo: entre lo práctico y teórico

Lo educativo no alude solamente a la práctica de los educadores, a los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, sino también a los efectos de la acción educativa en la formación humana. Si por educación entendemos la acción intencional que se orienta a humanizar y a transformar a los sujetos, entonces el carácter de lo educativo es construir el sentido civilizatorio de la condición humana a través de la formación (*Bildung*), acorde con un posicionamiento en el mundo desde las relaciones con los demás. Por tanto, la educación imprime un carácter, conforma un *ethos*, en el sentido prístino de construcción de la morada humana, el “habitar o morar” como lo señala Juliana González (2007), en este sentido educar es un formar que: “está ciertamente entrañado en el ethos humano” (p. 10).

Lo educativo, en esta primera acepción, es el conjunto de acciones ligadas al cuidado, con la finalidad de formar la morada interior, del *ethos*. Ese conjunto de acciones orientadas al cuidado, ligadas a un compromiso ético, constituyen el carácter de la pedagogía, vista como *psicagogia* o conducción de las almas, orientación, guía, apoyo, acompañamiento, tutoría, para lograr la autonomía, el gobierno de sí o la capacidad de autodominio.

Educación tendrá como fin hacer sujetos libres desde una pedagogía fundada en la dialogicidad, de acuerdo con Freire, pero también lo educativo no es sólo la acción, sino el discurso que se construye desde una interacción que humaniza, que aspira a desarrollar la autonomía de los humanos en el mundo social desde una acción intencionada.

Existen dos orientaciones en la conformación de un discurso educativo en el plano teórico; la primera es de raigambre positivista y se aborda desde las llamadas ciencias de la educación, producidas por el conocimiento sobre los hechos y los fenómenos educativos. Aquí, la educación es asumida como una “cosa” que exige ser trabajada desde diversas disciplinas sociales como la sociología, la psicología, la antropología, la economía. Todas ellas se centran en la educación, bajo la mirada de un cientifismo que intenta volver lo educativo una disciplina con un objeto específico. Esta tarea es realizada por los expertos o especialistas en el campo.

La segunda acepción se relaciona con el conocimiento producido por el agente educativo, y se separa de la dimensión positivista que intentó fundamentar el saber de las llamadas “ciencias blandas” o educativas. En esta acepción se admiten formas de saber y conocimiento que se conforman y construyen desde el actor educativo, los propios formadores en el campo de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. Este conocimiento, que se da desde el formador y se contextualiza en su práctica, se ha nombrado de muchas maneras: conocimiento situado, saber desde la práctica, investigación-acción, reflexividad, sabiduría docente, todas estas nominaciones tienen como punto de convergencia el saber producido desde la acción y la reflexión del propio actor del acto educativo.

Tanto Wilfred Carr, filósofo inglés de la educación, como Stephen Kemmis, pedagogo australiano (1986), se posicionan en esta segunda vertiente, ellos critican al positivismo ya que consideran que la teoría educativa, que aborda la teorización del hecho educativo, no se reduce a una cosa objetiva, dada su particularidad práctica y de naturaleza reflexiva a nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad. Por el contrario, se oponen a la perspectiva positivista que reduce el conocimiento a una función netamente instrumental, ya que:

[...] la importancia de comprender los significados que tienen las prácticas educativas para aquellos que las llevan a cabo, la teoría educativa debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes. En efecto, lo que sugiere la argumentación es que, si la investigación educativa quiere tener una materia propia, ésta necesariamente ha de arraigar en el autoentendimiento de los practicantes de la educación (Carr A, & Kemmis S.1986, p. 140).

Desde la argumentación de ambos teóricos se asume que, no obstante reconocerse la necesidad de arraigar la teoría educativa a la subjetividad o autoentendimiento de los agentes de la educación, éste puede estar distorsionado ante una realidad sujeta a una determinación que a su vez ata la conciencia a esa realidad, en palabras de ellos:

La admisión de que la teoría educativa debe fundarse en las interpretaciones de los enseñantes no es suficiente por sí sola. Pues si bien puede ser cierto que la conciencia “define la realidad”, también lo es que la realidad puede distorsionar sistemáticamente la conciencia. Y en efecto, una de las mayores debilidades del modelo interpretativo que identificábamos es la omisión del hecho de que los autoentendimientos de los individuos pueden estar configurados por creencias ilusorias en donde hallan su soporte unas formas de vida social irracionales y contradictorias. Por esta razón, una tercera característica de cualquier enfoque adecuado de la teoría interpretativa debe ser que suministre medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; y debe proporcionar también alguna orientación acerca de cómo superar los autoentendimientos distorsionados (Carr & Kemmis, 1986, p. 149).

Se desprende de lo anterior que la especificidad del conocimiento educativo es de naturaleza práctica, el sentido de lo práctico también merece un tratamiento particular pues no se refiere con ello a lo inmediato, lo mundano, lo fácilmente conseguible, sino que se alude a una disciplina compleja en tanto implica el compromiso con la elección y la acción. Al considerar lo educativo como disciplina práctica se destaca:

[...] de forma explícita, la distinción aristotélica entre discurso técnico y práctico. Para Aristóteles, el discurso técnico es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar en vistas a llevar a término algún fin concreto. Por el contrario, el discurso práctico es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar en vistas a realizar valores y metas éticas (Carr, 1989, p. 9).

Ambos discursos, el técnico y el práctico, actúan de manera distinta, el primero tiene claros los fines y actúa con el propósito de lograrlos, mientras que el segundo emite juicios moralmente fundados sobre lo que se debe hacer ante una situación abierta y sujeta a las vicisitudes de las circunstancias problemáticas y dilemas de la práctica de los agentes.

En este sentido, el carácter de lo educativo es complejo por su apertura, no sólo se conforma de saberes o conocimientos técnicos sino de conocimientos prácticos, donde está puesto en juego no un fin determinado sino una circunstancia que presenta dilemas y compromisos éticos.

El antecedente de esta perspectiva está en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt fundamentalmente con tres pensadores: Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse, quienes veían en el legado de la ciencia positivista una tendencia a convertir todo saber en un elemento técnico instrumental, una razón unidimensional que asumía que los problemas humanos son un asunto técnico, inanimado, cosificado, convertido en un corpus para la disección de un espíritu ajeno y neutral al mismo problema. Estos pensadores vuelven la mirada a un pensamiento antiguo olvidado en los siglos XIX y XX ante el triunfo de las ciencias de la naturaleza y el agobio de una razón instrumental:

Para abordar esa tarea, los teóricos críticos se volvieron hacia Aristóteles y consideraron su concepto de Praxis, entendido más como “obrar” que como hacer. Para Aristóteles, las “artes prácticas” como la ética, la política y la educación no eran ciencias en sentido riguroso. Dado su propósito práctico y la naturaleza de sus asuntos, tenían que contentarse con una forma de conocimiento incierta e incompleta. En esos dominios, la teoría remitía exclusivamente a la praxis y la disposición que debía cultivarse era la *phronesis*, esto es, un entendimiento

prudente de cómo actuar en las situaciones prácticas (Carr & Kemmis, 1986, p. 143).

Desde este posicionamiento fundado en la complejidad y la teoría crítica podemos señalar que el conocimiento educativo es de naturaleza práctica en tanto se relaciona con un obrar en situación que requiere una disposición prudencial ante un fenómeno o hecho, que involucra al sujeto y lo compromete en su acción. Por otra parte, el conocimiento que se genera desde esta dimensión tiene un carácter situacional, no universalizable, en tanto responde a una circunstancia. Lo que no lo lleva a su incomunicabilidad, sino a la necesidad de ser resignificado en cada espacio y tiempo de acuerdo con las condiciones puestas en juego.

Cuando el investigador, o sujeto que produce un tipo específico de conocimiento educativo, se posiciona en esta vertiente práctica se comprende como un sujeto en situación que produce un conocimiento a partir de una relación con los problemas educativos que enfrenta. La tradición formativa de los actores educativos parte de que, ante todo, la actividad del agente es una actividad práctica y reflexiva, de actuación en un contexto, de ahí la complejidad que adquiere el uso de la teoría, ya que en la reflexividad habría una connotación dialógica, mientras que en la práctica la teoría podría resultar demasiado abstracta y con una exigencia de mediación dialógica o conversacional para poder ser situada y significada en el plano concreto de la acción. Analizar los distintos sentidos de los usos de la teoría en el campo educativo, concretamente en las prácticas de los agentes puede ofrecernos un panorama del sentido que la teoría ocupa en la producción del conocimiento educativo dado desde el propio actor.

Una relación de complejidad

Desde el paradigma de la complejidad la teoría es parte de un entramado relacional donde están comprometidas diversas dimensiones y compromisos éticos. La teoría como producto del conocimiento humano: “se vincula en todas partes con la estructura de la cultura, la organización social y la praxis histórica” (Morin, 1995, p. 81).

Los usos de la teoría en el campo educativo implican comprender los alcances que éstos tienen en tanto configuran significados que se posicionan para darle un sentido y un rumbo determinado a la acción educativa. La teoría es una compleja construcción conceptual donde interactúan los componentes referidos en el campo de la investigación educativa, permiten formalizar el conocimiento producido de una determinada realidad y desde un sujeto implicado en una cultura escolar; es un dispositivo, construido históricamente, social y culturalmente, que orienta la manera de comprender y aprehender los fenómenos.

De ahí que sea considerada un conjunto complejo de conocimientos expresados en enunciados, articulados en un corpus relacional, que intentan comprender, explicar e intervenir determinados fenómenos que han sido objeto de reflexión o investigación y que se presentan de manera diversa en el campo educativo, pero que responden a las complejas miradas y perspectivas del agente, en este caso el investigador o el mismo docente que indaga y reflexiona sobre su práctica educativa.

Por otro lado, la teoría no se presenta de manera aislada, pues es parte de un cuerpo teórico, que “involucra una sistematicidad nunca completable, sino susceptible de incorporar nuevas herramientas dependiendo de las preguntas del investigador, su referente empírico y el corpus a ser analizado” (Buenfil, 2010, p. 3). Zemelman (2009) considera que entre el corpus teórico y la realidad existen desfases que conllevan a una permanente resignificación. Por lo anterior, se sostiene que no hay teoría acabada, toda posición está sujeta a procesos de resignificación y de interpelación desde las propias comunidades y condiciones institucionales del quehacer investigativo.

Por su parte, los conceptos utilizados en las teorías dependen “de su relación con los otros conceptos entretejidos para el análisis e interpretación de un objeto; cada cuerpo conceptual, además, está condicionado también por sus relaciones con otros cuerpos, teorías, metodologías y corrientes de pensamiento” (Buenfil 2010, p. 3). Por ello, no podemos ver los conceptos desarticulados de una teoría, ni la teoría desligada de un paradigma y una metodología. El proceder metodológico va más allá de ser una parte procedimental, e implica las decisiones y procesos que llevaron al investigador a actuar de tal o cual forma y de justificar el fin o la intención de su estudio.

Desde una mirada crítica los usos de las teorías no son política ni ideológicamente neutrales, pues hay una relación entre “conocimiento e interés” (Cisterna, 2005). Por su parte, la perspectiva crítica habermasiana (Habermas, 1996) distingue entre el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio, lo que implica diversos usos de las teorías con intenciones, alcances y dominios de paradigmas en las investigaciones y el hacer educativo.

Alcances en los usos de las teorías en el campo educativo

Los usos de la teoría desarrollan ciertos alcances prácticos y epistemológicos. En este trabajo nombraremos cinco:

1. Productivo, ya que genera nuevas formas de comprensión, intervención o explicación de un fenómeno, o incluso formas de nombrar fenómenos no visibilizados por el saber común.
2. Puede tener un carácter práctico, ya que fundamenta la acción o la intervención situada.
3. Tiene un sentido ético y político, ya que las teorías al explicar fenómenos empíricos se fracturan o dislocan, lo que hace posible la decisión, e incluye dimensiones éticas y políticas en tanto existe un ámbito de responsabilidad: “sobre líneas divisorias que no se derivan de una necesidad racional ineludible, sino que son resultantes de una tensión entre necesidad (la normativa consensuada e instituida) y contingencia (el evento que disloca la estructura normativa)” (Buenfil, 2010, p. 3).
4. Cumplen una función preventiva o de alerta ante los prejuicios u obstáculos que pudieran opacar el fenómeno de la realidad a investigar, lo que permitiría una vigilancia epistemológica.
5. Los usos de la teoría permiten ser una herramienta que cuestiona las apariencias a través de una problematización de lo evidente. Son por tanto un dispositivo de elucidación, una forma de problematizar, una interrogación reflexiva sobre lo que hacemos, pensamos y damos por sentado como un saber válido, natural o establecido (Anzaldúa, 2009).

En el siguiente apartado dedicaremos un análisis a cada una de estas dimensiones desde la reflexión situada en el agente educativo.

Las palabras y las cosas en el hacer educativo

En educación se trabaja con lenguajes, términos o nociones que los formadores, la mayoría de las veces, utilizan desde el sentido común, por ejemplo, en la jerga educativa es fácil nombrar ciertos fenómenos con términos cotidianos como “indisciplina”, “problemas de aprendizaje”, “mala conducta”, “aprendizaje”, y muchos otros. Estos términos provienen, la mayoría de las veces, de tradiciones ligadas a lo que Tyack y Cuban llaman la gramática escolar (2001) y que se definen como los marcos que regulan las prácticas escolares mediadas por la tradición, la reiteración de rutinas y la cosificación de la cultura escolar, las cuales conforman estructuras, reglas y prácticas que determinan las actividades cotidianas, el lenguaje para designar los objetos de la práctica y las lógicas que justifican un hacer e impiden innovaciones como bien lo demuestran Tyack y Cuban en el caso de las reformas de los Estados Unidos de Norteamérica.

Las gramáticas crean una estructura estructurante conformada por un sedimento de significados y sentidos que orientan el rumbo de las acciones, las prácticas y los saberes legitimados en la cultura escolar. Por ejemplo: es fácil para un educador llamar indisciplina al hecho de que un alumno se distraiga a la hora de una clase. El considerar que no se da el aprendizaje si un estudiante no demuestra su atención, o el que durante toda la sesión virtual tenga la cámara apagada, a propósito de las clases en línea durante la pandemia. Así, todas las acciones son calificadas o designadas a partir de una gramática de la escolarización, o bien de lo que es ser un sujeto en condición de educando, dado un comportamiento escolarizado que se designa desde la mencionada gramática escolar.

Además de la noción de “gramática” acuñada por los autores citados, Antonio Viñao aborda el concepto de cultura escolar con una connotación parecida a la de Tyack y Cuban, en el sentido de la reproducción y la tendencia a regularizar las prácticas del hacer educativo:

Todos los sistemas sociales generan, por su misma configuración y existencia, tendencias y fuerzas internas. Poseen una dinámica propia; una dinámica y unas fuerzas que se imponen a quienes en ellos se integran, a quienes intentan

introducir modificaciones en los mismos y a quienes con ellos se relacionan (Viñao, 2002, p. 66).

En este sentido, la cultura escolar se conforma por:

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades, y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (ibíd., p. 73).

Generalmente estas acciones, lenguajes, hábitos involucran no sólo palabras o denominaciones sino valoraciones y acciones, las cuales constituyen en el conocimiento educativo un obstáculo epistemológico, que es definido por el propio Gastón Bachelard (1974) como aquello que está íntimamente ligado al acto de conocer, en tanto:

No se trata de considerar los obstáculos externos, como la complejidad o la fugacidad de los fenómenos, ni de incriminar a la debilidad de los sentidos o del espíritu humano: es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1974, p. 15).

Las prácticas educativas utilizan en su cotidianeidad términos para designar cosas de la vida escolar cargados de mundo, esto es, determinados por el sentido común o el saber implícito, así como creencias o concepciones educativas vistas como herencias de una tradición escolarizada.

Desde estas aproximaciones, la pregunta obligada es ¿tendrá la teoría el carácter de problematización, de tensión, de fractura o dislocación de las prácticas determinadas por la cultura o la gramática escolar? ¿Cuál es el sentido que adquiere el uso de la teoría en un agente educativo que investiga o indaga

los problemas ligados a su propia práctica? Una tarea fundamental de la teoría sería un uso cuestionador de estas cargas, culturas o prejuicios, colocarlos en la mesa del análisis para comenzar la tarea reflexiva sobre la disección del lenguaje cotidiano, de la cultura escolar, de las gramáticas reguladoras de lo educativo, ahora bien, ¿por qué habrá que diseccionarlo? ¿Hay algo nuevo que descubrir en el mundo de lo ya nombrado desde la cotidianidad? ¿Qué sentido tendría hacerlo?

El conocimiento educativo no es algo universalizable, ya que éste surge de un lugar, de un espacio, de una situación (Foucault, 1979); no es una copia de la realidad o una reproducción de ella, pues lo real se da de modos diversos, cada cual dependiendo de los lenguajes y de sus formas concretas de significación (Rorty, 1989).

En este trabajo consideraremos que algunas nociones utilizadas por los educadores o investigadores educativos parten de lenguajes cargados de los saberes tradicionales que refieren los hechos, los fenómenos, las situaciones desde prejuicios que impiden ver algo más allá de las convenciones ligadas a la gramática de la cultura escolar. Y que, frente al uso de nociones entendidas como ideas de uso común que se dan por hecho y no se cuestionan, se ofrece la posibilidad de usar conceptos ubicados dentro de un enfoque teórico o marco disciplinar.

Los conceptos, a diferencia de las nociones, se definen como categorías definidas y vinculadas con otros conceptos o corpus conceptual adscrito a una teoría o enfoque teórico definido y argumentado. ¿Cuál es la diferencia entre nombrar un fenómeno desde términos cotidianos o referir una categoría o concepto teórico? La diferencia central sería que las nociones cargadas de mundo no develan ni elucidan, sino que reproducen desde la tradición un fenómeno que se legitima en tanto se nombra desde una gramática escolar, mientras que el uso de conceptos al estar ligados a un marco teórico puede permitir ver más allá de la mera evidencia del sentido común.

Entonces, la teoría tendría un carácter de elucidación, siempre y cuando se establezca en diálogo o una conversación con los fenómenos, mientras la teoría no se abra a nuevas posibilidades de resignificación seguirá agazapada en el monologismo y por tanto en su reproducción:

Si la idea es la voz de una conciencia en el gran diálogo del mundo, ¿qué lugar le puede prestar el monologismo? Bajtín demostrará que ninguno: que el discurso monológico acerca de la idea ajena convierte a la idea en cosa, y por tanto sólo es capaz de expresar una sola idea a la que todo se somete: la del autor [...] el monologismo sólo puede referirse a las ideas de dos maneras: o afirmándolas o negándolas. La negación puede manifestarse explícitamente (el autor polemiza con ella abiertamente), o bien puede sencillamente ignorarlas, obviarlas, convertirlas en un mero rasgo accidental del carácter de un personaje [...] la voz del autor en el monologismo es la última instancia de sentido a la que se somete el resto de las voces. La voz de la idea ajena es entonces una voz subordinada, de segundo orden, cuyo sentido cabe interpretar sólo a la luz de la voz autorial (Pimienta, 2015, p. 268).

Un primer posicionamiento sería entonces sostener que no basta con utilizar los conceptos y las teorías, si éstas no nos permiten encarar nuestro mundo, se requiere la capacidad de dialogar con la realidad, en este caso educativa, y lograr con ello que dicha realidad sea resignificada, reconfigurada desde la interpelación que nos ofrece la capacidad dialógica, el conversar y visitar lo aparentemente conocido, o lo cotidiano que por serlo nos parece familiar. Romper el velo de lo incuestionable sería un sentido constructivo y elucidatorio.

Nicastro (2006) señala: “Las palabras no lo dicen todo, las escuchas no lo escuchan todo y las miradas no lo miran todo, de ahí que la oportunidad de seguir pensando está habilitada” (p. 14). Y ¿qué es lo que nos habilita a pensar? Precisamente la capacidad de nombrar y visibilizar de manera distinta los hechos, esto permite ver más allá del simple mirar y nombrar cotidiano, el uso de la teoría conllevaría a ver las cosas desde un visitar la mirada: Seguir pensando, volver a mirar, problematizar aquello que ya sabemos o suponemos saber (Nicastro, 2006). La teoría tendría el sentido de interpelar el lenguaje con el que se nombra el mundo de lo cotidiano para descubrir y elucidar de manera distinta ese mundo desde su nombrar.

El sentido elucidatorio vs. el sentido ingenuo

Nombrar en el escenario de la práctica el mundo de lo educativo no se limita sólo al currículo escolarizado desde una mirada formal: “representa mucho más que un programa de estudio, un texto escolar, o un resumen de un curso. Más bien, representa la introducción a una forma particular de vida” (McLaren, 1984, p. 224). La teoría como un dispositivo para nombrar lo educativo implica revisar los sentidos con los que se nombra la vida de los fenómenos y los hechos, pero siempre y cuando se les otorgue la capacidad dialógica de conversar para develar lo que el sentido común ya no puede ver.

El simple nombrar un fenómeno ya da cuenta de los alcances en la mirada y en una primera acepción sería un primer uso de la teoría en el campo educativo. Pero establecimos que se espera una dialogicidad y no un reproducir desde el supuesto de que la teoría es una forma superior de conocimiento que sólo se coloca a manera de epígrafe o cita en un texto, o bien como una forma normativa y prescriptiva ligada a la ingenuidad realista de que lo real debe parecerse a lo teórico para ser correcto o eficaz, ejemplo de ello sería la siguiente frase de uso común entre los educadores: *Si un estudiante no aprende de acuerdo con las etapas del desarrollo cognitivo, según la teoría X, entonces es un mal estudiante.*

En este caso, la teoría a veces es utilizada como un dispositivo para calificar de manera ingenua un fenómeno también tasado de manera simplista: pues ¿qué es el aprender? ¿Por qué se debe adecuar el aprendizaje humano a lógicas deterministas y mal comprendidas por quien juzga la validez de un aprendizaje? ¿El hecho de que el aprendizaje sea un proceso cognitivo no medible ni visible desde la conducta significa que el estudiante sea calificado como no apto?

El uso ingenuo de la teoría refiere a cuando el investigador supone que una teoría tiene una aplicación instrumental directa, sin mediación ni interpretación; al respecto Brailovsky (2020) señala que: “Teoría y práctica se reúnen a veces en una suerte de cita a ciegas, en la que cada parte ha sido apalabrada para enlazarse a la otra. La teoría es, desde esta perspectiva, una especie de reverso leguleyo de la realidad, a la que se debe recurrir para constatar una necesaria coincidencia” (p. 226) Al no comprender que los conceptos son metáforas que arrojan luz sobre fenómenos los investigadores pretender verlos en la realidad como cosas simples que se deben ajustar a lo observable y lo visible: “Celebrará el feliz aviso de una

zona de desarrollo próximo vigotskiana, de una asimilación, una acomodación o un esquema piagetianos, de un andamiaje, y los irá tachando de su lista. La teoría, en este caso, es una norma que la realidad cumple, obediente” (p. 226). Así podemos ver cómo un uso ingenuo de la teoría impide una comprensión de una realidad que demanda una interpretación, interlocución, diálogo y análisis.

El sentido de la norma académica

En una tesis de investigación una estudiante de la carrera de docencia pregunta: ¿cuántas citas y referencias debe llevar un trabajo para ser evaluado de forma favorable por los lectores y sinodales? Este cuestionamiento tan reiterado en los cursos metodológicos refiere a un uso normativo de la teoría, donde parecería que los estudiantes suelen sujetarse a reglas y normas de cómo citar, cuántas citas y cuántas referencias usar en un trabajo.

En las lógicas academicistas, las convenciones no permiten pensar de manera auténtica, los formadores están más preocupados por la forma que por el diálogo con las teorías y las posibilidades de comprender la realidad educativa que los involucra. Este uso normativo de la teoría es referido por Buenfil (2006) como: una tendencia ilustrada conveniente en un espacio instituyente, que se traduce en lineamientos, requisitos y formalidades, pero que luego no se resignifica y se convierte en un mero formalismo.

En el agente educativo también la teoría puede aparecer como un mero requisito formal en sus escritos o producciones pedagógicas, una formalidad a la cual se apela para darles un carácter científicista a las prácticas sin mayor implicación en el cambio, la transformación o la mejora. De ahí la existencia de propuestas, tesis académicas elaboradas por docentes e investigadores que sólo han pasado el rasero de los requisitos de las instituciones, que no interpelan el hacer, ni la reflexión. Son textos mudos que se quedan en el plano del ejercicio académico.

El sentido ritual o de canon sagrado

En otras experiencias, los investigadores o estudiosos de lo educativo refieren a las teorías como sagradas, recurren a ellas como un patrón que da legitimidad y otorga validez por el simple hecho de ser nombrado el autor, la corriente o los

conceptos. Son tesis o trabajos donde desfilan citas y referencias de teóricos reconocidos: “las teorías sacralizadas clasifican el pensamiento y a los que piensan” dice Brailovsky: “Los foucaultianos, entonces, verán panópticos a la vuelta de cada esquina, los gramscianos, hegemonías, los conductistas respuestas condicionadas, y así sucesivamente” (2020, p. 227), y por el simple hecho de ser citados, lo nombrado adquiere un valor irrefutable.

Este uso cosifica el pensar, impide reflexionar y ver que toda construcción teórica es producto de un pensamiento situado en un horizonte espaciotemporal que se debe interpelar o interrogar desde los problemas del presente. De acuerdo con Buenfil (2006) los usos de la teoría pueden caer en reduccionismos al ser aplicados a la investigación o al conocimiento producido desde lo educativo, usos de la teoría que coinciden en aplicaciones producidas por la simplicidad, el reduccionismo, la rigidez ideológica, metodológica y la visión burocrático-normativa sobre el manejo de las teorías en la investigación.

El sentido práctico

Existe otro uso de la teoría caracterizado por un sentido práctico, donde la teoría vista como caja de herramientas le da un carácter de utilidad para reflexionar o ser aplicado en una situación: “aparece allí como lo contrario del sistema totalizador. Se trata de tomar la teoría como una herramienta (de pensamiento) pero sin someterse a ella, sin comprar todo el paquete. Sin sacralizarla ni considerarla un reglamento. La teoría no es entonces un sistema totalizador que suministraría un sentido y una representación del mundo [...] [sino] un conjunto de instrumentos para investigar la realidad” (Brailovsky, 2020, p. 228).

Este uso de la teoría parecería chocante a quien busca fundamentaciones o explicaciones generalizables y totalizadoras, consiste en ver en la teoría una herramienta aplicable desde un uso mediado por los problemas, las condiciones y las situaciones particulares enfrentadas por el educador o el investigador educativo. Habría que recordar el carácter de lo educativo desde una dimensión praxeológica donde lo importante no es sólo comprender sino transformar la realidad, cambiar y mejorar las condiciones de los espacios escolares o educativos.

El sentido ético

Para abordar el sentido ético de la teoría en el campo educativo referiré la experiencia de una docente (profesora A) de escuela básica, la cual escribió en su diario de clase lo siguiente:

Introduje la temática sobre los seres vivos, para esto ya había acercado a ellos, los alumnos, una planta, un carro de juguete y un pececito, se miraban emocionados y en su mayoría sólo querían mirar al pez y se reían cada vez que se movía. Cati dijo que movía sus aletas para saludarlos. Yo no quería que se distrajeran, entonces subí la voz y les platiqué lo siguiente: “Un ser vivo es todo aquel que nace, así como ustedes cuando eran bebés, crece... después ese ser vivo muere, o sea que ya no respira o su corazoncito ya no late. Y... ¿Su compañera Danna es un ser vivo? (cuestioné).

María: Sí, porque tiene sus manos, pies, cabeza, se mueve, y camina con sus pies.

Juan: ¡el carro también se mueve, entonces sí es un ser vivo!

Pero no respira le dije, ¡sí! me contestó; hace un ruidito es porque está respirando.

No tiene pies Juan, le respondí, —pero tiene llantas y se va moviendo— dijo muy seguro; —no tiene un corazón que le haga latir (le replique), —sí tiene, se llama motor y con gasolina se mueve.

Después de reflexionar sobre dicha situación, creo que la dinámica hubiese sido más enriquecedora si involucrara a todos los niños, y planteara cuestionamientos en donde en verdad se llevara un proceso pedagógico y estimulara sus capacidades cognitivas, respetando sus procesos de aprendizaje. Debo cambiar mi manera de interactuar y considerar sus propias interrogantes sin imponer mis lógicas (Diario de clase, profesora A).

En este acontecimiento narrado por la profesora A, se da un diálogo interior cuando ella reflexiona sobre la pertinencia de su didáctica, si ésta favoreció el desarrollo cognitivo de sus alumnos. La dubitación está presente cuando ella dice: “Creo que la dinámica hubiese sido más enriquecedora...” Por lo tanto, el dilema se presenta en la práctica cuando se interroga sobre el sentido, posibilidad

y fin de la acción: ¿Es adecuada su estrategia? ¿Qué hizo la docente y qué pudo hacer ante una situación como ésta? ¿Fue su actuación la más adecuada?

Lo que la teoría permite en este caso es darle una orientación ética al actuar fundado en retomar el asunto, encararlo bajo el compromiso de la intervención para mejorar, en este caso, el aprendizaje de los alumnos. La reflexión se puede leer también como un código deontológico no generalizable sino ligado a un dilema, donde el pensamiento está puesto en el plano de la acción desde un posicionamiento ético: Debo hacer, respetar, no imponer mis lógicas al proceso de los alumnos, una didáctica fundada en los procesos de pensamiento de cada alumno, etcétera. Claramente, podemos ver que aquí no se citan autores, ni teorías, aunque están presentes de manera implícita cuando la docente refiere conceptos como “proceso pedagógico, capacidades cognitivas, aprendizajes, estrategia”.

Habría que considerar que la ética no es determinista, ni constituida como código deontológico, sino que se muestra desde un escenario constituyente-emergente; ya que no traza fronteras claras del deber, sino que se conforma a partir de situaciones que surgen en escenarios abiertos de incertidumbre, no es una moral prescriptiva o normativa, es una ética en situación. Quizá el ejemplo educativo más tangible sea la aplicación de la norma escolar, por ejemplo, cuando un alumno no cumple con la tarea escolar ¿Habría que aplicar el reglamento aún a sabiendas de la situación particular ante una tragedia sufrida por el propio alumno? O ¿exigir el uniforme escolar a un alumno cuyos padres no tienen recursos económicos? ¿Pedir a un alumno que encienda su cámara, aun reconociendo las condiciones precarias de la conectividad en contextos vulnerables? Las situaciones se convierten en dilemas cuando atraviesan el espacio de la reflexividad docente, ahí se dialoga con las posibilidades y se toma una decisión fundada sobre un razonamiento que no puede ser generalizable y que está en juego a partir de las condiciones situadas al coincidir con Buenfil:

1. la estructura normativa es incompleta y 2) esta situación de fractura (dislocación) hace visible la posibilidad de decisión. En esta medida se incluyen dimensiones éticas y políticas sobre las fronteras entre lo aceptable y lo viable y ello nos introduce en un ámbito de responsabilidad sobre líneas

divisorias que no se derivan de una necesidad racional ineludible, sino que son resultantes de una tensión entre necesidad (la normativa consensuada e instituida) y contingencia (el evento que disloca la estructura normativa) (Buenfil, 2010, p. 3).

El sentido dialógico

Por sentido dialógico se alude a los usos productivos e imaginativos de la teoría, en los que la conceptualidad sirve para problematizar lo inmediato, apoyar interpretaciones o establecer posibilidades de vigilancia epistemológica, donde la misma teoría es puesta a prueba, dialogada y recreada. Al respecto, Mijaíl Bajtín (2000) ha considerado que la dialogicidad es

[...] un enunciado vivo, aparecido conscientemente en un momento histórico determinado, en un medio social determinado, no puede dejar de tocar miles de hilos dialógicos vivos, tejidos alrededor del objeto de ese enunciado por la conciencia ideológico-social; no puede dejar de participar activamente en el diálogo social (Bajtín 1989, p. 94).

La dialogicidad en el campo educativo se da a diversos niveles: 1) Entre la teoría y los datos o fenómenos del hecho educativo. 2) En las concepciones docentes producidas por la tradición y las nuevas formas de resignificación desde la teoría. 3) Como un elemento de ruptura entre las perspectivas heredadas y los nuevos referentes dados por las teorías. 4) En el encuentro entre las diversas conciencias o pensamientos que interrogan y desentrañan de forma conversacional las concepciones y supuestos sobre los que se construye el edificio de la enseñanza y de los aprendizajes. Al respecto Brailovsky ha señalado:

Cuando la teoría es un acto de conocimiento, cuando es acción compartida, es conversación. Y ese punto, siempre está oscilando entre contrastes: se conversa nombrando un mundo a la vez oculto y a la vista (porque hay que interrogarlo para que se muestre), está a la vez en calma y en peligro (porque la conversación revela del mundo sus lógicas implacables, tanto como sus contradicciones, sus abismos insospechados) (Brailovsky, 2020, p. 232).

Por tanto, el diálogo es una forma de mostración y revelación del ser de las cosas ocultas en los convencionalismos del mundo cotidiano. Volver a visitar el mundo y la cultura educativa a una tarea reflexiva que implica una flexión o movimiento hacia el interior y desde lo exterior, a retornar el campo de la geografía de lo familiar y de lo ya sabido para habitar el territorio de lo ya habitado desde nuevas configuraciones y resignificaciones. La dialogicidad es también un acto de comunicación como ha dicho Bajtín:

Ser quiere decir comunicarse. Ser significa ser para otro, y a través del otro, para sí mismo. El hombre no posee un territorio soberano interno, sino que siempre y por completo se encuentra en la frontera; al mirar en su interior, mira a los ojos del otro, o bien a través de los ojos del otro. Yo me conozco y llego a ser yo mismo sólo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro. Los actos más importantes que constituyen la autoconciencia se determinan por la relación con la otra conciencia [...] ser es ser para otro y a través del otro para mí (Bajtín, 2000, p. 161).

Los usos de la teoría desde la dialogicidad son actos conversacionales que surgen de la actitud reflexiva, problematizadora del hacer preguntas e interrogar. Al adentrarnos “en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra de la cual podemos decir que es el diálogo mismo” (Freire, 1981, p. 99).

Al respecto, el propio Freire señala que el diálogo implica acción y reflexión, solidarias “en una interacción donde la una no excluye a la otra, no hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y por ende que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (ibíd., 1981, p. 99). El diálogo es constructivo y enlaza el compromiso por la transformación de los humanos y de su mundo.

A manera de conclusión

A lo largo de esta exposición se ha mencionado la importancia de los usos de la teoría en el campo educativo visto desde su complejidad constituida no sólo como discurso, sino como práctica. El discurso educativo desde la visión positivista

intenta volver el campo de la educación una ciencia o un reservorio constituido de las ciencias de la educación; mientras que la dimensión práctica aborda lo educativo desde un saber situado en el agente, en esta segunda dimensión los usos de la teoría desde el sujeto, investigador o docente involucran aspectos no sólo epistémicos, sino dimensiones éticas que justifican y valoran el actuar en situación. Existen usos instituidos desde lógicas para nombrar la teoría, formas rituales, cánones o usos normativos que impiden una acción reflexiva, pero también existen usos ingenuos donde la realidad se intenta tasar desde un posicionamiento rígido y determinista que conlleva a evaluar o designar con ciertas etiquetas teóricas la realidad del hecho educativo. Una posición importante sería el pensar la teoría en la educación como un fin dialógico que permita no sólo la reflexión del actor y su transformación práctica, sino la capacidad de resignificar el mundo y nombrarlo desde una mirada capaz de develar el sentido oculto de lo cotidiano, un sentido revestido de convenciones dadas por una cultura y una gramática que se cosifican e impiden pensar la acción desde un revisitar la mirada, la escucha y los lenguajes. El dialogar sería, en un sentido freireano, un encuentro con la palabra y con el mundo de los hombres y las mujeres que se conforman y se transforman desde su praxis, su acción y su reflexión, desde ahí, la teoría en su uso dialógico implicaría el encuentro con la palabra y con el mundo.

Bibliografía

- Anzaldúa, R. (2009) *La teoría como elucidación*. *Tramas*, México: número 32.
- Bajtín, M. (2000) *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*, México: Editorial Taurus
- Bajtín, M. (1989) *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bachelard, G. (1974) *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Brailovsky, D. (2020) *Siete vidas de la teoría pedagógica. Reflexão e Ação*, Santa Cruz do

- Sul, v. 28, n. 2, jun. 2020. ISSN 1982-9949. Disponible en: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14443>>. Acceso: 28 de enero de 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.1444>
- Buenfil, R. (2010) *Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso*. Revista Sinéctica ITESO <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/134>
- Buenfil, R. (2006) Los usos de la teoría en la investigación educativa. En Jiménez Marco (coordinador) *Los usos de la teoría en la investigación*. México, Ed. Plaza y Valdés.
- Carr, W. (1989) *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Diada Editorial.
- Carr, W. & Stephen K. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cisterna, F. (2005) *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Theoria* [en línea]. 2005, 14 (1), 61-71 ISSN: 0717-196X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Foucault, M. (1992) Los intelectuales y el poder. Entrevista a Michel Foucault por Gilles Deleuze. *Microfísica del poder* de Michel Foucault. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2006) *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el Collège de France. México: FCE.
- Freire, P. (1981) *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.
- González, J (2007) *El ethos, destino del hombre*. México: FCE.
- McLaren, P. (1984) *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1986) *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Morin, Edgar (1995) Cultura n conocimiento. En Watzlawick, P y Krieg, P (1995) *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, Barcelona: Gedisa.
- Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada de la escuela. Exploraciones de lo ya sabido*. Argentina: Homo Sapiens.

- Pimenta G (2015) “La estética de Mijail Bajtín”, *Memorias del 50.º Congreso de Filosofía Joven Horizontes de Compromiso*, Granada: Asociación de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales, p. 459.
- Rorty, R. (1989) *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Zemelman, Hugo (1992) *Los horizontes de la razón*, vol. 1. Barcelona: Anthropos/El Colegio de México.
- Zemelman, Hugo (2009) *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México D. F.: Instituto Politécnico Nacional

Capítulo 3. La feria de Juan José Arreola: discursos en torno a la tierra y a la denuncia

Edgar Leandro Jiménez

Introducción: La feria como objeto de estudio

En 1963 Juan José Arreola publicó *La feria*. La pieza ganó el Premio Xavier Villaurrutia el mismo año de su publicación. El tema del texto es la vida cotidiana de los pobladores de Zapotlán el Grande, donde se interrelacionan los tipos pintorescos, las costumbres y tradiciones, la historia comprendida desde el asentamiento de la población prehispánica, pasando por el mestizaje hasta poco después de la mitad del siglo XX: “Esta fragmentación, que es como un corte de memorias del autor, impresionó a muchos críticos por su novedad y singularidad” (Wolfgang, 1992, p. 157). Con un lenguaje sencillo, Arreola plasmó a su pueblo natal en el universo artístico, histórico y literario de México y de la América Hispana.

La feria es la única novela de Arreola; antes de esta pieza publicó las colecciones de cuentos *Gunther Stapenhorst* (1946), *Varia invención* (1949), *Confabulario* (1952) y *Punta de plata* que después titularía *Bestiario* (1959). La particularidad de la novela es la brevedad, técnica con la cual Arreola creó mundos en extremo similares a los reales. Así, introduce con su texto la historia de Zapotlán el Grande en los libros constructivos de la memoria histórica de México, y de más regiones en general que viven similitudes a la jalisciense.

El primer borrador de *La feria* data del 27 de enero de 1954 (Carballo, 1965, p. 34). Los nombres de los personajes y de los lugares eran de gente real. Para la versión definitiva (1963) cambió esa nominalización por una ficticia con el ánimo de no molestar a ninguno de los informantes y aun de los desconocidos

avecindados en ese lugar (Vázquez, 2008). Un ejemplo lo ofrece el personaje Juan Tepano, quien es en realidad el padre de Arreola: “La imagen de Juan Tepano en *La feria* [fragmento 35] es la de don Felipe Arreola, mi padre” (Preciado, 2004, p. 81); palabras dichas por Arreola al escritor zapotlense Vicente Preciado Zacarías.

Otro personaje calcado de la realidad histórica es: “‘doña Belén de Azcárraga’, una feminista española de la que se enamoró Ramón López Velarde” (Preciado Zacarías, 2004, p. 81). La obra original llevaba como epígrafe: “nous sommes la piétaille”, un verso de Charles Péguy del poema “Presentation de la Beauce à Notre Dame des Chartres” (p. 82), debiéndose entenderse como: “*Nosotros somos los de a pie*; los de a pie son toda la gente humilde de Zapotlán que no tenía caballo, berlina o automóvil” (p. 84). El primer borrador fue escrito en una libreta simple.⁴³

El objetivo de este documento fue advertir cómo ha sido trabajado el tema de la tierra en *La feria*, y cómo este tema es transversal e interviene en otros, estableciendo un nuevo marco de estudio en red multifactorial, la cual coadyuva a la clarificación del tema eje: la tierra y su historia regional, pues éste va en función de la Revolución Mexicana. Fue necesario, sin embargo, construir una mirada analítica desde el marco referencial de apoyo de los indígenas, haciendo notar hechos periféricos al tema núcleo de esta protesta.

Cabe exponer que el estado de Jalisco se encuentra dividido en doce regiones político-administrativas, las cuales no necesariamente se encuentran delimitadas en lo cultural. El Sur comprende la región sur y la sureste, la cual abarca 16 municipios. El antropólogo Alejandro Macías-Macías sostiene en su trabajo *La identidad colectiva en el sur de Jalisco* que, en términos regionales, el concepto de la lucha y la identidad no se adaptan a la región, debido a que sus habitantes suelen tener mayores nociones de identificación con sus respectivas localidades y no con sus vecinos. Este argumento asemeja un elemento fundamental: la diferenciación social existente en esos pueblos sureños.

⁴³ El original fue vendido en cien pesos a la investigadora Sara Poot Herrera, según contó Vicente Preciado Zacarías.

Este investigador plantea en su trabajo lo sucedido en el sur respecto de por qué no hay una identidad regional, contrastándolo con la región de los Altos donde sí se puede hablar de una fuerte identidad:

[...] la existencia de claras manifestaciones identitarias en cada localidad, o en grupos sociales específicos, y a que dichos pueblos comparten una historia de cierta unidad que se ha mantenido con el paso de los años principalmente por razones administrativas y de explotación económica, y no obstante también las experiencias históricas comunes en su relación con el ambiente (en particular, las vivencias de catástrofes naturales de orden telúrico relacionadas con la cercanía al Volcán de Colima, y el hecho de estar en una zona sísmica), diversos elementos han hecho históricamente difícil consolidar una identidad regional (Macías-Macías, 2007, p. 1026).

Para abordar el tema de la marcada diferenciación social existente entre los pueblos sureños, el autor cita los trabajos del antropólogo social Guillermo de la Peña Topete, los cuales ofrecen una importante investigación histórico-antropológica acerca de la elevada discriminación étnica que sufre la población indígena originaria de esas tierras por parte de los excesos de españoles y sus descendientes criollos y mestizos. Tales desproporciones van desde lo económico (el arrebato de tierras) y lo social (exclusión en las festividades religiosas) hasta lo cultural (choque étnico en la región y desaprobación de las lenguas, usos y costumbres).

De la Peña señala cómo desde finales del siglo XVIII y durante el XIX los indígenas de Zapotlán el Grande (como los de muchas partes de Jalisco y del país) fueron prácticamente saqueados de sus tierras por parte de los grupos de las clases pudientes locales y nacionales, que: “al mismo tiempo ocupaban los principales cargos en el gobierno municipal” (De la Peña Topete, 1979, p. 57). El pasado de los nativos envuelve al sentimiento de pertenencia para obtener el apego al suelo materno bajo los efectos de la cotidianeidad vivida en el lugar, donde se consolida el presente para vigorizar allí la identidad india.

La pertinencia de la identidad indígena se dirige a algunos fragmentos del libro *La feria* para argumentar cómo en una localidad del sur de Jalisco, Zapotlán

el Grande, se recrea la historia y cómo, geográficamente, esos factores influyen para la inexistencia de una identidad regional: “Que no le quepa a usted la menor duda, todo lo suyo y lo mío, lo que todos los agricultores de Zapotlán hemos comprado con tantos sacrificios, hasta el último terrón, les pertenece a esta bola de cabrones...” (Macías-Macías, 2007, p. 1040).

Si atendemos a la identidad palpable encontramos en el universo de *La feria* una identificación india, pero no una identidad uniforme. Arreola recreó lo que concurría en Zapotlán el Grande, donde resaltaban los rasgos de sus paisanos y los destacó como aspectos auxiliares para quienes buscaban establecer la identidad propia del pueblo. Así, señala que: “[...] representaciones, valores, símbolos, etc. a través de los cuales los actores sociales (individuos o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Giménez, 2000, pp. 27-48).

Juan José Arreola tomó, por tanto, de la historia de su pueblo su principal fuente argumentativa, narrativa y ficcional. Los sectores de la sociedad zapotlense se pronunciaron, por medio de la novela, sobre abusos colectivos, logrando dar significaciones de reclamo al presente indígena donde la memoria colectiva, a través de la voz de Juan Tepano, coadyuva a la comprensión del despojo de la tierra, y con ello la usurpación de la identidad india y de sus discursos en torno a la tierra y a su propia revolución y a su denuncia perenne.

El cariz original de la creación artística de Juan José Arreola sostiene una obra de denuncia. En ella proyecta aspectos negativos de su sociedad y de vicios generados en aquella época. Arreola pretendió acercar a la gente de Zapotlán el Grande y a los lectores de su novela a su propio pasado para hacerlos sentir parte de un compuesto sociohistórico variopinto, al cual situó en su obra en primer plano y lo proyectó hacia el futuro de los propios habitantes y de aquellos pueblos ficticiales de Jalisco.

Se interesó en rescatar por medio de la literatura el pasado —su principal meta artística— de Zapotlán el Grande. Durante los años invertidos en esta empresa intelectual (del 27 de enero de 1954 hasta el verano de 1963, fecha de la publicación de la obra), Arreola se documentó en variadas fuentes históricas como también en textos de cronistas, periódicos, libro de notarios, en bibliotecas

de amigos historiadores y literatos, en los archivos municipales de Zapotlán y del Arzobispado de Guadalajara, así como en el registro parroquial de aquel sitio.

Recurrió a los diálogos con los ancianos, conocedores del pasado y de una gran variedad de recuerdos personales que, con gran habilidad narrativa, logró interpretarlos en su novela, y con base en los datos alcanzó su fin: escribir una obra ficcional que por medio de un discurso histórico-ficcional diera cuenta de aquellos elementos constituyentes del Zapotlán el Grande real y de aquel ficcional, lo cual sostuviera para visualizar todo su pasado y lo instalara en un perdurable presente, tanto histórico como literario, a través del acto de lectura.

Cabe señalar que la lectura literaria se entiende como aquella actividad cognitiva y sociocultural que se circunscribe al ejercicio de leer textos ficcionales, pero no por esta delimitación es menos compleja. Para su práctica se requiere saber que se está frente a un texto de creación, donde la participación del lector es central, porque es quien comprende el universo narrativo ficticio, cuya esencia será la recreación de contextos sociohistóricos.

La lectura literaria y la construcción de significaciones

El estudio de la lectura y sus procesos cognitivos, sociales y culturales se han abordado desde diversas líneas y métodos. Los resultados han demostrado que el lector es el centro de la lectura; es quien construye significaciones o sentidos con base en sus experiencias lectoras, personales y lingüísticas con las cuales sostiene parte de sus intereses y motivaciones para leer, y además es quien se posiciona ante su lectura (Beach, 1994., Rosenblatt, 1994). El lector no llega vacío a leer de conocimientos, experiencias, informaciones y predisposiciones.

La postura del lector ante el texto es desde donde sostiene la significación que construye, pero no lo hace de manera aislada del texto ni tampoco del contexto, lo hace en constante interacción. Es en esta actividad entre lector, texto y contexto donde cobra sentido todo proceso de significación, haciendo de ese ejercicio uno de transacción de la construcción de significados, manifiesta Louise M. Rosenblatt (1994).

Se menciona en la teoría de la transacción del significado de Louise M. Rosenblatt que el lector modifica sus conocimientos y extrae la significación del

texto, durante y después de leerlo con base en dos modos distintos: el eferente y el estético (1994). La postura *eferente* es la que orienta lo dicho literalmente en el texto, lo cual perdura después de terminar o suspender la lectura. El enfoque o postura *estética* cubre la expectativa del lector, con la que advierte lo placentero de la narración, es decir, obtiene con ello una experiencia estética.

El sujeto construye significaciones y sentidos (Barthes, 1992). Esto le implica una asimilación de la información, un aprendizaje, una interacción de conocimientos y una adquisición de habilidades cognitivas. Comprende el sujeto que el texto tiene una propia dinámica textual, donde está ya el significado transmitido por el escritor. Aquello que sí construye el sujeto al leer es la significación, la cual no está en el texto sino en la posibilidad de elaborar múltiples transacciones y ligazones, tanto textuales como extra e intertextuales.

La pieza de Juan José Arreola

La feria representa retratos narrativos de las cosmovisiones española e indígena del sur de Jalisco, donde las palabras de todos los personajes reales y ficticios son recreaciones del sentir de los pobladores de Zapotlán el Grande histórico. Roland Barthes (1992) expresó: “*Nada se crea de la nada*; esta ley de la naturaleza orgánica pasa sin sombra de duda a la creación literaria: el personaje sólo puede nacer de una persona” (pp. 189-190). Arreola buscó en esta pieza la recomposición de la colectiva identidad de aquel pueblo para ayudarse a entender el papel de esa sociedad con texto de ficcional.

La lucha de Arreola por la contemplación y la expresión cotidianas la buscó al mezclar cuadros de la vida cotidiana con los de carácter ficcional, dejándose llevar por ellos para realizar una recreación teatral de la historia del lugar que lo vio nacer y crecer. El pensamiento sincrético utilizado por Arreola en imágenes y palabras es la percepción de la unidad de todas las cosas y del testimonio de la vida histórica y de la literaria de sus actores sociales plasmados en los lenguajes de la novela.

El manejo de la información histórica por parte de Juan José Arreola establece una real conexión con la exterioridad de las ideas sociales, históricas y artísticas de Zapotlán. Las personas son el sustrato físico-cultural plasmado en la obra, teniendo en el pasado y en el presente los procedimientos válidos para

su posterior trascendencia, la cual busca la originalidad del pueblo jalisciense y, por añadidura, del mexicano de esta región del país.

Los tiempos representados por Arreola en su novela son el México prehispánico, el españolizado, el mestizo, el colonial, el independiente, el revolucionario y el México en el presente sociohistórico de la creación de la pieza. Arreola se transformó con su única novela en el portavoz de la mexicanidad narrativa, llevada a la expresión de compromiso social conformado con autonomía, pues: “en esa época, los intelectuales-nacionalistas latinoamericanos proclamaron la independencia cultural, seguros de tener la nueva propuesta del mismo modelo, enriquecida ahora con las culturas americanas” (Camacho, 2004, p. 66).

Juan José Arreola se convirtió, una vez asumido este modelo de cierto nacionalismo mexicano y regionalista jalisciense, en el guía de su pueblo y de quienes con su enseñanza literaria lo llamaron maestro: “Carlos Fuentes, Elena Poniatowska, José de la Colina, José Emilio Pacheco, Homero Aridjis, Fernando del Paso, Sergio Pitol, Vicente Leñero, José Agustín, René Avilés Favila” (Pazarín, 1995, pp. 27-28), entre muchos más; a todos ellos les transmitió la sutileza de la literatura llena de limpieza, verdad, belleza y apego sociohistórico como esencias de la creación ficcional.

La obra completa de Juan José Arreola estimula a los jaliscienses a la lectura contemplativa, pero crítica a la posterior reflexión acerca de la historia de los pueblos convergentes en el México de hoy. Además, por medio de *La feria*, se expresa profundamente el drama del espíritu de Arreola, quien en los temas tratados describió los hechos vividos por sus coetáneos y su estilo reconstruyó las imágenes-símbolos del espectador zapotlense, jalisciense y mexicano. Cabe mencionar que la lectura es el ejercicio cognitivo con el cual reconstruir esa sociedad zapotlense, pues por medio de leer literatura nos permitimos extraer al presente eventos reales de aquellos pueblerinos.

La vida del autor (Arreola) fue un relato continuo dictado a todos aquellos que, por cualquier motivo, se acercaron a él o a su obra para contemplar la palabra del escritor-escultor del lenguaje, amante del vocablo exacto y exquisito, demostrando: “la pasión por el arte de la palabra” (Pazarín, 1995, p. 15) y la transformación del: “hombre que cuidó el peso de las palabras al extremo” (p. 41); con ello podemos sentenciar: hizo literatura mientras habló.

La idea principal en Juan José Arreola se plasmó en palabras coloquiales y preguntas ontológicas desde el ámbito rural y poco ilustrado, lo cual se difuminará a lo largo de las conversaciones literaria e histórica con sus paisanos para ver al pueblo expresarse con base en sus propios giros lingüísticos, culturales, sociales y literarios en palabras a la luz de su historia sucinta y desde el método de memoria y olvido del propio Juan José Arreola.

Los discursos histórico-sociales en *La feria*

El suceder de *La feria* ocurre en un sitio rural, conformado por estratos sociales entre los que destacan el indígena, el eclesiástico, los caciques locales y el pueblo en general. A este respecto Roland Barthes (1992) explica que las clases de una nación son más que la configuración social de ese público, son donde se vuelven participantes en el repartimiento de la estructura, la cual construye las sociedades.

Los aprietos de unos y otros se presentan a modo de 288 viñetas o fragmentos en esta novela, por lo cual no es una narración típica. La calle, la plaza, el templo, la zona de tolerancia se mezclan para retratar de forma crítica e irónica la conformación social y los procesos históricos de socialización de aquella población. De esta manera la pieza, literaria exhibe el abuso de los poderosos y la explotación de los indígenas y de la clase baja de la estratificación de ese Zapotlán el Grande ficticio; el discurso le da voz a quienes en tono de reclamo le habla al capitán general, al oidor, al virrey, al obispo, al gobernador, al presidente de la República sin ser escuchados.

Ante el despojo de tierras e identidades por parte de caciques y sacerdotes, los agricultores, los jornaleros y los capataces se confrontan en opiniones en torno al tema agrario y mercantil, significando una parte de la realidad histórica en plenitud de todo México, en la época del Porfirismo y su continuación revolucionaria. Ahora bien, los conjuntos humanos en la sociedad ficcional de Arreola contienen prostitutas, homosexuales, artesanos, amas de casa, arrieros, campesinos, indígenas, religiosos, autoridades, quienes estaban dedicados a un sinnúmero de oficios, las mujeres jóvenes y las maduras, los agricultores y los líderes que guían la población, los caciques y los personajes callejeros; resulta

este tamiz social una recreación, casi en calca, de la vida social de colectivos mexicanos en su posible totalidad en épocas convulsas y de estabilidad.

Cada uno de ellos habla a su manera, desde sus intereses y su cosmovisión. Son varios los acontecimientos externos que unen a esos paisanos: la fiesta religiosa dedicada a San José, patrono de Zapotlán, los tres fuertes terremotos, la posesión de la tierra, estando unos a favor del robo de las propiedades de los indios y otros en contra, el paso de la Revolución, la disputa de títulos sociales, los actos religiosos, los eventos seculares, la alegría y la pasión por las imágenes y actos espirituales y, sobre todo, los reclamos de los de abajo y las posiciones sociales.

Los hechos convocados por Arreola en su narrativa construyen, con base en las expresiones locales, la pieza narrativa en su totalidad. La discriminación hacia los indígenas se desató con mayor fuerza cuando la población se percató de que serían ellos los responsables de la organización y gastos de la fiesta más importante de la población; acto enlazador de todos los habitantes:

—¿Sabe usted quiénes fueron los primeros en ir a dar su apoyo a la iniciativa del señor Cura? —Los Tlayacanques. Sí, pero espérese. Ahora viene lo bueno [...] Le ofrecieron al señor Cura los bueyes y las carretas. [...] Pero el padre les dijo: “No se propasen ustedes, [...] acuérdense de su pleito que cuesta mucho dinero” [...] “¿Qué le parece? —Vivir para ver” (Arreola, 1992, p. 55).

Desde la perspectiva religiosa puede advertirse en la novela con mayor facilidad la estratificación de acuerdo con las posibilidades monetarias para la realización de la festividad: “Los Michel estaban en la chilla y se las aventaron por lo que quiso darles [el delirio]. Y allí tiene a don Bardo podrido en centavos... y no hizo nada” (p. 55).

La fiesta y los terremotos son los acontecimientos base de la narración, aunque sobresalen los conflictos por la posesión de la tierra, problemática central de la pieza. El deseo de justicia de todos los naturales que, en voz de Juan Tepano, exigen desde siempre la devolución de sus tierras, resulta la historia medular del cosmos narrado por Arreola. La lucha por la tierra es el momento que históricamente constriñe Arreola para colocarlo en un presente continuo,

cuando esta demanda se proyecta hacia un futuro de carácter incierto para los indígenas al exigirle a toda autoridad conocida a lo largo de los años:

Lo cierto es que la tierra ya no es de nosotros y allá cada cuando nos acordamos. Sacamos los papeles antiguos y seguimos dale y dale. “Señor Oidor, Señor Gobernador del Estado, Señor Obispo, Señor Capitán General, Señor Virrey de la Nueva España, Señor Presidente de la República... Soy Juan Tepano, el más viejo de los tlayacanques, para servir a usted: nos lo quitaron todo” (Arreola, 1992, pp. 7-8).

El momento subrayado con precisión por Juan Tepano es el intervalo de la denuncia, requerida desde el pasado remoto hasta el presente vivido, pero siempre construida en un único instante: el hoy, pues se refiere con su reclamo a todas las autoridades que no respetaron sus propiedades: “el derecho a la tierra de los pueblos indígenas” (García Meza, 2007, p. 143). Cada uno de los distintos eventos enumerados por Juan Tepano fueron llevados a cabo en diferentes momentos históricos, pero en el discurso aparecen acomodarse en un perpetuo presente y una eterna voz que pide justicia.

Arreola reelaboró el discurso histórico para narrar su obra ficcional, la que entendía como: “una aproximación en la cual se expresa la libre reacción de una persona ante los vestigios desperdigados del pasado” (Duby, 1992, p. 66). De los documentos de la Colonia se recabaron descontentos por las injusticias cometidas a la población en general, pero sobre todo a los naturales del sur de Jalisco. Arreola ficcionalizó el significado histórico para reelaborar la interpretación de los actos colectivos de Zapotlán, donde: “la dialéctica del acontecimiento y sentido cobra un nuevo desarrollo gracias a la dialéctica entre significado y referencia” (Ricœur, 2006, p. 34); el fin de esto fue la exhibición de las atrocidades cometidas por las instituciones coloniales hacia los más desprotegidos.

El proceso histórico —oración y acto todavía en etapa de articulación (White, 1992, p. 372)— fue tomado en cuenta por Arreola para evidenciar las clases explotadoras y aquellas explotadas; estas últimas mantuvieron la inflexión de la demanda de sus tierras deseando tenerlas de vuelta. El personaje principal

de la novela es, entonces, el pueblo con todas las voces que lo conforman, barullo resonador en reclamaciones de Juan Tepano, la Primera Vara, quien sin modulación agresiva reclamó aletargado, y aún lo sigue haciendo sin cesar, el reintegro de sus propiedades sin tener visos de recuperarlas.

Sara Poot Herrera menciona, en su trabajo *Un giro en espiral: el proyecto literario de Juan José Arreola*, la existencia de una conexión de: “la voz mítica del indio Juan Tepano con sus ancestros que convergen en él” (1992, p. 35). La autora analiza los lugares y sus nombres para entender la cosmovisión completa de *La feria*. La idea de que Juan Tepano es la representación arreolina para encauzar las voces totales de Zapotlán es una propia interpretación. No obstante esto, la idea ya ha sido tomada por varios críticos como Ximena Troncoso Araos, quien en su tesis hace la comparación entre el discurso de Juan Tepano y el del sacerdote; en ambas voces hay un compromiso con su gente.

Ambas investigadoras analizaron el discurso de Juan Tepano para aclarar la intencionalidad de Arreola, quien encontró en el sentido global el significado de la historia: “teoría más avanzada de eso que podría llamarse la crítica de la significación, al menos mientras se aplique a un significado histórico un acto ficcional” (Barthes, 1992, p. 184); cargado de ironía lo narra Arreola, quien cuenta los hechos del pasado con un discurso mordaz de reclamo.

Este sarcasmo en el discurso social en el contexto de una obra literaria lo conceptualizó Mijaíl Bajtín (2005) como intencionalidad del autor, quien: “busca siempre develar y desenmascarar la relación que el ser tiene con la vida y con el otro” (p. 105). Arreola cubrió su discurso con algunas oraciones de burla y humor, reorientando varios discursos para alcanzar el reclamo y transmitir el miedo, la desolación y la injusticia provocados por los de arriba.

La idea del temor de los indígenas a la negativa de todos, lo que pidieran siempre lo fue así: real y perpetuo. Las autoridades se aferraron a no regresarles las tierras. Luis Miguel Madrid en su texto *La feria: el encanto de lo imposible* mantiene, de cierta manera, el argumento que resulta el hilo conductor del relato: “la voz que se lee y se entiende, siendo ésta la del pueblo en solitario, o en silencio o en coro de voces” (2009). Luis Miguel Madrid arguye que esta novela se puede clasificar en el movimiento indigenista, pues aporta una técnica original y diferente en el trato del indio, pues le da voz y lo desnuda como humano.

Rodolfo Castañón y N. Palafox (2007) explican que, por estar Zapotlán el Grande situado al pie del volcán Colima, el pueblo se construye con arista de temor, al habitar sobre una falla geológica es muy inestable su suelo y su identidad, la cual ratifica en aspecto puramente espiritual. Los sismos sacuden desde hace mucho tiempo a Zapotlán, y de hecho el temblor —habría de decirse tres convulsiones, pues fueron en realidad éstas— es uno de los nudos episódicos claves de *La feria*, elemento provocador de la confesión general (fragmento 135), “donde una sola voz se confiesa de todos los pecados del pueblo que cree enfrentar en un ensayo general del juicio final” (Castañón y Palafox, 2007, p. 55).

Las voces circulantes en la obra marcan el reclamo como eje articular de la novela. Esto clasifica a *La feria* como una novela que “supone un intento de calar en la corriente indigenista tradicional en la novelística mexicana de la revolución” (De Mora, 2002, p. 13). En la obra, Arreola va en busca de sí mismo y de aquel Zapotlán el Grande dejado en la niñez, pero llevado siempre su discurso contestatario, el cual se sostiene en: las condiciones de posibilidad del discurso [...] histórico” (Ricœur, 2006, p. 37) originadas en la memoria y explicado por conversaciones, tanto ficcionales como históricas.

Emmanuel Carballo comenta que *La feria* conecta los personajes y las historias, inyectando a las diferencias casi imperceptibles de sus particulares discursos: “Arreola conectó con el personaje colectivo de 30 000 voces que exclamaron justicia por la devolución de sus tierras” (1965, p. 480). En esta conversación, Arreola hizo un recorrido mental por su adolescencia pueblerina donde él mismo explicó a Carballo: “el afán de no dejar morir en mí un mundo lingüístico, el de la infancia” (Carballo, 1965, p. 484). Es aquello que le permitió imaginar y explicar el lenguaje, los discursos, los reclamos y las voces de su mundo zapotlense.

Quienes leen *La feria* deberán reconocer: “lo social del discurso como voces que se influyen mutuamente, connotan esta perspectiva bajtiniana, que determina el acto ético de comprensión” (Zavala, 1996, p. 133). Este diálogo se desarrolla como la relación entre el autor de una obra artística sobre todo, pero no exclusiva, donde “se trata de la creación verbal y de su ‘héroe’” (p. 29). Mijaíl Bajtín (2005) explica que cada individuo se constituye como un colectivo

de numerosos “yoes”, los cuales ha asimilado a lo largo de su vida, pues algunos de ellos provienen del pasado y:

[...] se encuentran en los lenguajes, las “voces” habladas por otros y que pertenecen a fuentes distintas (ciencia, arte, religión, clase, etc.). Estas “voces” no son sólo palabras sino un conjunto interrelacionado de creencias y normas denominado “ideología”. [...] Por lo tanto, es el sujeto social quien produce un texto que es, justamente, el espacio de cruce entre los sistemas ideológicos y el sistema lingüístico. El análisis de la lengua en su totalidad concreta y viviente conduce al análisis translingüístico, en otras palabras, a la polifonía, al conjunto de las “voces”; no al simplemente lingüístico que ofrece una perspectiva monológica y abstracta. Aparecen de esta manera las relaciones lógicas que son necesarias para las relaciones dialógicas, que es el discurso de dos voces, así como las relaciones de significación objetiva como los enunciados y las posiciones de los diferentes sujetos (p. 171).

El conjunto de discursos y voces (polifonía) permiten observar a una sociedad mestiza de manera amplia y viva desde lo histórico, lo presente y lo ficcional, consciente del pasado compartido que es capaz de recoger de modo fusionado en sus raíces al presentar los cuadros de costumbres, trazando la vivencia común de pobladores reales y ficcionales. Las prácticas sociabilizantes en Zapotlán el Grande se enlazan a través de las redes que buscan, momentáneamente, conocer sus prácticas sociales dando fuerza a su identidad simbólica, la cual constituye a todo ser social, pues desde el nacimiento de las civilizaciones empezó a manifestarse un tipo de lealtad basada en la afinidad territorial y, sobre todo, en la discursiva.

Nosotros como marca de identidad

Para la investigadora Norma Esther García Meza, la identidad de los pueblos del sur de Jalisco ha de buscarse con éxito desde dos perspectivas: la memoria procedente del sustrato indígena, elemento anterior al acontecimiento de la Conquista, y desde el uso discursivo del nosotros, cuando éste hace referencia a eventos o actos de procedencia colectiva. Los usos y costumbres del pueblo

de los tlayacanques, habitantes de la región del valle de Zapotlán y sus estirpes otonca, tecuexe, tepehuana y coana, son los que proporcionan una enérgica identidad.

García Meza (2007) arguye que muchas de las formas de relación entre seres humanos proceden de esa memoria colectiva, que no fue borrada a pesar de la transgresión europea, pues ese conocimiento antiguo poco a poco fue recuperado por los herederos; si bien desechó el modo pictográfico para atesorar desde otras formas el pasado, se acumuló en otros formatos. Algunos de estos rasgos: “perviven en el ámbito rural” y pueden reconocerse desde las prácticas discursivas que realizan.

Otro término se refiere a la voz colectiva, a la forma del nosotros, asumida por Juan Tepano, quien da voz al pueblo de Zapotlán desde el “Somos”, desde el nosotros: “Somos más o menos treinta mil [...] desde siempre” (Arreola, 1992, p. 7). Este “nosotros” marca la condición identitaria, habla de quienes comparten una historia, un origen; es un signo de pertenencia. La noción de colectividad se enlaza con el reconocimiento del otro, de quien no es parte del clan. Basta mirar desde el ángulo gastronómico-cultural para saberlo: la cuachala es un plato típico del sur del estado, desconocido en la zona norte del territorio, que propicia identidad a Tuxpan, Jalisco.

El significado identitario y el discurso de la obra de Arreola advierte, por tanto, cómo el pueblo se fundó con ayuda de mitos y leyendas (discursos genealógicos del lugar, *Apologia pro-domo sua*, nos relata la ley de una tierra, de un lugar o de un medio, necesariamente “noble” de principio a fin) (De Certeau, 1993, p. 320). Con estas representaciones discursivas unificadoras se nombró el lugar de residencia y así los mitos fundacionales se enarbolan como:

[...] fundamentos de la religión y de la historia, y los pueblos acaban por apropiárselos hasta volverlos parte ardiente de la vida diaria. En tiempo antiguo la población se llamaba Tlazolan, que significa “el maíz nos da la vida”, pero cuando los vecinos de las villas de Sayula, de Autlán, Amula y Tamazula les robaron la última mazorca, se cambió el nombre por el de Tzapotlán (Campos, 2006).

Con esta cosmovisión legendaria, Zapotlán el Grande se transformó en lugar de “zapotes y chirimoyas, calabazas y mezquites”, pero cuando se enteró el jefe indio de la población prehispánica llamó a su nahual, que era un cuervo e hizo la transformación de los habitantes del pueblo, momentáneamente, en esas aves iguales a él, y con ello acarreó los granos de maíz al pueblo nuevamente.

A este pasaje mítico-social de la historia de la tierra y de la sociedad de Zapotlán el Grande, Arreola le proporcionó un valor literario cuando narra que los cuervos son como personas:

—A los cuervos no les tires, Layo. Nomás espántalos, son cristianos como nosotros y no les hacen daño a las milpas. [...] Los cuervos son como tú y yo. [...] —No les tires a los cuervos, Layo, con tu escopeta. Ellos trajeron otra vez el maíz a Zapotlán (Arreola, 1992, pp. 63-64).

La feria se considera un texto recolector de expresiones orales e identitarias de la población común por sus propios tonos y características, basándose en su creación legendaria; es: “una ventaja, ya que salva la identidad del lugar donde se produce la leyenda” (De Certeau, 1993, p. 320) nutrida del lenguaje cotidiano.

Cuando Arreola caminó por su pueblo describió personajes populares y festivos, quienes le proporcionaron la esencia de la novela, pues con frases habituales lo legitima:

¡Hojarasca le están pegando a dar! Fue todo lo que dijo y se salió de su casa para jamás volver, [...] nunca habla más. No pasa de “Hojas” y “Hojarascas”. Cuando mucho, dice “Hojas Petra”. Y si se le suben las copas, mírenlo. Aplaude y se frota las manos como gritando en voz baja, ensimismado: “Hojarascas, le están pegando a dar”. Todas las gentes le dicen Hojarascas, y él contesta: “Hojas”. Está medio ido (Arreola, 1992, pp. 27-28).

Las perspectivas de reconocerse por medio de la memoria colectiva y de los diálogos cotidianos trasladados a prácticas culturales son apoyadas: “una y otra vez por las mismas articulaciones fundamentales que conducen nuestra comprensión del «mundo»: las palabras” (Gadamer, 1996, p. 121), tanto del

poeta, del historiador y del escritor como de esos que las instalan en el presente histórico de quienes las percibieron en el pasado real.

Marco Antonio Campos, quien desde la toponimia de Zapotlán abordó la cuestión, señala que para comprender de dónde se viene, se debe entender quiénes somos y cómo nombramos el sitio donde adquirimos la posibilidad de reconocernos como parte de un grupo inextenso. La población de Arreola se consolida en el texto literario y se recrea en la vida histórica, que funcionan como telón para concebir la historia regional del sur desde lo ficcional de aquellas sociedades que buscan en el papel, trascender más que lo vivo-oral.

La presencia común del maíz, de los frijoles y las calabazas en el territorio que hoy se llama Jalisco se dan a conocer desde las relaciones de la Conquista, así como las rivalidades entre vecinos del sur en concreto las villas de Sayula, Autlán, Amula y Tamazula. La rivalidad entre los pueblos nombrados es encono presente, que se suma al drama de la pérdida de las tierras a manos de españoles y criollos.

El despojo de las tierras

El deseo de justicia por parte de los indios, quienes exigen la devolución de sus tierras, se revela en la pieza narrativa de forma reiterada, mezclándose de modo impreciso, en desorden, sin guardar progresión ni sucesión, pero se resalta como sustrato petitorio de dicha gente a lo largo de las historias ficcionales y aquellas reales. La voz e imagen de Juan Tepano actualiza el pasado histórico del campesinado de Zapotlán el Grande, Jalisco, pues el grupo realizó una petición formal al presidente Lázaro Cárdenas en 1940, quien físicamente acudió al poblado para llevar a cabo la distribución de tierras con base en su política del reparto agrario:

En política del campo se establece una profunda reforma agraria que afecta grandes monopolios e intereses terratenientes hasta entonces intocables. Se reparten grandes extensiones de tierras [el mayor reparto agrario de la historia mexicana: más de veinte millones de hectáreas] entre los campesinos y se crea la Confederación Nacional Campesina (CNC). Se establece la modalidad del ejido

colectivo que dota a las poblaciones campesinas e indígenas de tierras comunales para su cultivo y aprovechamiento (Ciencias Sociales, 2009).

Arreola reelaboró los discursos históricos de los manuscritos desde la llegada de los españoles en el siglo XVI hasta el momento del reparto agrario para expresar su descontento por las injusticias cometidas hacia la población indígena.

El robo de las tierras a los naturales a lo largo de la historia (de la Colonia, del México independiente, del México en la Revolución y hoy día) es el tema base del texto literario de Juan José Arreola, quien exhibe la codicia de las clases abusadoras de los indios, orillándolos a ser de la clase más desprotegida de cualquier colectividad mexicana: “La sociedad aparece claramente dividida en su momento actual y en su pasado. El primer grupo que introduce Arreola es el de los indios, vinculado a su tierra por lazos ancestrales” (Cabrera, 1980, p. 180). El reclamo hecho por los indios a las autoridades sin ser escuchados, el tema del humor y la sátira picaresca, son fundamentales en toda la obra:

De éstas, la historia subyacente más importante me parece [así lo veía el propio Arreola], es aquella del despojo de la tierra a los pueblos originarios. En la disputa histórica, los indígenas han perdido todo, aun las tierras comunales. Legalmente las autoridades dieron la razón a los tlayacanques, quienes con los tequilastros son las autoridades mayores de la comunidad indígena [pero nunca regresaron las tierras] (Campos, 2006, p. 10).

La comunidad de Zapotlán el Grande ha centrado su petición por las tierras desde siempre. La protesta se ha familiarizado entre las comunidades indígenas a través de los años, pero las postulaciones no han sido jamás escuchadas. Ellos han luchado de la mano de sindicatos u organizaciones campesinas, pero la recuperación de los predios no se ha logrado aún hoy.

La Iglesia católica tuvo un papel importante en el robo de los terrenos en la población sureña —al igual que en caso de todos los territorios conquistados y evangelizados—. A esta Institución, Arreola la criticó en voz del personaje confesante ante el cura, a quien le pregunta acerca de un pecado, si lo es o no,

realizado en la imprenta: “*Vade retro*, bandidos de sotana, /engendros de Loyola y Satanás... —¡Qué atrocidad! —Y cuando iban a meter a la prensa ese pliego, vi que decía enjendros con jota y yo le puse la ge. ¿Es pecado? —No... no es pecado...” (Arreola, 1992, p. 62), le contestó el religioso.

Juan José Arreola declaró algunas de las barbaries hechas por la Iglesia en el sur del estado, y la exaltó como enemiga de la historia de México y de Jalisco; buscó disminuir su jurisdicción en muchos aspectos, en especial en el de las tierras y lo civil. El discurso irónico de Juan José Arreola recreó esta pieza y este evento de Iglesia y Estado: “Y todavía hay quienes se asustan porque don Benito Juárez está allí en el parque, dándole la espalda a la Parroquia” (Arreola, 1992, p. 23). Esta expresión, y numerosas más, es la reorientación discursiva para sacar a la luz, con la ayuda de la burla y el humor, la: “relación entre el humorista y el auditorio, que se expresa en risa” (Arreola, 2001, p. 450), en función de los abusos e injusticias cometidas contra los indígenas, tanto por los gobiernos civiles y políticos como por la Iglesia católica.

Los naturales de Zapotlán el Grande

El anuncio de los indios y sus prácticas culturales fue una preocupación, tanto para Arreola como para varios historiadores, quienes se interesaron por el tema de las tierras, y vieron en los indígenas el elemento explotado en el trabajo agrícola y en la negativa para recuperar sus fincas, evidenciando el abuso por aquellos quienes inventaron todo lo posible para no devolvérselas.

Los hombres cuatreros no permiten el avance en la petición para mejorar la situación de los indios, pues durante el conflicto de las propiedades sólo los resalta como eternos enemigos del pueblo:

A mí que no me venga con cosas, los indios han sido siempre enemigos del progreso en este pueblo. ¿Sabe usted lo que escribieron al rey de España en 1633, cuando se dispuso aquí la construcción de un ingenio azucarero? “Somos pobres indios menores. Por amor de Dios hacemos suplicaciones del decreto; no queremos que haya cañaverales en nuestra tierra...” Y nos quedamos reducidos al puro cultivo del maíz por culpa de estos llorones (Arreola, 1992, p. 142).

La imagen de los naturales es percibida por los zapotlenses, tanto los criollos como los mestizos, sólo como elementos capaces de ser útiles para el servicio de los ricos y como parte de un mosaico florido y de color. Por ello nunca permitieron que se resolvieran sus demandas y les restituyeran sus propiedades; les negaron la voz, el voto y fueron ignorados a lo largo de toda la historia amerindia. Los caciques y sus compinches les robaron sus propiedades, resultando que:

Todo el valle de Zapotlán es de ellos. [...] Cincuenta y cuatro mil hectáreas de sembradura, sin contar las tierras de la Comunidad Agraria, porque eso sí, ellos no van a meterse con el Gobierno. —Y lo más chistoso de todo es que si les dieran las tierras, digo, es un decir, se vendría abajo toda la agricultura de la región (Arreola, 1992, pp. 135-136).

No obstante esto, los indios pudieron involucrarse en la festividad Josefina por razón de haber utilizado las imágenes del Señor San José y la Virgen María en 1908, mientras caía una torrencial lluvia tomaron: “al Santo Patrón sin permiso de las autoridades. Ya saben, nosotros siempre hemos sido muy creyentes” (p. 29). Y lo llevaron de la Cofradía del Rosario al Templo Mayor por las calles principales del pueblo (ruta histórico-cultural que aún hoy día sigue siendo la misma durante la feria del Señor San José en octubre;⁴⁴ acto provocador de la calma de la tormenta y con ello se admitieron a los indios en la festividad y como parte, ínfima y de soslayo, de la sociedad zapotlense.

La censura en torno al abuso, la explotación, el machismo, la discriminación, el racismo y la impunidad, señalados por Juan José Arreola, permiten a la pieza escrita colocarla como una herramienta de la historia regional del sur de Jalisco, donde se concibe: “el propósito de hacer crítica de algunos aspectos de la sociedad mexicana y que la protesta por las condiciones reinantes es un pretexto para presentar una vivisección del pueblo y sus habitantes” (Cabrera, 1980, p. 137).

⁴⁴ Cabe mencionar que Zapotlán el Grande es el único lugar en la geografía católica que festeja (por una orden papal) a San José en octubre y no el 19 de marzo como marca el calendario católico.

La multiplicidad de agentes actanciales (quienes hacen las acciones) en la novela *La feria* del jalisciense Juan José Arreola recrea a las personas reales, quienes coexistieron y transformaron las relaciones e interacciones sociales desde aquel Zapotlán el Grande real hasta llegar a la perennidad en la población ficcional, donde Arreola tomó hechos históricos para ficcionalizarlos y llevarlos al reclamo existente, perdurable, verdadero, sempiterno y, sobre todo, perpetuo en función del restablecimiento y la reparación de las tierras a los indígenas de Jalisco, de México y de toda América Latina.

A modo de cierre

La feria es una obra pluricéntrica, polifónica y polisémica, pues contiene varios focos, discursos, ideologías, grupos socioculturales —Iglesia, caciques, indios, campesinos, confesor-sacerdote, mujeres, homosexuales y lesbianas, agricultores, historiadores y literatos, distintos niveles de gobierno— y múltiples dimensiones de los propios actores, tanto reales como ficcionales, involucrados con el argumento principal de la novela.

La fragmentación de la obra es comparada con las novelas, tanto históricas como literarias, del mismo corte por ser ésta parte de la: “estética de la fragmentación, de la discontinuidad y de la disonancia” (Yurkievich, 1995, p. 38). En la novela se entremezclan tres historias rectoras y articuladoras de la trama: la religiosa, la ética y la civil. La novela exhibe la realidad de los sucesos históricos del México colonial, el independentista, el porfirista y el posrevolucionario. El manejo de hechos históricos y juegos espaciotemporales hacen situar a la novela dentro del realismo mágico; representación literaria que debe entenderse como:

Una característica propia de la literatura latinoamericana de la segunda mitad del siglo XX que funde la realidad narrativa con elementos fantásticos y fabulosos, no tanto para reconciliarlos como para exagerar su aparente discordancia. El reto que esto supone para la noción común de la “realidad” lleva implícito un cuestionamiento de la “verdad” que a su vez puede socavar de manera deliberada el texto y las palabras, y en ocasiones, la autoridad de la propia novela (Yurkievich, 1995, p. 49).

Juan José Arreola conoció los preceptos culturales nacionalistas (búsqueda de una raíz sólida, partiendo del origen indígena) proyectados con mayor intensidad desde la Revolución Mexicana. Con ello, los artistas tomaron el arte para expresar, por medio de sus obras, el hartazgo sentido por las grandes masas anónimas. Los creadores indagaron en la exaltación de las prácticas y de los productos culturales del México real, es decir, de aquel donde se arraigaron, diferenciaron y reconstruyeron aspectos que conformaron la sociedad jalisciense y mexicana de aquellas décadas.

Unos de los profusos valores literarios y culturales de *La feria* es ser la representación histórica, social y literaria de una sociedad como la de Zapotlán el Grande, Jalisco, la cual exhibe en lo textual-ficcional aquellos sucesos históricos, sociales, culturales, religiosos y civiles fundamentales para que una sociedad se cohesione —personaje y central en la trama—; Arreola compartió con sus conciudadanos discursos y sentimientos de equivalencia.

Bibliografía

- Arreola, J. J. (1992). *La feria*. México: Joaquín Mortiz.
- Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barthes. R. (1992). “¿Historia o Literatura?”, en *Sobre Racine*. México: Siglo XXI.
- Beach, R. (1994). Adopting Multiple Stances in Conducting Literacy Research. En R. B. Ruddell, M. Rapp Ruddell, H. Singer, Editors. En *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE, USA: International Reading Association.
- Cabrera, R. M. (1980). *La feria de Juan José Arreola: la picaresca como manifestación colectiva*. New York, USA: State University Collage of New York at New Paltz.
- Camacho Becerra, A. (2004). “El viaje iniciático de Orozco”, en *Estudios Jaliscienses*. Zapopan, México: El Colegio de Jalisco.
- Campos, M. A. (2006). “La feria: Zapotlán en vivo”, en *La Jornada Semanal*. México: núm. 593, domingo 16 de julio de 2006.

- Carballo, E. (1965). *Protagonistas de la literatura mexicana*. México: Empresas Editoriales.
- Castañón, R. y N. Palafox. (2007). *Para leer a Juan José Arreola*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).
- Ciencias Sociales (2009). “Los gobiernos postrevolucionarios 1917-1940”, en *Ciencias Sociales*. Recuperado de http://washingtonst.conevyt.org.mx/colaboracion/colabora/objetivos/libros_pdf/sso3_u14lecc1.pdf
- De Certeau, M. (1993). *La escritura de la Historia*. México: Universidad Iberoamericana (Departamento de Historia) trad. de Jorge López Moctezuma.
- De la Peña Topete, G. (1979). “Empresarios en el sur de Jalisco: un estudio de caso en Zapotlán el Grande”, en *Intermediación, fracciones étnicas de clase. Contextualización regional*. México: CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata, núm. 22.
- De Mora, C. (2002). “Introducción”, en *Confabulario definitivo*. España: átedra Letras Hispánicas.
- Duby, G. (1992). *La historia continúa*. Madrid, España: Debate.
- Gadamer, G.-H. (1996). *Estética y hermenéutica*. Madrid, España: E. Tecnos.
- García Meza, N. E. (2007). “La memoria antigua: una imagen artística en *La feria*”, en *Revista de literaturas populares*. Tabasco, México: Universidad Autónoma de Tabasco.
- Giménez, G. (2000). “Identidades en globalización”, en *Espiral*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, t. VII.
- Macías-Macías, A. (2007). “La identidad colectiva en el sur de Jalisco”, en *Economía, sociedad y desarrollo*. México: El Colegio Mexiquense, vol. 6, núm. 24.
- Madrid, L. M. (2009). *La feria: el encanto de lo imposible*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/catalogo/index.jsp>.
- Pazarín, V. M. (1995). *Arreola, un taller continuo*. México: Editorial Ágata.
- Poot Herrera, S. (1992). *Un giro en espiral: el proyecto literario de Juan José Arreola*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Preciado Zacarías, V. (2004). *Apuntes de Arreola en Zapotlán*. Colotlán, México: Universidad de Guadalajara.

- Ricœur, P. (2006). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI, 6.ª ed.
- Rosenblatt, L. M. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. En Ruddell, R. B., M. Rapp Ruddell, H. Singer (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1057-1092). Newark, DE, USA: International Reading Association.
- Vázquez, F. (2008). “Rulfo y Arreola: de la fraternidad a la discordia”, en *Crítica revista cultural*. Puebla, México: Universidad Autónoma de Puebla, núm. 126, abril-mayo.
- White, H. (1992). *Metahistoria: La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wolfgang, V. (1992). *Enciclopedia temática de Jalisco*. Guadalajara, México: Gobierno del Estado de Jalisco, t. VI.
- Yurkievich, S. (1995). “Juan José Arreola: Los plurales poderes de la prosa”, en *Obras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zavala, I. M. (1996). *Bajtín y sus apócrifos*. México: Anthropos.

Capítulo 4. Formas de la democracia mexicana. Representación y participación en la percepción de los jóvenes universitarios

Edson Javier Aguilera Zertuche

Introducción

Reflexionar sobre la democracia es una labor vigente y necesaria. Sólo piénsese en la interesante discusión sobre la legitimidad, transparencia, eficacia y eficiencia de las consultas hechas por Andrés Manuel López Obrador, por poner un ejemplo, ya que han polarizado a la opinión pública. Incluso se puede decir que no es sólo una cuestión donde las redes sociales han servido para transparentar la diferencia de opiniones, sino que también han hecho translucida la autoidentificación de los ciudadanos con cierta clase social. Autoidentificación que es en realidad pocas veces fundamentada. Sin embargo, es claro que esta autoidentificación implica no sólo acuerdo o desacuerdo, sino aceptación o descalificación hacia la parte opuesta y todo lo que ésta representa socialmente.

Es decir, que más allá de evaluar los proyectos y medidas del presidente electo, lo que significan estas opiniones, incluso de manera no consciente; son la adhesión ideológica y sentimental más allá del conocimiento experto y, por tanto, más allá de algún juicio racional sobre tal o cual proyecto.

Quizá se pueda pensar que el consultar a la ciudadanía es dar la voz a quienes no tienen credenciales para emitir opiniones valiosas, e incluso podría pensarse también que darles voz y voto hace peligrar la confianza en el beneficio de la participación ciudadana. Pero, por otro lado, se piensa que es un buen precedente (aún a pesar de sus defectos técnicos e ideológicos) para establecer participaciones más fructíferas. Que este tipo de consultas hacen voltear a una revisión de los derechos políticos y de los fundamentos mismos de toda

democracia independientemente de su modalidad. Aunque claro está, tampoco se pueden lanzar las campanas al vuelo, porque sería en todo caso el paso de un proceso de largo alcance.

Es por ende importante conocer la percepción pública sobre las diferentes formas que en México, toma la democracia; y para contextualizar y entender mejor su percepción es necesario reparar en las dos principales formas. Una con un poco más de antecedentes: la democracia representativa; otra de la que se puede decir que está apenas emergiendo: la democracia participativa.

La palabra democracia en nuestro país despierta una multitud de imágenes que van más allá del significado mismo del vocablo. También es cierto que el término mismo en su aspecto técnico no es totalmente conocido por la ciudadanía y, a la vez, sus diferentes significados implicarían un estudio detallado.

La aclaración del significado es un elemento importante del análisis político, porque muchos de los conceptos claves que en él se utilizan no tienen una definición comúnmente aceptada. Por ejemplo, democracia, libertad, revolución, coerción, poder e igualdad, son términos notoriamente ambiguos. Su significado varía incluso entre expertos profesionales de ciencia política y filósofos de esta disciplina (Dahl, 1963, p. 27).

La democracia, siguiendo la dimensión semántica, es un término complejo y partir aceptando su complejidad sería indispensable para un buen abordaje. Por ejemplo, de la democracia directa que se ejerció en la Grecia y Roma antigua, podemos decir, que entró en declive por el problema técnico del número de ciudadanos y la complejidad de las sociedades modernas, lo que condujo a la democracia representativa (Olivos, 2011).

Antecedentes sobre la idea de democracia

Bobbio (1986) usa la expresión “transformación de la democracia” para expresar su larga duración y por ende la necesidad de comprender la democracia en un sentido amplio, contextualizado y no sólo un sentido semántico u ontológico. Un punto de partida recurrente es acudir al significado etimológico del término que hace alusión a la expresión “el gobierno del pueblo”. Si bien, se acepta que

estos elementos etimológicos son necesarios para comprender la esencia misma de la democracia y de los derechos políticos actuales, el asunto se torna como se sabe mucho más complejo. El mismo Aristóteles (2008), en el libro VI de la *Política*, analiza la democracia desde el contexto ateniense, y como se sabe, fue un sistema al que le encontró deficiencias. Pero con todo y esto, el mismo estagirita reconoció diferentes tipos de democracias.

Hay dos causas por las que las democracias son varias; en primer lugar, las mencionadas antes: que los pueblos son diferentes [...]. La segunda causa es de la que hablamos ahora: los elementos que acompañan a las democracias y que parecen ser peculiares de este régimen, si se combinan hacen a las democracias diferentes, pues acompañarán menos, a otras más, y a otras, todos esos elementos. [...] Ahora hablemos de los axiomas, el carácter y los fines a los que tienden (Aristóteles, 2008, p. 369).

En este sentido desde el mismo pensamiento griego es inaugurada la discusión sobre la democracia como algo complejo y que no se agota en el análisis de sus modelos, sino que las particularidades de las naciones complejizan el saber si tal o cual sistema democrático es mejor. Por eso mismo afirmábamos atrás que habríamos de preguntarnos si los vicios de la democracia representativa le son inherentes, o si éstos devienen más bien de las particularidades de nuestra nación.

Por otro lado, sin dejar de lado la complejidad que exige el análisis de las formas de la democracia, baste recordar que fue el mismo autor quien planteó los primeros elementos formales de la ciencia política. Asegura también que independientemente del tipo de democracia ésta debería implicar como el elemento primero la libertad, misma que es practicada en el sentido de gobernar y ser gobernado por turnos; de elegir sobre los aspectos fundamentales del Estado, lo que involucra ya cierta concepción de soberanía. Esta soberanía enlaza por supuesto el derecho a participar en las decisiones trascendiendo la elección de representante.

El autor estadounidense “Daniel Webster, en 1830, se refirió a la democracia como un gobierno del pueblo, hecho para el pueblo, por el pueblo y responsable

ante el pueblo” (Olivos, 2011, p. 2). Lo que indica por supuesto la representación y la responsabilidad de los representantes. Por su parte Bobbio (1986) indica que la única manera de entendernos al hablar de democracia, es contraponerla a todas las formas de gobierno autocrático donde un grupo toma decisiones por los demás sin ninguna regla.

Todo grupo social tiene necesidad de tomar decisiones obligatorias para todos los miembros del grupo con el objeto de mirar por la propia sobrevivencia, tanto en el interior como en el exterior. Pero incluso las decisiones grupales son tomadas por individuos (el grupo como tal no decide). Así pues, con el objeto de que una decisión tomada por individuos (uno, pocos, muchos, todos) pueda ser aceptada como una decisión colectiva, es necesario que sea tomada con base en reglas (no importa si son escritas o consuetudinarias) que establecen quiénes son los individuos autorizados a tomar las decisiones obligatorias para todos los miembros del grupo, y con qué procedimientos (Bobbio, 1986, p. 14).

Como se ve, Bobbio establece que sea cual sea la dinámica, para que una decisión sea tomada por legítima, ésta debe tomarse con base en ciertas normas y debe ser asumida como una decisión colectiva, aspecto que se logra únicamente cuando la ciudadanía es capaz de manifestar su acuerdo.

Kelsen tiene también una formulación más sencilla, pero que da cuenta, desde años atrás, de la idea desarrollada por Bobbio. “La democracia significa que la voluntad representada en el orden legal del Estado es idéntica a las voluntades de los súbditos” (1979, p. 337). Y es precisamente un aspecto que recae sobre las asimetrías entre representantes y representados. Para Kelsen, cuando no hay identidad entre la voluntad de los ciudadanos y la clase política no podemos hablar de democracia. Son muchísimas las reflexiones sobre las formas de gobierno en general y a su vez sobre las modalidades democráticas, pero su comprensión dio un paso más con la consideración de los derechos políticos.

Por ejemplo, el hecho de que el término democracia adquirió mayor universalidad desde el siglo XIX, según comenta Olivos (2011). Se reconoce entonces el derecho político otorgado a los ciudadanos para elegir y ser elegidos gobernantes. Éste fue un momento de quiebre en que la misma concepción de

ciudadano sustituyó al concepto de súbdito, cuestión que no es menor y que por supuesto implica muchísimo más que la diferencia de significados. Implicó una transformación radical de la cosmovisión de los propios individuos sobre su papel en la sociedad, así como hoy, hay un proceso también de transformación sobre el concepto de ciudadanos; que de aspirar al respeto de su elección sobre el representante de su preferencia, o considerar como el punto máximo la transparencia y efectividad del sufragio, aspira ya a decidir sobre los asuntos públicos que le afectan.

En este sentido, habría ya un avance en cuanto a ciertos modelos de Estado que implicaban la negación de los derechos políticos de los ciudadanos. Sin embargo, también la democracia representativa ha generado ciertos riesgos y problemas que impactan los mismos derechos políticos que una vez enarbó, por ende, la democracia participativa se ve como un paso natural y necesario del todo.

Los problemas que suscita la democracia representativa

En nuestro país perviven dos formas de democracia. La forma representativa de la democracia cuya práctica en México ha sido el continuo, y la forma participativa de la democracia que viene transformando nuestra forma de entender la política.

Para empezar, se reconoce que son varios los problemas suscitados en la democracia representativa, el mismo Bobbio (1986) señala que hay al menos cuatro cuestiones para revisar sobre este modelo de democracia, las parafraseo de la siguiente manera: 1) que en la representación el representante, una vez electo, ya no es responsable ante sus representados; 2) los intereses de los representantes y representados casi siempre son opuestos; 3) La falta de espacios para que la ciudadanía pueda participar en las decisiones, y 4) la insuficiencia de una cultura política participativa que permita estar informados sobre las decisiones políticas y sus procesos. Estos puntos señalados por el autor implican, como se ve, una relación asimétrica entre representantes.

Incluso, yendo un poco más allá de las cuestiones señaladas por Bobbio (1986) es necesario decir que en nuestro país existe, en el imaginario colectivo, una separación de clase, estamento o estatus entre la clase política y la ciudadanía. Espacios como la rendición de cuentas, la transparencia, las

instituciones federales y estatales que promueven la participación ciudadana, tratan de cerrar la brecha real entre la clase política y la ciudadanía, pero también aportan elementos para difuminar este imaginario tan arraigado.

Para algunos estudiosos de la ciencia política, uno de los problemas principales de la democracia representativa es que implica “[...] una autonomía relativa del elegido frente a sus electores, es decir, una especie de cheque en blanco que se otorga a los representantes para decidir sin el consenso popular o sin consultar el punto de vista de los ciudadanos” (Nohlen en Balbuena- Fragoso, 2010, p. 62). En este sentido una de las formulaciones es que la clase política manifiesta un poder que en diversas circunstancias es irrestricto y que no empata con la voluntad y bienestar de quienes los eligieron como representantes.

La problemática de fondo, planteada por los autores, es la asimetría existente entre representantes y representados, asimetría que no se suele interpretar como una tutela, sino que es percibida como una incongruencia entre las voluntades de ambas partes, donde los representados llevan la peor parte. Esta asimetría tendría diferentes expresiones o consecuencias que intento detallar a continuación.

Tabla 1

Asimetría entre representantes y representados

Representantes	Representados
Pueden tomar algunas decisiones sin consultar a la ciudadanía	Están a expensas de las decisiones de los representantes
Disponen de los conocimientos jurídicos para la toma de decisiones	No siempre disponen de conocimientos jurídicos, técnicos o políticos para la toma de decisiones
Disponen de medios económicos y capital humano para asesorarse en sus decisiones	No disponen de medios económicos y humanos para participar u opinar de ciertas elecciones
Disponen de tiempo para considerar sus decisiones (en tanto se dedican al ámbito político de tiempo completo)	No disponen de tiempo para informarse sobre lo político
Disponen de capital social para llevar a cabo lo decidido	No disponen de capital social en el medio político
Disponen de acceso a medios de comunicación para justificar sus decisiones	No disponen de medios económicos para acceder a los medios de comunicación como emisores
Pueden inhibir la participación y la información sobre asuntos de interés público	Pocas veces conocen y ejercen sus derechos políticos, de modo que su participación no es autogestiva
Pueden simular la rendición de cuentas y la transparencia haciendo uso de su conocimiento jurídico	No siempre usan o saben cómo usar los mecanismos de transparencia y rendición de cuentas

Elaboración propia.

A pesar de estas asimetrías se reconocen los avances en términos de la inclusión de modalidades de participación ciudadana, de transparencia y rendición de cuentas. Con el solo hecho de haber transitado desde los años 80, de un Estado partidocrático único a un Estado partidocrático plural, se empezó a generar una competitividad, una democratización del poder, que benefició y beneficia a la ciudadanía al menos en términos de “ofrecer” propuestas y agendas de trabajo que empaten más con la voluntad popular.

No obstante, la democracia en México llevada a efecto, ha resultado insuficiente para lograr que las transformaciones culminen en un nuevo orden político constitucional democrático que consigne distintas formas de participación, más allá de la democracia representativa que se ha constituido en un sistema partidocrático pluralista, habiendo omitido la democracia participativa, el cual es uno de los componentes fundamentales en la Constitución Federal (Olivos, 200, p. 11).

Valdés (2010) hace evidente la importancia de la relación entre la desigualdad en el desarrollo de las instituciones y la injerencia del ciudadano promedio. En un punto de vista ideal, el desarrollo de las instituciones cualitativa y cuantitativamente implicaría un beneficio para la ciudadanía, sin embargo, esto no se constata a menudo. Por eso el autor enfatiza la relevancia del punto de vista sobre la participación y sus diferentes modalidades.

En pocas palabras, logramos que el poder político se determine y distribuya en las urnas. Sin embargo, en el balance que académicos, especialistas e incluso actores políticos realizan de nuestro tránsito a la democracia, es evidente la evolución desigual entre las instituciones de la democracia y la participación ciudadana. De ahí la importancia de reflexionar sobre cómo los ciudadanos perciben los distintos mecanismos e instrumentos para opinar y participar en los asuntos públicos (Valdés, 2010: 8).

Valdés (2010) enfatiza la relevancia acerca de lo que los ciudadanos piensan sobre la participación de los asuntos públicos y esto no se puede hacer, sin reparar en las diferentes formas que toma la democracia pensando principalmente en tres cosas: *a)* los mecanismos de las diferentes formas democráticas, *b)* las ideologías que sustentan y que impulsa cada modalidad y *c)* los efectos sociopolíticos que vienen con estas distintas formas. Estos asuntos abiertos justifican el interés por saber la opinión pública universitaria sobre el tema, aunque no sean agotados en este estudio.

Es además importante fortalecer los mecanismos de la democracia participativa que ya son reconocidos en las leyes de los estados de la República y en la Constitución Federal, no sólo implica el carácter legislativo y jurídico, sino los elementos procedimentales, administrativos o de cualquier índole para que se haga máxima promoción y se abatan las prácticas inhibitoras y simulatorias hacia este tipo de democracia. La consulta ciudadana, el referéndum, la revocación de mandato, el plebiscito, la iniciativa popular y otros mecanismos son ya reconocidos; sirven de contrapeso y complemento a la democracia representativa. “México vive crisis, retrocesos y avances en la democratización del poder institucionalizado, en las que se inscriben las formas de la democracia representativa y la democracia participativa” (Olivos, 2011: 1).

El equilibrio entre estas dos formas implica un cuidado para que los criterios de la ciudadanía no sean manipulados por los medios. El mismo Sartori (1998) indica que los medios pueden dirigir la opinión política de la ciudadanía aún en contra de sus propios intereses. Aunque a esto habría que oponer también el hecho de que los mismos medios pudieran servir como “[...] nuevos espacios de participación ciudadana como las redes sociales (*Twitter, Facebook, Myspace, YouTube*, entre otras)” (Valdés, 2010: 9).

¿Qué piensan los jóvenes universitarios sobre las formas de democracia?

Nuestro objetivo general es conocer la percepción de los estudiantes universitarios sobre la relación entre las formas de la democracia representativa y de la democracia participativa en México. Y nuestros objetivos particulares son: 1) Determinar el grado de información que tienen los estudiantes universitarios sobre los derechos políticos, 2) conocer el nivel de conocimiento de los estudiantes universitarios sobre las diferencias y similitudes entre la democracia representativa y la democracia participativa, 3) comprobar la relación entre el conocimiento que se tiene de los mecanismos de participación democrática y su aceptación.

Para esto planteamos algunas preguntas: ¿cuánto saben?, ¿qué piensan los estudiantes universitarios sobre las formas que adquiere la democracia en nuestro país?, ¿el aumento entre el grado de conocimiento que tienen los jóvenes

universitarios implica también un aumento en su nivel de participación o de aceptación?

Con nuestro diseño nos proponemos conocer la percepción de los estudiantes universitarios sobre las diferentes modalidades de democracia en nuestro país. Para Isidro (2011) la relación Gobierno-sociedad es un aspecto muy importante de las políticas públicas, y considera que la percepción de los jóvenes universitarios detalla muchos aspectos de la situación política en nuestro país. Éstos son un grupo relevante no sólo en el sentido simbólico, sino que su formación ideológica en referencia a la política implica las diferentes modalidades de interacción y construcción de la cultura política. “Al resaltar la importancia de la percepción de los ciudadanos hacia la política, resulta interesante conocer datos que muestren cómo se torna la relación ciudadanos-política en cierto sector social, los jóvenes universitarios” (Isidro, 2011, p. 189).

El alcance de este proyecto es descriptivo. Como la percepción de los estudiantes universitarios sobre políticas públicas, ciencias políticas y el ámbito político en general ya ha sido estudiada, y también la relación sobre las diferentes formas de democracia ha sido abordada asiduamente; no podemos decir que se trate de un campo de investigación en un nivel exploratorio. La percepción universitaria sobre las formas democráticas representativas-participativas no ha sido agotada; hay sin duda elementos disciplinares ya consolidados en cada elemento. A su vez, nos interesa saber si el conocimiento o información sobre los derechos políticos implica una mayor aceptación de diferentes modalidades de democracia participativa.

Preguntaríamos entonces si a mayor conocimiento crece la aceptación de la democracia participativa. O, en cambio, se afirmará que independientemente del grado de conocimiento sobre los derechos políticos y la democracia participativa se sostiene un rechazo a ésta. Para esto usamos la perspectiva cualitativa con la encuesta como técnica. Usando esta técnica queremos caracterizar a cierta población universitaria respecto a su perspectiva política.

Nuestra construcción de datos fue hecha a través una encuesta de 14 preguntas, siendo las primeras 7 preguntas abiertas y que requerían a los encuestados plasmar conocimientos muy básicos sobre las modalidades democráticas, así como expresar su punto de vista sobre estas modalidades. La encuesta contenía

también 7 preguntas de opción múltiple (gráficas 1 a 8, todas de elaboración propia) que solicitaba a los encuestados expresar su grado de interés, su nivel de información, su postura de acuerdo o desacuerdo sobre algunos aspectos técnicos de la democracia participativa, así como su opinión sobre la legitimidad de ciertas dinámicas de participación.

Para esta encuesta utilizamos una muestra aleatoria de 99 estudiantes universitarios de 4 programas diferentes, todos ellos programas públicos presenciales impartidos en la Zona Metropolitana de Guadalajara y adscritos a la Secretaría de Educación Pública. Los 4 programas pertenecen al área educativa, dos de ellos son a nivel licenciatura y dos de ellos a nivel maestría, sin hacer distinción del semestre que cursaban, e incluso una pequeña cantidad de encuestados, son recién egresados de una de las dos licenciaturas. La encuesta fue proporcionada a los estudiantes por correo electrónico y por WhatsApp, distribuido por la página www.encuestaonline.com y en WhatsApp por medio del jefe de grupo escolar o por un servidor. De las 99 solicitudes de encuesta fueron contestadas 47 y analizadas de 5 en 5 por la extensión y variedad de respuestas a las preguntas abiertas, considerando finalmente el análisis de 20 encuestas en su totalidad, de acuerdo al principio de saturación de respuestas, pero que a la vez ya permitía la comparación de la diversidad de posturas frente a la democracia participativa frente a los temas que la encuesta propuso.

Resultados o análisis

Preguntas abiertas

En la primera pregunta que versó sobre el concepto “democracia”, las respuestas obtenidas hacían referencia a términos como “poder del pueblo”, “libertad”, “participación”, “elección” “soberanía” o “hacer valer derechos”. En general las respuestas representaban una idea cercana al significado etimológico del término.

La segunda pregunta que versaba sobre las diferentes formas democracia (directa, representativa y participativa) resultó ser un tema en que aproximadamente

la mitad de las respuestas mostraron un dominio de las diferencias técnicas, mientras que la otra mitad aceptó saber que había diferencias pero que no reconocían las diferencias técnicas. Aunque la mayoría mostró saber que en una se participa directamente en las decisiones más allá de elegir representantes.

En la tercera, cuarta, quinta y sexta preguntas se solicitaba enlistar ventajas y desventajas de las tres formas de democracia enunciadas en la segunda pregunta, además se interrogaba sobre su concepción del término “representación”; por lo que el porcentaje de las respuestas bien elaboradas fue proporcional. Sin embargo, se destaca el hecho de que la mayoría enunció que la democracia representativa no siempre funciona en bien de la ciudadanía.

Preguntas con opciones

Gráfica 1
Sobre fundamentos jurídicos

7. En la Democracia representativa mexicana se incluyen también algunos elementos de Democracia participativa.

¿Conoces el fundamento jurídico o legal de las siguientes formas o sabes cuál es su modo de aplicación?

Número de participantes: 20

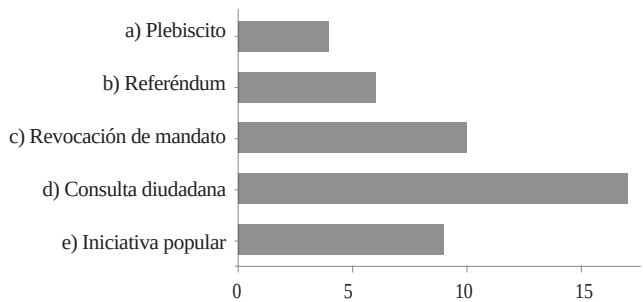
4 (20.0%) a) Plebiscito

6 (30.0%) b) Referéndum

10 (50.0%) c) Revocación de mandato

17 (85.0%) d) Consulta diudadana

9 (45.0%) e) Iniciativa popular



Elaboración propia

Gráfica 2
Sobre el dominio de información actual

8. Hace pocos días el presidente electo López Obrador realizó dos consultas ciudadanas “Aeropuerto de Texcoco” y “Tren Maya”,

¿Qué tan enterado estabas de los pormenores de estas consultas?

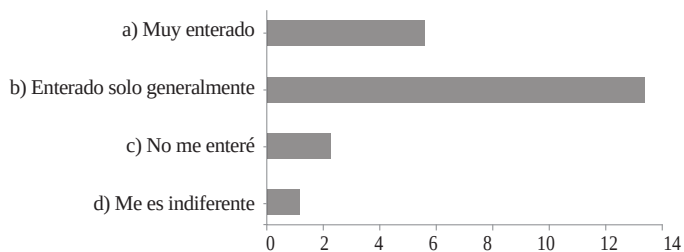
Número de participantes: 20

5 (25.0 %) a) Muy enterado

12 (60.0%) b) Enterado solo generalmente

2 (10.0%) c) No me enteré

1 (5.0%) d) (Me es indiferente



Elaboración propia

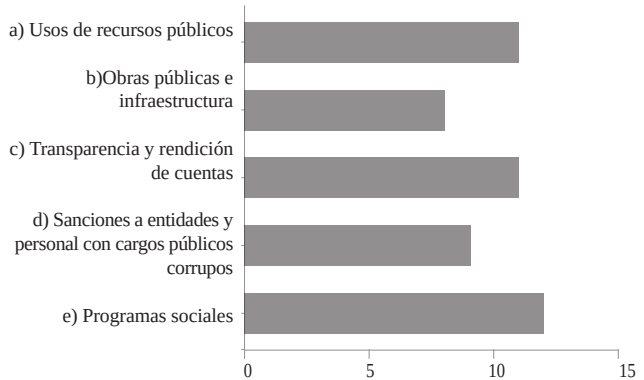
Los resultados de las preguntas de opción múltiple reflejan lo siguiente. Como se puede ver, la consulta ciudadana es la modalidad más conocida de la democracia paticipativa, se puede deber a las consultas hechas últimamente en nuestro país. Seguido por la revocación de mandato. La forma menos conocida es el plebiscito.

Gráfica 3 Qué se debe someter a consulta

9. ¿Estás a favor de que ciertos asuntos públicos se someten a consultas?

Número de participantes: 20

- 11 (55.0 %) a) Usos de recursos públicos
- 8 (40.0%) b) Obras públicas e infraestructura
- 11 (55.0%) c) Transparencia y rendición de cuentas
- 9 (45.0%) d) Sanciones a entidades y personal con cargos públicos corruptos
- 12 (60.0%) e) Programas sociales



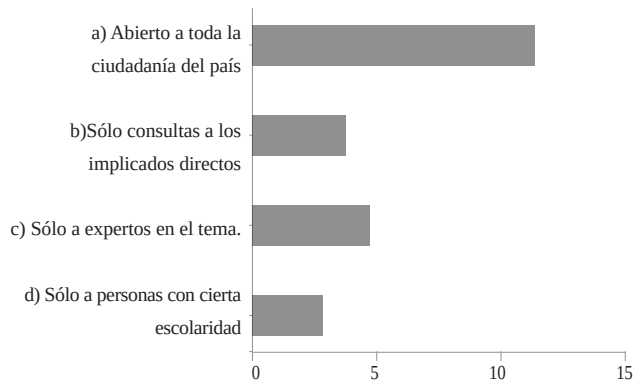
Elaboración propia

Gráfica 4 Consulta abierta o cerrada

10. En tu punto de vista, ¿qué tan abierta debe ser la consulta?

Número de participantes: 19

- 12 (63.2%): a) Abierto a toda la ciudadanía del país
- 4 (21.1%): b) Sólo consultas a los implicados directos (por ejemplo, la comunidad de Texcoco y sus alrededores en la caso del aeropuerto
- 5 (26.3%): c) Sólo a expertos en el tema.
- (0.0%): d) Sólo a personas con cierta escolaridad



Elaboración propia

A su vez, los estudiantes manifiestan estar al tanto de las últimas consultas sólo de una manera general, sin conocer aspectos técnicos o jurídicos a profundidad, lo que implica considerar la gran influencia de los medios de comunicación que Satori (1998) detalla. Los programas sociales y la administración de recursos públicos son los temas que ellos consideran más importantes para someterlos a consulta.

Gráfica 5
Legitimidad de las consultas

11. ¿Bajo qué condiciones piensas que una consulta ciudadana u otra modalidad de Democracia participativa sea legítima?

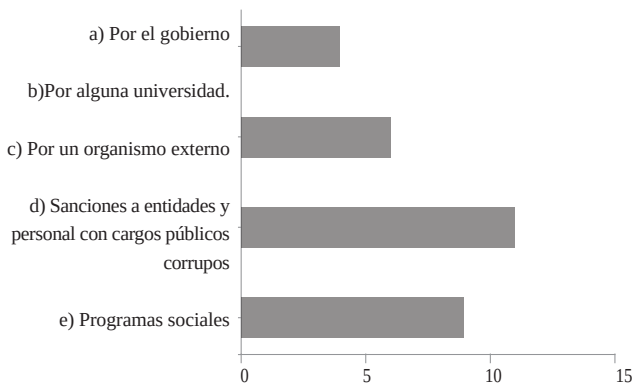
Número de participantes: 20

4 (20.0%) a) Si es diseñada, aplicada y evaluada por el gobierno.

6 (30.0%) b) Si es diseñada, aplicada y evaluada por alguna universidad.

11 (55.0%) c) Si es diseñada, aplicada y evaluada por un organismo externo como una ONG, consejo ciudadano u otro

9 (45.0%) d) Si se hace una campaña previa de información sobre el tema consultado.



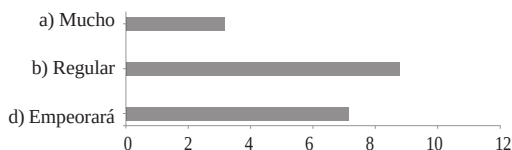
Elaboración propia

Gráfica 6 Democracia y bienestar

12. Desde tu punto de vista, ¿la Democracia participativa propiciará la mejor de las condiciones de los ciudadanos mexicanos?

Número de participantes: 20

8 (40.0%): a) Mucho
11 (55.0%): b) Regular
- (0.0%) c) Seguirá todo igual
1 (5.0%) d) Empeorará.



Elaboración propia

La democracia participativa en sus diversas formas debe ser abierta a toda la ciudadanía sin importar el grado de estudios. En este sentido hay una clara oposición con las expresiones de quienes se autoidentifican con la clase alta. Los estudiantes universitarios consideran a su vez, que estas formas de participación son legítimas si se realizan por un órgano independiente y no por el mismo gobierno lo que denota una desconfianza hacia las formas que emulan la representación más que la participación. Aceptan, por otro lado, que debe haber campañas de información previa a la participación de la ciudadanía, lo que nos hace pensar en la postura de Bobbio (1986) al considerar la importancia de generar una cultura política, que implique estar más y mejor informados, pero también comprender las implicaciones de la relación de la ciudadanía con las políticas públicas; así como la importancia de advertir los aspectos técnicos, económicos y sociales de los asuntos puestos a consultas.

Gráfica 7

Niveles de gobierno y participación

13. ¿La Democracia participativa debe ser un recurso usado en todos los niveles de gobierno?

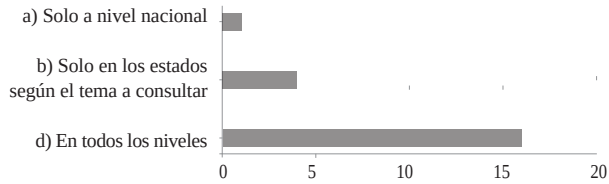
Número de participantes: 20

1 (5.0%): a) Solo a nivel nacional

4 (20.0%): b) Solo en los estados según el tema a consultar

- (0.0%): c) Solo a nivel regional y municipal

16 (80.0%): d) En todos los niveles



Elaboración propia

Gráfica 8

Disposición a participar

14. ¿Estás dispuesto a participar en alguna modalidad de Democracia participativa?

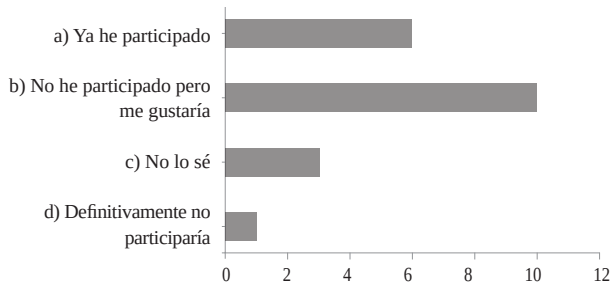
Número de participantes: 20

6 (30.0%): a) Ya he participado

10 (50.0%): b) No he participado pero me gustaría

3 (15.0%) c) No lo sé

1 (5.0%) d) Definitivamente no participaría



Elaboración propia

La opinión pública sobre estos asuntos no debe ser manipulada por los medios y cimentar un cultura política implica muchas cosas; porque el solo hecho de estar enterado requiere ya una inversión de tiempo y recurso que no

es accesible a todos los ciudadanos por su situación económica, su ubicación geográfica muchas veces marginal, así como la poca oportunidad y preparación para acceder a información de calidad de una manera crítica.

Los estudiantes universitarios piensan también que la democracia participativa mejorará medianamente la calidad de vida de los mexicanos y que debe ser aplicada en todos los niveles de gobierno. Esto quiere decir que en su percepción la democracia participativa complementará y corregirá los excesos de la democracia representativa, no sólo en su sentido institucional sino también en sus impactos sobre la ciudadanía.

Además, la mitad de ellos no ha participado en alguna modalidad de democracia participativa lo que implica un desapego o lejanía hacia las políticas públicas, pero dicho porcentaje bajo otra interpretación habla de que no hay inexistencia de intervención universitaria en los procesos participativos. Seguramente a la luz del contexto político actual de nuestro país este anterior 50% habría de interpretarse en conjunto con el otro 30% de estudiantes que no han participado pero que le gustaría hacerlo. Porque habla de un incipiente crecimiento de la participación, pero un crecimiento al cabo.

Conclusiones

En este análisis también se reconocen faltantes y pendientes, tales como la falta de una perspectiva histórica de la democracia en México, asunto que por lo pronto el lector completa con sus conocimientos e indagaciones sobre el tema. Una revisión más desmenuzada de los mecanismos de participación. Un análisis exhaustivo sobre si la democracia participativa puede paliar, complementar o corregir los defectos de la forma democrática representativa. Además, este trabajo está limitado por la utilización de una sola técnica, la extensión misma del documento y como tal representa sólo un acercamiento a la postura de los estudiantes ante la democracia participativa.

A pesar de las limitantes de este pequeño abordaje se cumplen los objetivos tales como conocer la percepción de los estudiantes universitarios sobre la relación entre las formas de la democracia cuya postura es apenas que los mecanismos de participación son de hecho maneras para que la democracia no sea una simulación. Sobre determinar el grado de información que tienen

los estudiantes universitarios sobre los derechos políticos se notó claramente que están informados sólo en su sentido general sin conocer las implicaciones más significativas de sus derechos políticos. Acerca de conocer el nivel de conocimiento de los estudiantes universitarios sobre las diferencias y similitudes entre la democracia representativa y la democracia participativa se constata la poca diferenciación y poca comprensión de que son dos formas diferentes de democracia. Y respecto a comprobar la relación entre el conocimiento que se tiene de los mecanismos de participación democrática y su aceptación se destacó que sin comprender plenamente estos mecanismos se percibe que la participación en todo asunto político se piensa como algo legítimo y necesario para la consolidación democrática.

Las preguntas sobre ¿cuánto saben?, ¿qué piensan los estudiantes universitarios sobre las formas que adquiere la democracia en nuestro país?, han quedado contestadas en el párrafo anterior; y la pregunta sobre si el aumento entre el grado de conocimiento que tienen los jóvenes universitarios implica también un aumento en su nivel de participación o de aceptación, lo que revela es esa postura abierta, de expectativa, disposición al aprendizaje y práctica de la democracia participativa; a la vez que denota el poco conocimiento a profundidad, cuya superación parece una de las promesas de estos tiempos.

Y es que un corolario de este conocimiento a medias de los universitarios implica y exige según estos tiempos que todos, incluidos ellos, no podemos esperar que nos caiga del cielo la comprensión sobre las dinámicas de participación, tenemos que acercarnos a las políticas públicas, documentarnos, comprender y tomar una actitud proactiva y participativa, más allá de nuestras antipatías de clase social o adhesiones ideológicas. Un reto permanente de la juventud universitaria es trascender la idea de que su única obligación es aprobar las asignaturas y comprender que participar políticamente de manera crítica, implica recortar tiempos de diversión y descanso; un sacrificio que rendiría sus frutos pero que no muchos se disponen a hacer.

En este sentido, la reflexión propicia el interés de profundizar en la perspectiva universitaria sobre las democracias mexicanas; la consideración de muestras más amplias, la utilización de otras técnicas como el grupo focal o la

observación participante y la perspectiva diacrónica que no se implementó en este texto. Todo esto abonaría a una comprensión más completa y compleja.

Afirmo que el cambio de un modelo democrático a otro es un proceso de larga duración, y que hay ya algunos elementos que nos permiten vaticinarlo. Es importante revisar los elementos teóricos y fácticos de la democracia representativa a mayor profundidad puesto que se ha concebido como un modelo que permite ciertos excesos. Se debe revisar también el papel de los medios de comunicación tradicionales y de las nuevas redes sociales en la conformación de las opiniones públicas sobre los asuntos políticos y de la autoidentificación de clases sociales; aspecto que en este momento parece un análisis obligatorio.

Es del todo relevante considerar la percepción de los jóvenes universitarios; ellos son quienes están cercanos a los medios de comunicación tradicionales, pero sobre todo a las nuevas redes sociales y además son ellos quienes se están formando criterios políticos y seguramente habrán de tener participación activa en la vida política de nuestro país. Ellos son, en cierta medida quienes están determinando las acciones, actitudes y valores que, a mediano y largo plazo significarán esas decisiones importantes, pero necesitan hacerlo con una preparación más esmerada independientemente de su profesión, pues como el mismo Dahl (1963) afirma, todos debemos estar interesados en política, pues se quiera o no, ésta nos afecta a todos.

Por otra parte, dado que vivimos una época de alternancias (en ocasiones no sabemos qué tan verídicas), pero también de avances y retrocesos en el reconocimiento y puesta en práctica de los derechos políticos, es una temporalidad especialmente relevante donde los jóvenes universitarios están desarrollándose como ciudadanos críticos y futuros actores políticos. Por esto, conocer su punto de vista es indispensable, pero es también indispensable invitarlos al tema político con amplios referentes teóricos y una fuerte documentación sobre la realidad; exigirles que más allá de participar militando u opinando, lo hagan con un sentido crítico, racional y propositivo.

En este sentido nosotros sostenemos algunas hipótesis que se vienen tejiendo con la misma revisión documental y que esperaríamos corroborar.

En primer lugar, que la democracia participativa complementa y corrige carencias de la democracia representativa. Que la distribución del poder político

será más plural al integrar formas eficientes de democracia participativa. Que la democracia participativa beneficiará al país a través de la construcción paulatina de una cultura política, sin afirmar que la democracia participativa tenga que esperar hasta que esta cultura se logre. Que el conocimiento crítico de la democracia participativa aumentará su grado de aceptación entre los estudiantes universitarios, así como entre sectores más amplios de la sociedad. Que a mayor conocimiento de los fenómenos políticos y económicos del país la participación ciudadana en las decisiones políticas relevantes implica una mayor vigilancia, exigencia de rendición de cuentas y una mejor agenda de gobierno.

Otras hipótesis interesantes para este tema, pero que se salen ya de nuestro alcance en este texto son: Que la democracia representativa no es por sí misma susceptible a la incongruencia entre los representantes y los representados, sino que los antecedentes de México como un Estado partidocrático único son los que hacen que perviva esta incongruencia. Que la misma formación académica de la ciudadanía, así como la creciente cultura de transparencia y rendición de cuentas hará contrapeso para el decrecimiento de la manipulación de la opinión política y que esto legitimará las diferentes formas de participación.

Bibliografía

- Aristóteles, M., & Calvo, T. (2008). *La Política*. Gredos. Traducción Tomás Calvo Martínez.
- Balbuena, Arminda-Fragoso, Lucero, “Las figuras de la participación ciudadana en México”. En Sánchez, F. P. (coord.) (2010). *Democracia participativa: visiones, avances y provocaciones*. Universidad de Guanajuato.
- Dahl, R. A., & Stinebrickner, B. (1963). *Modern political analysis* (pp. 98-9). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.G.
- Isidro, R. (2011). Los jóvenes ante la política. Un panorama sobre la percepción del ámbito político. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, (10).
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación*, 5(1), 39-72.
- Kelsen, Hans, *Teoría general del derecho y del Estado*, trad. Eduardo García Máynez, 28 ed., México.

- Lijphart, Arend, *Modelos de democracia. Formas de gobierno y resultados en treinta y seis países*, Barcelona, Ariel Ciencia Política, 2.
- Bobbio, Norberto (1986). El futuro de la democracia. *México: FCE*.
- Olivos Campos, J. R. (2011). La democracia participativa en México. *Consultado en* <http://derecho.posgrado.unam.mx/congresos/congreibero/ponencias/olivoscamosjoserene.pdf>.
- Valdés, Leonardo, “Cambio institucional y participación ciudadana”. En Sánchez, F. P. (coord.) (2010). *Democracia participativa: visiones, avances y provocaciones*. Universidad de Guanajuato.
- Sartori, G. (1998). La opinión teledirigida. Videopolítica. *Claves de razón práctica*, (79).
- Sartori, G. (2012). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Taurus. UNAM, 1979.

Capítulo 5. Habilidades blandas de la docencia universitaria en ambientes virtuales

Edith Inés Ruiz Aguirre
Nadia Livier Martínez de la Cruz
Rosa María Galindo González

Las habilidades blandas persiguen la búsqueda de perfiles de carácter transversal, y subrayan la importancia del sujeto y su capacidad de transformación y renovación. Identificar y fortalecer entre los docentes universitarios diversas habilidades blandas permite a sus estudiantes la posibilidad de proporcionar y desplegar sus capacidades más sutiles y conocimientos para desarrollarse e incluirse en el mundo real y laboral, y de esta forma influir en la apropiación de competencias profesionales.

Este capítulo da cuenta del resultado de una revisión bibliográfica para delimitar el estado de la cuestión sobre la temática de las habilidades blandas o suaves del docente universitario en la educación a distancia. El problema que se plantea tiene como punto de partida la función del docente en los ambientes virtuales, donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en el eje de comunicación e interacción directa y virtualidad de la realidad cotidiana del docente.

En este sentido, la práctica presencial es reemplazada por la virtualidad, lo cual implica para el docente apropiarse de herramientas, técnicas y recursos tecnológicos destinados a la formación de estudiantes no sólo para el consumo de dichos recursos, sino también para obtener, elaborar y procesar dicha información (Cuevas y Simeño, 2011).

Lo que requiere en el profesor dentro del contexto educativo virtual es una figura de dinamizador de conocimiento, quien conduzca a los estudiantes a la resolución de problemas, provocador de interacciones comunicativas en red,

organizador de equipos de trabajo colaborativo, mediador del conocimiento socioemocional y facilitador para la formación de identidades académicas y profesionales que acerquen al estudiante al aprendizaje activo y situado, bajo un modelo investigativo (gestión y formación) y de reflexión (analítico y crítico) para la apropiación de sentidos y significados propios de la realidad en el contexto universitario y del futuro profesional.

De aquí se desprenden las siguientes cuestiones sobre las habilidades blandas del docente universitario en contextos virtuales:

- ¿Qué implica para el docente apropiarse y aplicar las habilidades blandas en los contextos virtuales?
- ¿Qué acciones específicas se determinan para que el docente manifieste sus habilidades suaves o blandas dentro de la docencia y sus efectos en la aplicación de dichas habilidades para el desarrollo de las competencias profesionales de sus estudiantes?
- ¿Cómo se favorecen sus competencias profesionales docentes a partir de la identificación de habilidades blandas aplicadas a contextos virtuales?

La selección bibliográfica se realizó en buscadores como Google Académico, Scielo, Redalyc y Latindex, usando las palabras clave del tesoro ERIC (*Educational Resources Information Center*): “virtual teacher”, “soft teaching skills”, “Influence of Technology”, “Technology Integration”, “professional teaching skills”, “virtual communicative interaction”, “teaching mediation, management, reflection and research”.

La revisión de la literatura describe las habilidades blandas o suaves del docente con una mirada compleja, ya que al ser un tema poco investigado desde la propia función del docente universitario evidencia la importancia creciente de identificar y reconocer dichas habilidades para favorecer su apropiación y, a su vez, su implementación dentro de la práctica cotidiana, impactando el proceso educativo del alumnado en relación con sus futuras competencias profesionales y su incorporación al mercado laboral.

De las competencias docentes a las habilidades blandas en el docente universitario

En la práctica del docente universitario, las competencias profesionales se concentran en sus componentes relacionados con el conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes para el diseño, ejecución, evaluación del proceso educativo, donde pone de manifiesto su experiencia e iniciativa que promueve la formación para la vida y para la práctica profesional de los futuros egresados.

Desde la perspectiva de la virtualidad los docentes deben conocer los desafíos de la formación basada en competencias, ya que su tarea en este tipo de formación es ser gestor del ambiente de aprendizaje, comprender e interpretar las expresiones y comportamientos del estudiante, comunicarse con cada uno de sus estudiantes desde formas sincrónicas, pero mayormente asincrónicas para apoyarlos en su proceso de aprendizaje. Este tipo de ejercicio docente difiere al de la cátedra, donde el estudiante sólo es receptor de contenidos y el docente es un experto disciplinar, y por ello se requiere de preparar al docente para la docencia virtual (Chan, 2016).

Es fundamental reconocer en el docente no sólo sus competencias docentes, sino analizar su desempeño con efectividad y el asumir su tarea desde la responsabilidad social (Perrenoud, 2011), la cual implica un proceso de autodefinition y de impacto en la vida académica, tanto del propio docente como de sus estudiantes. Es necesario reconsiderar en su perfil algunas cualidades, que son un pilar de habilidades necesarias para afrontar el reto docente: dinamizar la interrelación del proceso de aprendizaje y el ejercicio de la profesión; intervenir en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y actitudes que se transfieran a situaciones profesionales con comportamientos observables en el ejercicio de la profesión. Y fortalecer el vínculo inseparable del contexto donde se ejerce la práctica educativa, la actuación del docente y la relación entre los atributos personales y el lugar de trabajo (Torres, *et al.*, 2014).

Para lograr lo anterior, se hace necesario que cada docente reconozca la necesidad de conformar en su repertorio del saber hacer un conjunto de habilidades blandas, las cuales necesitan de la voluntad y de la motivación para poder desarrollarlas y lograrlas (Mujica, 2015). Hablar de habilidades blandas o suaves en el docente es referirse a su capacidad para dar respuesta

a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes en formación, no sólo de los aprendizajes relacionados al campo disciplinar o a los aspectos cognitivos, sino implica desarrollar aspectos que fomenten la comunicación, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, el trabajo en equipo, la adaptación, la solución de conflictos, la empatía, la afectividad, la gestión del tiempo, el manejo del estrés, el liderazgo, entre otras.

El concepto de habilidades blandas es equiparable al concepto de habilidades para la vida propuesto por World Health Organization (2003), la cual las define como un conjunto de habilidades de carácter socioafectivas necesarias para la interacción con otros y que permiten hacer frente a exigencias y situaciones desafiantes cotidianas, es decir, que éstas le permiten a las personas tomar decisiones, resolver problemas, pensar de manera crítica y creativa, comunicándose de manera efectiva, reconocer las emociones de otros y construir relaciones saludables a nivel físico y emocional.

Mangrulkar, Whitman y Posner (2001) arguyen que las habilidades blandas (para la vida) están conformadas por tres categorías. La primera son las habilidades interpersonales que contemplan habilidades para la comunicación asertiva, negociación, confianza, cooperación y empatía. La segunda categoría son las habilidades cognitivas que implican habilidades para la solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, autoevaluación, análisis y comprensión de consecuencias. La tercera categoría son las habilidades para el control emocional, aunque en la actualidad se prefiere denominarla habilidades para el manejo y reconocimiento emocional ante situaciones de estrés y sentimientos intensos, por ejemplo, ira, tristeza y frustración.

Para hacer cumplir, a su vez, estas habilidades en los estudiantes se requieren que el docente reconozca su labor como profesional activo y reflexivo, capaz de identificar situaciones de aprendizaje que motiven desde la virtualidad la resolución de problemas, saber utilizar las herramientas tecnológicas para generar procesos de interacción comunicativa, donde a partir de redes de colaboración se construyan significados compartidos, así como el favorecer el trabajo en equipo.

Una de las tareas principales del docente en la virtualidad es su función como mediador socioemocional, donde la motivación, la relación interpersonal, la comunicación y la atención son fuente para la disposición del aprendizaje

en los estudiantes. Por otra parte, en el contexto virtual los profesores deben saber utilizar sus destrezas escritas para compartir información efectiva con los estudiantes, trabajar en equipo y promover la colaboración entre los estudiantes y compañeros docentes, además ser un gestor efectivo del progreso y comportamiento de los estudiantes a partir de poner de manifiesto su capacidad de pensamiento crítico y resolución de problemas.

En la actualidad, la complejidad del escenario virtual, la tarea y los aspectos dinámicos de los espacios de desempeño permiten a los profesores la capacidad de transferir sus conocimientos a diversas situaciones educativas. Por lo cual las actuaciones docentes en la virtualidad no son iguales, ya que cada acción y cambio dependerá de la experiencia, el conocimiento y sus habilidades para trabajar en un ambiente virtual de aprendizaje.

En el docente recae una gran responsabilidad de la educación como base del cambio transformacional; el docente necesita desarrollar diversas competencias blandas y, consecuentemente, infundirlas en sus estudiantes. Debe construir un aula virtual cargada de interacciones, lo cual hace preciso que desarrollen y desplieguen las capacidades más sutiles, demostrando y promoviendo las siguientes habilidades blandas entre docentes y estudiantes en la virtualidad:

- II. Dinamizador de conocimiento para la resolución de problemas.
- III. Provocador de interacciones comunicativas en red.
- IV. Organizador de equipos de trabajo colaborativo.
- V. Mediador socioemocional.
- VI. Formador de identidades.
- VII. Investigador, reflexivo y activo.

A continuación, se describen estas seis habilidades blandas que son necesarias en los docentes en escenarios de educación a distancia para que efectivamente puedan liderar, redefinir y transformar a las generaciones actuales y futuras.

Docente dinamizador de conocimiento para la resolución de problemas

En la actualidad, la educación se orienta a la formación de ciudadanos competentes que sean reflexivos en una sociedad que convive con la tecnología. Por esta razón, se tienen que realizar cambios que potencien al máximo el desarrollo integral de las personas. En estos cambios los procesos cognitivos se ven favorecidos al desarrollar y poner en práctica dentro de la tarea docente la resolución de problemas como eje del aprendizaje activo entre estudiantes.

El desarrollo vertiginoso de las tecnologías hace necesario que el docente dinamice acciones que propicien que los alumnos aprendan conocimientos aplicados a su vida cotidiana con uso de la tecnología. Esa dinamización del aprendizaje es una alternativa para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, además que favorece en los estudiantes un mayor nivel de autonomía, flexibilidad y autorregulación.

Para lograr esto se necesita un trabajo dinamizador del docente, con un enfoque integral y sistémico del proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionado con componentes dinámicos: métodos, formas y medios para el aprendizaje y la evaluación, que potenciando la individualidad y el trabajo colaborativo en contextos situados; todo esto a través de un sistema de tareas docentes claras y explícitas en el proceso educativo.

El entrenamiento de la solución de problemas como habilidad blanda requiere ajustes pedagógicos necesarios, tanto en los componentes curriculares como en las prácticas con la finalidad de formar personas con capacidades para el “hacer” y con las habilidades necesarias del “ser”. Al retomar algunas de las propuestas de Asencio (2012) y Asencio y Zamora (2014), las acciones a seguir que se pueden implementar en la práctica y que, adaptadas principalmente en el docente universitario quien trabaja, tanto en ambientes presenciales como virtuales, son:

- a) Actualización permanente del currículo escolar, de manera que refleje las tendencias de la profesión, así como los contextos de aplicación del conocimiento a fin de resolver problemas situados.
- b) Introducir en la concepción curricular una visión de los conocimientos multidisciplinares y transdisciplinares que permita una percepción integral

y global del conocimiento y su aplicación en continua construcción y evolución, comprometida con los valores éticos e intereses del contexto social y personal.

- c) Promover una nueva cultura de aprendizaje horizontal, donde se empleen métodos y procedimientos que dinamicen el proceso de aprendizaje y potencien el desarrollo cognitivo, con énfasis en el pensamiento, la inteligencia, la motivación y el interés por el estudio.
- d) Incorporar problemas diversos que reflejen diferentes situaciones problemáticas de interés, tanto teóricas como experimentales, con enunciados abiertos o cerrados, tanto en el trabajo independiente como en el colectivo.
- e) Renovar la concepción de la evaluación, que propicie el aprendizaje autónomo y autorregulado, potencializando la metacognición y las capacidades transferibles.
- f) Promover una educación inclusiva adaptada a las necesidades, que tome en cuenta los diversos contextos sociales y culturales, beneficiándose de los potenciales de la comunidad para fortalecer las interacciones contextualizadas.

Para que lo anterior suceda, al docente le toca delinear el inicio, la dinámica y la continuidad constructiva del conocimiento. Tiene la posibilidad de fomentar un ambiente de aprendizaje idóneo para la construcción cognitiva. Bandura (citado en Rottschaefter, 1991) menciona que el docente puede ayudar a sus alumnos, observando sus conductas y sus consecuencias, estableciendo metas donde la autoevaluación del progreso constituye un importante mecanismo de motivación.

Docente provocador de interacciones comunicativas en red

Esta segunda habilidad contempla elementos comunicativos esenciales en el ambiente virtual que a continuación se describen:

a) Comunicación educativa en un ambiente virtual

Los ambientes virtuales de aprendizaje tienen como eje central el proceso de comunicación educativa que se da entre el docente y los estudiantes, el cual consiste en una refinada y constante relación de diálogo entre los participantes

con el apoyo de los medios tecnológicos, los cuales facilitan y favorecen el encuentro de los participantes. El tipo de comunicación educativa en un ambiente virtual debe ser coherente con los supuestos que integran este tipo de modalidad de aprendizaje, es decir, en relación con la manera como se concibe al estudiante autogestivo, al docente facilitador, el currículo o contenidos ligados a un diseño instruccional y a los recursos de aprendizaje, así como de los medios que se utilizan para estar en constante interacción comunicativa.

En un ambiente virtual se pretende que el estudiante sea un sujeto activo y autogestivo, responsable de construir su conocimiento a través de la comunicación e interacción con el apoyo de un docente-asesor y de sus compañeros. El docente es guía y facilitador del proceso de aprendizaje y debe propiciar la interacción de los estudiantes con los contenidos y con las demás personas que participan en el proceso, a partir de los distintos saberes y diferentes fuentes, percepciones e interpretaciones de la realidad. Así, “quien aprende es protagonista mismo del proceso en donde la comunicación educativa implica negociación, diálogo, argumentación y acuerdos entre los participantes” (Unigarro, 2004, p. 104).

La interacción en los procesos de aprendizaje es vista como el tejido de las actividades particulares; es la red que se va conformando con todos y cada uno de los aportes de los individuos. Se basa en la participación y la colaboración de todos los que hacen evidente el papel protagónico de las personas involucradas en el proceso de formación. En este sentido, la interacción es fundamentalmente una acción comunicativa, donde las interacciones son una estrategia que dinamiza las relaciones pedagógicas entre quienes están comprometidos en el proceso educativo virtual para así potenciar y ampliar los intercambios con una intencionalidad académica y social, la cual contribuya a la formación integral de las personas y de sus habilidades y competencias profesionales establecidas para atender a las necesidades de un contexto profesional y sociocultural.

En el escenario de un ambiente virtual, el docente es el principal responsable de generar y propiciar la interacción como la condición fundamental para que exista comunicación en el proceso educativo, y como elemento que en ninguna circunstancia podrá estar ausente. En este sentido, al docente le corresponde estimular la interacción comunicativa hacia la reflexión del estudiante para colocarlo autónomamente en el camino del conocimiento. Con base en lo

anterior, “la comunicación se hace significativa cuando orienta, no cuando conforma o modela” (Sarramona, 1988, citado en Unigarro, 2004, p. 99).

Desde un modelo constructivista, las personas construyen su propio conocimiento a través de la interacción constante con el medio. Existen tres factores que intervienen en el proceso de aprendizaje constructivista: la capacidad cognitiva, sus experiencias y conocimientos previos, y las interacciones que se puedan establecer en el medio. Para este trabajo nos centraremos sólo en este último aspecto para explicar la importancia de interacciones comunicativas en red provocadas por el docente como una habilidad blanda que debe poseer.

b) Interacciones comunicativas en red provocadas por el docente

Una de las ventajas que nos brinda la red como instrumento para la formación es la posibilidad de generar la interacción y la comunicación de manera sincrónica y asincrónica entre las personas (Cabero y Gisbert, 2005). Actualmente, la red ha dejado de ser un entorno tecnológico para convertirse en entorno social, en el cual se realiza el intercambio de ideas, se construye conocimiento y se establecen relaciones interpersonales en diferentes niveles. Para efectos de este trabajo, al hablar de interacción se hace referencia a los intercambios comunicativos en las relaciones humanas y al intercambio de significados y la participación activa de todas las personas que se relacionan con el proceso educativo.

Las interacciones comunicativas para el aprendizaje en red implican articular habilidades blandas y pedagógicas del docente para provocar la comunicación entre los participantes, utilizando la tecnología con la finalidad de orientar el uso de los recursos y materiales escritos, sonoros, audiovisuales, digitales, informáticos y multimedia, con un sentido que ayude a provocar experiencias y actividades que propicien la participación y reflexión activa de los estudiantes en red durante su proceso de aprendizaje.

Hernández señala que “las interacciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, determinan y entrelazan acciones comunicativas para conseguir el propósito general de su función que es generar procesos de aprendizaje” (2007, p. 56). Por tanto, la comunicación a través de la interacción se vuelve un elemento clave e indispensable para inducir a la construcción social del aprendizaje.

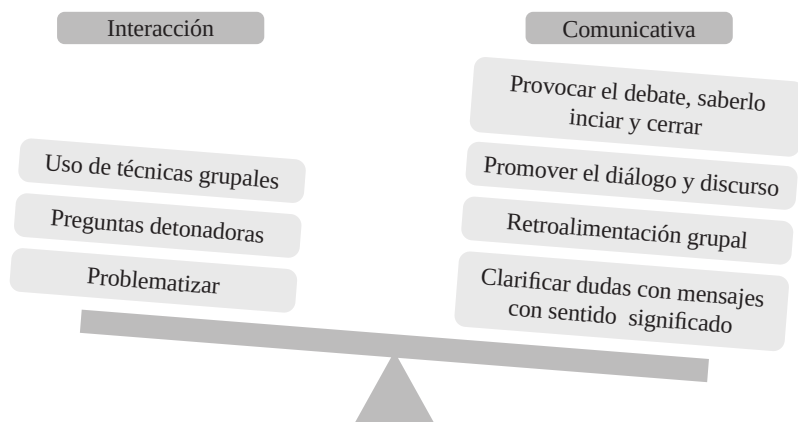
c) Habilidades blandas docentes para una interacción comunicativa

Un hecho que no se puede negar es la distancia física que existe entre el docente y los estudiantes, y entre los mismos estudiantes. Sin embargo, una cosa es la distancia física y otra muy diferente es la cognitiva, la cual influye para construir entornos de calidad (Cabero y Llorente, 2007). Para evitar que se genere la distancia cognitiva, el papel que desempeñe el docente es importante en la manera como logra dinamizar y organizar las actividades para movilizar las herramientas de comunicación, aplicando diferentes metodologías de aprendizaje y habilidades blandas como provocador de la interacción comunicativa y colaborativa (Pausel, citado en Silva, 2013).

Por ejemplo, la metodología del aprendizaje colaborativo se apoya en la interacción y el intercambio de información y conocimiento entre los participantes como producto del estímulo y ciertas habilidades blandas del docente, que le ayudan a trabajar con una de las metodologías más significativas para la formación en red. En este contexto, las habilidades blandas se consideran el resultado de una combinación de habilidades sociales, de comunicación, de formas de ser, de acercamiento a los demás, entre otras, que ayudan a las personas a relacionarse y comunicarse de manera efectiva con otros.

Para ser provocador de interacciones comunicativas y colaborativas es necesario desarrollar y contar con habilidades blandas específicas que orienten a los estudiantes a movilizar la participación e intercambio para construir nuevos significados. Para ello, el docente-asesor debe ser flexible, dispuesto al cambio, a modificar sus hábitos y costumbres de forma de trabajo, de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes y al medio utilizado, con una oportuna comunicación que implique el uso de las siguientes habilidades:

Figura 1
Habilidades blandas docentes para la interacción comunicativa



Fuente: elaboración propia.

Lo anterior implica implementar técnicas grupales y metodologías colaborativas para problematizar y propiciar la participación y comunicación como a continuación se detalla:

1. Explorar las percepciones, conocimientos previos y las concepciones de los estudiantes con preguntas detonadoras.
2. Promover y animar la elaboración discursiva, es decir, provocar la participación y diálogo a través del intercambio de información, opiniones y argumentos desde la comprensión y significado de cada persona, con y entre los estudiantes para construir nuevos significados sobre un tema entre todos.
3. Provocar el debate: el docente debe saber iniciar y cerrar los debates, comenzar cada nuevo debate, pidiendo la contribución de un estudiante e intervenir para orientar la discusión y evitar desviaciones del tema y realizar una síntesis de las intervenciones (Duggley, 2001).
4. Contar con la creatividad y proactividad para implementar una metodología problematizadora que implique la revisión de recursos digitales para la elaboración de actividades.

5. Clarificar dudas, facilitando la comprensión de mensajes elaborados con sentido y significado.
6. Propiciar la retroalimentación grupal donde no sólo se pretende devolver la palabra o la información al otro: en ella se crece por el intercambio de experiencias y de conocimientos (Gutiérrez y Prieto, 1999).

Docente organizador de equipos de trabajo colaborativo

Una de las competencias blandas y transversales que demanda el contexto laboral, hoy en día en la formación de los estudiantes, se relaciona con el trabajo colaborativo en su preparación para el mundo laboral. De hecho, cada vez más planes y programas de estudio contemplan en su diseño la incorporación de esta competencia genérica dada su importancia y su versatilidad para conseguir, a su vez, otras competencias procedimentales relevantes para un dominio específico.

En los procesos de trabajo en equipo para el aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales, el rol del docente se encuentra fundamentado en el socio-constructivismo que propone a un maestro mediador que exige un tipo de interrelación no frontal y mediatizada. En este escenario:

el mediador es la persona que, al relacionarse con otra u otras, propicia el paso del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber, poder o ser a otro cualitativamente superior de saber, saber hacer y, lo que es más importante, ser (Ferreiro, R. y Espino, M., 2013, en Martínez, 2015, p. 32).

El docente como facilitador y guía del aprendizaje colaborativo

En un ambiente virtual, el aprendizaje puede organizarse de diferentes maneras con el uso de las diversas herramientas, estrategias y metodologías de aprendizaje colaborativo. De manera particular, el trabajo en equipo (con el uso de los foros, wikis, mapas mentales, etcétera) es una metodología muy utilizada en el contexto educativo, debido a sus resultados positivos en diversos estudios e investigaciones sobre esta forma de aplicación.

Trabajar en equipo “es el uso didáctico de grupos pequeños que permite a los estudiantes trabajar juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” como expresan Johnson y Johnson (1995, citado en Martínez, 2015, p.

15), y la responsabilidad, la participación y roles son elementos importantes que pueden llegar a condicionar los resultados de este proceso. Para orientar el trabajo en equipo es necesario e importante que el docente cuente con una formación y dominio de competencias pedagógicas, comunicativas, sociales y tecnológicas para el uso de herramientas y estrategias colaborativas de enseñanza-aprendizaje en ambientes virtuales.

La función del profesor para el trabajo y aprendizaje colaborativo es apoyar las decisiones del alumno y guiarlos en su aprendizaje, pero son ellos quienes cobran un especial protagonismo. Martínez, Ruiz y Galindo (2018) refieren que el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales implica una constante comunicación recíproca, frecuente, entre los alumnos y el profesor que propicie un intercambio dialógico reflexivo y con construcción del conocimiento de manera colaborativa.

En el campo de la virtualidad se requiere que el docente cuente con la capacidad de inducir y orientar a sus estudiantes en el uso de las tecnologías para experimentar procesos de aprendizaje colaborativo en equipo. Si el docente cuenta con dichas competencias entonces sabrá cómo crear espacios de colaboración, estimular y mediar interacciones, y así lograr favorecer la construcción del aprendizaje. En ese sentido, Martínez (2015) refiere que el rol del docente a cargo de inducir el trabajo en equipo entre sus estudiantes es el siguiente (p. 32):

- Planificar la tarea y definir los objetivos del programa de actividades, orientando a los estudiantes sobre la tarea global y el cumplimiento de la consigna definida.
- Saber utilizar las herramientas tecnológicas y de aprendizaje colaborativo para la mediación y trabajo en equipo.
- Orientar la formación de los grupos y, si es necesario, la designación de roles.
- Determinar el ritmo de trabajo y los criterios de evaluación que permitirán medir el rendimiento académico de manera individual y colectiva.
- Estimular y supervisar a los grupos, retroalimentándolos y dándoles a conocer los logros parciales alcanzados.

- Evaluar el funcionamiento grupal, observando actitudes, problemas y otros indicadores que caracterizaron la tarea grupal realizada.
- Asistir, mediar o intervenir en caso necesario entre los miembros del equipo siempre que se presenten situaciones que dificulten el clima de trabajo o el desarrollo de las actividades.

Lo anterior implica que el docente como facilitador y guía para el aprendizaje colaborativo debe implementar actividades de trabajo en equipo, donde de acuerdo con Izquierdo e Iborra (2010) se persiga:

1. El aumento de las competencias profesionales: relacionadas con la capacidad crítica, aprender a analizar y descubrir disfuncionalidades, resolver conflictos, formarse un criterio propio, adaptarse al entorno, fomentar la visión compartida, incentivar la flexibilidad ante los escenarios de cambio, planificar, organizar, supervisar, impulsar, etcétera.
2. Fomentar las destrezas de comunicación y procesos de socialización a través de la práctica de la discusión, la escucha activa, la representación empática, la estructuración de argumentaciones persuasivas, etcétera.
3. Favorecer al crecimiento personal: al sentirse identificados y comprometidos con el grupo, los alumnos desarrollan un mayor sentimiento de interdependencia grupal al mismo tiempo que desarrollan su autoestima y confianza, y realizan un seguimiento de su propio aprendizaje.
4. Desarrollar en el estudiante destrezas de trabajo grupal: liderazgo, negociación, planificación, organización, gestión de apoyos y estímulo a los demás, distribución de tareas y seguimiento de logros conseguidos, etcétera.
5. Establecimiento de la práctica reflexiva y la autorregulación: los alumnos pueden aprender de sus éxitos y fracasos y, de este modo, desarrollar sus destrezas y su comprensión, así como planificar el aprendizaje futuro.

Docente mediador socioemocional

El docente mediador socioemocional es aquel que cuenta con las habilidades socioemocionales que conjugadas con las competencias comunicativas del trabajo pedagógico conllevan al establecimiento de relaciones interpersonales

saludables con los estudiantes. Lo anterior implica un buen manejo de la inteligencia emocional y el reconocimiento del contexto sociocultural de los estudiantes.

Tejera (2008) señala: “los estados emocionales y comportamientos están implicados en la situación comunicativa” (p. 19), es decir, para participar efectivamente en el proceso educativo no es suficiente el conocimiento académico o el de los contenidos de una materia, también es necesario tener competencias para expresar el conocimiento, ideas, actitudes y sentimientos, es decir, la forma como nos comunicamos.

Diversos autores coinciden en que existen ciertas características socioemocionales que debe poseer un moderador o docente en línea: como el ser amable y ser atento, respetuoso y cortés, así como comprometerse con las personas de una manera no mecánica y escribir mensajes personalizados, breves, suficientes y concisos de aquello que se quiere expresar para asegurarse que el mensaje pueda ser bien comprendido. Además, tener habilidad para interactuar y contar con la sensibilidad cultural de reconocer características y particularidades de sus estudiantes, de manera que sea capaz de adecuar el mensaje a las necesidades comunicativas de las personas a quien se dirige.

Visser (2002) en una investigación sobre el desarrollo de la comunicación motivacional en apoyo a la educación a distancia como una alternativa para disminuir los índices de deserción y los estudios inconclusos en educación a distancia señala: “los sistemas de educación a distancia debieran contemplar las necesidades afectivas de los estudiantes como un componente integrado, junto a otros componentes más tradicionales...” (Citado en Pérez, 2009, p. 226).

Las habilidades socioemocionales para la mediación docente en la interacción comunicativa desempeñan un rol fundamental que propicia que la relación con el docente y sus compañeros sea cordial y abierta, componentes de tipo afectivo que determinan en gran medida el acercamiento o alejamiento de las partes. En el escenario virtual es el docente quien establece y modela las reglas de convivencia y acompañamiento para comenzar a crear un clima socioemocional de afectividad y respeto por la diversidad.

Mora (2010) establece que la comunicación afectiva en un entorno virtual es un aspecto clave que define el buen desarrollo de las actividades, donde

el docente debe lograr ser lo más cortés y claro posible, y debe propiciar un ambiente de confianza en el cual los estudiantes realicen consultas que se deben solventar de la manera más concreta y puntual; además de dar el seguimiento continuo al estudiante, considerado como un factor fundamental para establecer una comunicación personalizada, atendiendo a la situación particular de cada alumno.

Habilidades socioemocionales docentes

Las habilidades socioemocionales o habilidades no cognitivas “son un conjunto de conductas, actitudes y rasgos de la personalidad de un individuo que le ayudan a identificar, entender y manejar sus emociones, a sentir y mostrar empatía por los demás, a establecer buenas relaciones y a definir y lograr metas” (Villaseñor, 2017, s. p.). Este tipo de habilidades se adquieren a lo largo de la vida durante la interacción con otras personas, son producto de diversas experiencias y vivencias que detonan emociones y permiten desarrollar ciertas conductas, actitudes y rasgos en la personalidad sobre cómo queremos manejarla para ponerlas en práctica ante diferentes situaciones.

Para guiar relaciones saludables y socioafectivas en el acto educativo es necesario que la persona que guía primero conozca y las reconozca, en sí misma, las siguientes habilidades y en la medida de lo posibles las practique en su vida diaria y en su labor como docente:

- El autoconocimiento para identificar sus propias emociones.
- La autorregulación de sus propias emociones.
- La conciencia social enfocada en la capacidad de identificar emociones, escuchar y analizar distintos puntos de vista y poder interactuar de manera positiva.
- La colaboración para mediar y mejorar la interacción para orientar esta práctica hacia el logro de objetivos.
- La toma de decisiones para adaptar su práctica e innovarla en las situaciones que requieran un cambio. Considera todo lo que influye en las acciones, posibles consecuencias y las rutas alternativas de acción, a la par del respeto, cuidado de otros y la toma de responsabilidades.

Poner en práctica dichas habilidades en el docente implica que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo lo siguiente:

1. *Estimular y motivar a los estudiantes*: para una participación activa que provoque y mejore las interacciones. Como factor psicológico presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje inyecta energía al estudiante y permite la libre expresión de dudas, necesidades e intereses.
2. *Inducir a la colaboración*: provocar interacciones con la intencionalidad de orientarlos a sumar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan llegar juntos a la construcción de nuevos significados como resultado de compartir experiencias personales, el diálogo, la discusión, etc., y con aportaciones individuales, pero contribuyendo al aprendizaje de los demás.
3. *Conocer bien a los estudiantes*: reconocer el contexto social y cultural desde donde acontece el acto educativo permite la inclusión a la diversidad grupal e individual de cada estudiante, por lo cual se requiere seleccionar el lenguaje y contenido del aprendizaje y del mensaje apropiado que aseguren su comprensión.
4. *Lenguaje emocional*: promover relaciones e interacciones afectivas con y entre los estudiantes. Cuidar que los mensajes inicien con un saludo, ser cordiales y amistosos, claros y oportunos, de respeto, constructivos y que favorezcan el aprendizaje y terminar con una despedida.
5. *Claridad*: tiene que ver con garantizar que el lenguaje y el sentido del mensaje sean captados en su totalidad por el interlocutor. Los mensajes breves y precisos contribuyen a economizar esfuerzo y tiempo.
6. *La comunicación suficiente y asertiva*: hace referencia a que lo que se comunica sea, en efecto, lo que necesita el otro para comprender, dando a conocer aquello que piensa o siente en un momento determinado, en los términos y formas adecuadas. Cuando se da demasiada información se satura; y cuando se da de manera insuficiente se impide la toma de decisión.
7. *La empatía*: vista como la habilidad indispensable al tener disposición de parte del docente de experimentar y sentir suya la incertidumbre, la ansiedad y vacilación de los estudiantes. La empatía conduce a producir comprensión

mutua y contacto personal entre el estudiante y el orientador (Gutiérrez y Prieto 1999).

8. *Atención*: atender todas las consultas que extienden los estudiantes, sean o no académicas, respondiendo en forma rápida a cada uno de los requerimientos.
9. *Manejar los conflictos*. Ayudar a superar o reducir los problemas de angustia o ansiedad de los participantes ante la dificultad de los trabajos individuales y en equipo. Buscar soluciones que den respuesta a las situaciones que lo requieran.
10. *Tolerancia y apertura*: tiene que ver con la disposición a escuchar y con estar comprometido en atender al otro, abierto a los comentarios, las críticas, sugerencias y evaluaciones de los estudiantes con una actitud positiva.
11. *Flexibilidad y adaptación*: ser flexible y adaptarse a los cambios, dificultades y necesidades que se presenten en la labor docente.
12. *Perseguir la cohesión del grupo*: procurar el desarrollo de un camino sistemático de trabajo online entre los diferentes participantes.

El manejo de habilidades socioemocionales como habilidad blanda favorece el aprendizaje, les ayuda a contribuir y asociar la educación en línea con una experiencia positiva. A través de estas habilidades se genera un clima de armonía y confianza para pedir ayuda y hacer frente a los desafíos y resolver problemas con la ayuda docente.

Docente formador de identidades

En el ámbito de la educación virtual las TIC han llevado a la creación de nuevas estructuras sociales, con características que señalan a la *web* como condición básica del aprendizaje, enfocadas en un proceso de colaboración para que los sujetos pongan en práctica sus habilidades blandas para socializar, transformar y den sentido de pertenencia a una identidad personal y social por medio de la interacción comunicativa.

La educación en ambientes virtuales parte de objetos culturales, en función de las formas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y la atribución de significados que representan, los cuales se gestan en la formación de una profesión. La identidad profesional se da en un proceso dialéctico en correspondencia

con conocimientos, habilidades, valores y rasgos característicos propios de la formación de un perfil profesional.

La figura del docente o asesor virtual opera, y pone en práctica, una red de significados creados por la propia naturaleza del entorno que lo conforma, sin dejar de considerar a sus alumnos. El docente como asesor virtual es responsable de ordenar la naturaleza simbólica de la teoría del conocimiento, la transmisión cultural y la creación de herramientas comunicativas que facilitan la interpretación como mecanismo, forma de comprensión y dispositivo de aprendizaje; y todo con el fin de ofrecerse en esta modalidad educativa nuevos medios y formas de vida, así como medios de interacción y significado para la creación de una identidad profesional desde la virtualidad.

Para entender cómo se conforma la identidad profesional en el escenario virtual se hace necesario exponer cómo se construye ésta en el ámbito de la educación presencial:

- a) En el escenario de la educación presencial, la formación profesional se construye y aprende en las aulas, en la comunicación cara a cara, donde el discurso docente está representado por la realidad descrita y los contenidos prescriptivos curriculares. Éstos se ponen en relación con los referentes personales, el discurso, las prácticas docentes y la estabilidad ofrecida por el contexto que permite configurar una identidad coherente con las dimensiones de un capital cultural acorde con las expectativas sociales y académicas, la organización escolar y con la profesión elegida, a fin de determinar un tipo de profesional específico. Esta visión tradicional y lineal se caracteriza por la homogeneidad social, representada en la internalización de estructuras de significados presupuestos y compartidos colectivamente entre docentes, alumnos y la práctica social de aplicación de la profesión en el campo de práctica que, en un futuro, se convertirá en actuaciones dentro del espacio laboral.
- b) En contraparte, en los espacios educativos mediatizados por la tecnología esto cambia, debido a que los sujetos pertenecen a una diversidad de contextos que interactúan en tiempos y espacios distintos que la propia *web* permite y

facilita en ubicuidad para lograr un proceso educativo, lo cual genera multi-identidades ocasionales y periféricas en los diversos espacios de interacción comunicativa. En la virtualidad la pluralidad de pertenencias y la creciente complejidad de las relaciones sociales ofrecen a los estudiantes un abanico de representaciones identitarias; algunos de las cuales coinciden, otros se contradicen. Los agentes a través de los cuales se transmiten esos repertorios son también múltiples, por lo cual el proceso de internalización se complica aún más (Giménez, 2010).

En el ambiente virtual se espera que el docente o asesor en su desempeño y práctica formativa facilite el aprendizaje en sus alumnos, con referentes propios de la identidad profesional en la cual se están formando los estudiantes según el perfil profesional. Lave y Wenger (1991) describen que el desarrollo de la identidad en una comunidad facilita la adquisición de habilidades de conocimiento como parte del mismo proceso de participación periférica legítima.

La función del asesor o docente virtual establece un punto de referencia que permite a los estudiantes construir a partir de la apropiación por parte de los actores sociales determinados repertorios culturales considerados simultáneamente como diferenciadores y definidores de sí mismo, entre ellos se encuentra la comunicación entre docente y alumnos, las motivaciones y apoyos, así como las formas de retroalimentación que se dan en la interacción educativa.

En este sentido, reconocer la función docente como generadora de una identidad profesional necesaria en el desarrollo de las habilidades blandas para el estudiante y para el propio docente implica:

- La identidad se produce y se reproduce mediante la socialización de prácticas situadas a través de trayectorias educativas compartidas, de pertenencia y coincidentes en la formación profesional, lo cual implicará que desarrollen y mantengan una misma cultura de trabajo.
- Se dé entrada al mundo laboral y a la formación permanente, donde a lo largo de la formación se construye y se reconstruye la identidad entre elementos interactivos e interactuantes para lograr la identidad de sí y del otro como construcción a partir de la semejanza y la diferencia entre elementos como

los sentimientos, la imagen, la representación, la valoración, la continuidad, el ideal y lo vivido (Ávila, 2012, citado en Martínez y De Ibarrola, 2018).

- Se configure en sentido y significado con el nivel de reconocimiento y se refleje en la forma en que uno se ve o se imagina en lo futuro (imagen de sí).
- Se describa a sí mismo (representación de sí) a partir de la interacción del sujeto con la colectividad y la comunidad; la forma en que uno se concibe como semejante a otro (continuidad de sí) posibilita el ejercicio de una práctica en la que está incluido el sí interior o colectivo, que no es otra cosa que lo que se quiere ser o lo que se quiere hacer (Ávila, 2012, citado en Martínez y De Ibarrola, 2018).

La formación de la identidad es resultado del proceso de socialización de los sujetos al interactuar en los contextos sociales y profesionales, donde la figura del docente contribuye en los procesos de identificación y pertenencia a una cultura académica y profesional futura.

Docente investigador, reflexivo y activo

El docente universitario dentro de su práctica educativa requiere llevar procesos de indagación e investigación de su propio quehacer docente, como señala Hargreaves y Fullan (2014), la práctica hace al maestro, pero no por sí misma. Por lo cual se hace necesario disponer de medios necesarios para aprender de la práctica y hacer juicios de la propia actuación.

El docente investigador utiliza, en primer lugar, metodologías cualitativas que le permiten examinar la práctica docente desde dentro. La observación directa, la recogida de notas o registro de incidentes, la escritura de diarios o la realización de entrevistas se consideran adecuados para comprender la compleja naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje.

Formar docentes universitarios para trabajar mediante una enseñanza reflexiva es más que una cuestión técnica, ya que se deben adquirir nuevas competencias y asumir el rol de gestor de aprendizajes donde la dimensión sociocultural del contexto educativo cumple un papel importante (Fernández-Fernández, *et al.*, 2016) en el contexto de la virtualidad, la complejidad que se desprende de la interacción asincrónica y ubicua hace que se requiera un proceso

de representación de un perfil docente implicado en los procesos de mejora en todos los elementos que intervienen en la pedagogía virtual.

Reflexionar y actuar son habilidades que se construyen a partir de la racionalización de los conocimientos, puestos en práctica mediante el trabajo docente sobre su propia experiencia profesional. Por lo cual se hace necesaria la articulación del conocimiento disciplinar, didáctico y pedagógico en el contexto de la práctica de enseñanza a fin de explicar, problematizar e intervenir con racionalidad en aquello que se hace. Por tanto, se desarrollan habilidades profesionales fundamentales como la capacidad de dar cuenta de aquello que se hace, y el poder distanciarse de las propias acciones para pensar sobre ellas y cualificarlas.

Formarse como profesionales reflexivos e investigadores cumple una doble condición en el desarrollo de las habilidades blandas, ya que el propio docente cubre su función profesional de investigador en el aula, y además enseña a sus estudiantes a intercambiar experiencias recuperadas de escenarios de práctica a fin de reflexionar e identificar problemas y sus posibles soluciones.

Permite, entonces, que los estudiantes registren y elaboren reflexiones sobre su aprendizaje, sobre las evidencias de análisis, transformación, creación y aplicación de conocimientos; y el desarrollo de comunidades de aprendizaje. Todo ello a partir de procesos de sistematización que incluyan una reflexión crítica sobre todo lo aprendido y de sus productos.

Algunas propuestas para la investigación y reflexión activa, tanto para el estudiante como el docente virtual, se sintetizan en las siguientes habilidades:

- Facilitar la reflexión cognitiva basada en fundamentos y argumentos que ayudan a construir sus propios significados desde los contextos de aplicación.
- Promover la reflexión narrativa que se fundamenta en la agrupación y descripción de expresiones y conceptos mediante la capacidad del ser humano de contar historias a partir de sus vivencias.
- Desarrollar la reflexión acción como base de actuación para la toma de decisiones y la solución de problemas, así como para la resignificación de la actuación profesional, tanto en el docente como en los propios estudiantes.

- Fortalecer la interacción reflexiva, donde a partir de la colaboración y la participación se mejoren las prácticas, se analicen las creencias y las experiencias y el planteamiento de puntos de vista alternativos y perspectivas divergentes.

Entender la naturaleza y características de los procesos reflexivos son fundamentales, ya que permite aprender de las experiencias propias y de otros, mejorar la actividad profesional, producir conciencia sobre las formas en que se interpreta la realidad y dar sentido a las acciones y el comportamiento (Selmo y Orsenigo, 2014). Establece criterios para evaluar la acción docente, generar retroalimentación para movilizar el desempeño profesional.

Consideraciones finales

Las tendencias de formación universitaria presencial y virtual ya no se limitan a la formación de competencias académicas, sino que tienen una mirada a fortalecer las competencias profesionales desde el incluir en los procesos de aprendizaje habilidades blandas necesarias para la incorporación de los futuros egresados a un campo profesional contextualizado, por lo cual se requiere que el docente reconozca sus propias habilidades para potenciarlas y desarrollarlas.

Como docente, no es suficiente contar con los conocimientos disciplinares y simplemente usar tecnología en la educación. Lo que se busca es que el docente identifique y diseñe situaciones problemáticas que se resuelvan por sus estudiantes, genere todo un proceso comunicativo a través de la conjugación e implementación de interacciones y diálogos escritos, provocadores de constructos y contenidos que den sentido y significado a cada nota, retroalimentación, mensaje y expresión generados entre todos los sujetos del acto didáctico virtual, principalmente dentro de los espacios de colaboración y trabajo en equipo. El docente como provocador de interacciones cognitivas, sociales y socioemocionales puede ser un factor clave del éxito que se puede alcanzar en los resultados del desempeño y conocimientos adquiridos por los estudiantes.

Otras dos habilidades blandas importantes de incorporar y reconocer son las relacionadas con el valor de la figura docente como formadora de identidades, ya que a partir de las representaciones constituidas en los espacios virtuales, los

estudiantes van creando sentido de pertenencia y apropiación de roles definidos y determinados por un perfil profesional que está en construcción y reconstrucción, dando un significado a cada acción, tarea y desempeño en escenarios situados de su futuro profesional.

Para concluir, lograr que el docente investigue, reflexione y actúe con habilidades blandas facilita la revisión constante de su hacer profesional docente e invita a sus estudiantes a generar espacios de revisión, análisis e intervención de su propia actuación como estudiantes y en un futuro como profesionales reflexivos, activos y autogestivos.

Bibliografía

- Asencio, E. y Zamora, A. (2014). Experiencia en la elevación de la calidad de la educación científica a través del empleo de los recursos de las redes informáticas. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS)*, 9(26), 146-151. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92430866008.pdf>
- Asencio, C. (2012). Una alternativa didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación. España*. (58), 81-97. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie58a04.pdf>
- Cabero, J. y Llorente, M. (2007). La Interacción en el Aprendizaje en Red: Uso de Herramientas, Elementos de Análisis y Posibilidades Educativas (2007). *RIED* 10 (2), 97-123. <https://www.biblioteca.org.ar/libros/142140.pdf>.
- Cabero, J., y Gisbert, M. (2005). *La formación en Internet: Guía para el diseño de materiales didácticos*. Editorial MAD, S. L.
- Chan, M. (2016) La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *RED-Revista de Educación a Distancia*. Núm. 48. (1), 1-32 DOI: 10.6018/red/48/1 <http://www.um.es/ead/red/48/chan.pdf>
- Cuevas, A. y Simeão, E. (2011). *Alfabetización informacional e inclusión digital. Hacia un modelo de infoinclusión social*. Ediciones Trea.
- Duggley, J. (2001). *El tutor online. La enseñanza a través de Internet*. Deusto.
- Fernández-Fernández, S.; Arias-Blanco, J.; Fernández-Alonso, R.; Burguera-Condon, J., y Fernández-Raigoso, M. (2016). Pensamiento reflexivo e

- investigador en educación. Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. *RELIEVE*, 22(2). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.8425>
- Giménez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización*. UNAM, 1-14. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). *La Mediación Pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. CICCUS, La Crujía.
- Hargreaves y Fullan (2014). *Capital profesional*. Ediciones Morata.
- Hernández Villegas (2007). Práctica docente y procesos comunicacionales. *Revista de Tecnología y Comunicación Educativas* 44(21) 54-71. <http://132.248.9.34/hevila/Tecnologiaycomunicacioneducativas/2007/vol21/no44/5.pdf>
- Izquierdo, A. e Iborra, A. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General De Información Y Documentación*, 20, 221-241. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/>
- Lave, J., y Wegner, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Preston.
- Mangrulkar, L.; Whitman, C. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, D. C.: Organización Panamericana de Salud. <https://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/habilidades2001oms65p.pdf>
- Martínez, M., y De Ibarrola, M. (2018). Conformación de una identidad docente entre profesionistas universitarios contratados por asignatura en el nivel medio superior. *Sinéctica*, 0 (51), S/N. doi:10.31391/S2007- 7033(2018)0051-008
- Martínez, N., Ruíz, E., y Galindo, R. (2018). Herramientas colaborativas y sus efectos en el aprendizaje; percepciones del uso de herramientas en estudiantes de posgrado del SUV. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 5(10), 1-20. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/issue/view/10>
- Martínez, N. (2015). El trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje en ambientes virtuales. En L. Galindo (ed.) *Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*. Cnid.file:///C:/Users/alb99/Downloads/Dialnet-ElAprendizajeColaborativoEnAmbientesVirtuales-652184%20(1).pdf

- Mora, F. (2010). Papel del tutor virtual en la educación a distancia uned, p. 122. http://estatico.uned.ac.cr/paa/revista/EDICIONES/IIED/7_art_v1_2_Tutor_Virtual.pdf el 6 de junio del 2013.
- Mujica, J. (2015). ¿Qué son las habilidades blandas y cómo se aprenden?: Habilidades Blandas, núm. 1 enero 2015. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2016/02/DOC-habilidades-blandas.pdf>
- Pérez, S. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Revista Apertura*, 1 (1). <http://www.udgvirtual.udg.mx/aperturacopy/index.php/apertura/article/view/15/18>
- Perrenaud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. GRAÓ
- Rottschaefer, W. (1991). Some philosophical implications of Bandura's social cognitive theory of human agency. *American Psychologist*, 46(2), 153-155. <https://psycnet.apa.org/record/1991-18397-001>
- Selmo, L. y Orsenigo, J. (2014). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Vol. 116, 1925- 1929. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.496>
- Silva, M. (2013). Habilidades blandas, fundamentales para el desarrollo personal. *Revista Educar*, 22-23. http://www.cide.cl/documentos/Revista_educar_Habilidades_blandas_MJValdebenito.pdf
- Tejera C. (2008). *Relaciones entre Comunicación y Educación para la Formación de Habilidades Comunicativas. Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Eumed.net.
- Torres, A.; Badillo, M.; Valentín, N., y Ramírez, E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa*. 14(66), 129-145. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?>
- Unigarro, M. (2004). *El método, la comunicación educativa en Educación virtual: Encuentro formativo en el ciberespacio*. UNAB.
- Villaseñor, P. (13 de junio de 2017). ¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes? Blog del Banco Mundial. <https://blogs.worldbank.org/es/voices/como-pueden-los-maestros-fomentar-o-impedir-el-desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-en-sus-estudiantes>

World Health Organization (2003). *Skills for Health*. http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf

Capítulo 6. En la búsqueda de una pedagogía regenerativa

Manuel Moreno Castañeda

Este escrito es una adaptación y actualización de un capítulo de mi tesis de doctorado que lleva por título: “Una visión de las mediaciones pedagógicas y su carácter regenerativo”. Ahí, se parte del entendimiento de la educación como un proceso relacional, sea en las relaciones educativas cotidianas o en la educación escolarizada, tanto a nivel micro como macro. Relaciones que pueden estar dañadas, porque las interacciones no se den de manera adecuada y fragmentadas, porque no haya relación entre diversos elementos y procesos académicos. De ahí la propuesta de trabajar en su regeneración y saneamiento con especial énfasis en los factores que tienen incidencia en su problemática y solución, factores que pueden ser de carácter estrictamente académico como también pueden darse fuera de este ámbito.

A partir de una acepción amplia de la educación como un proceso permanente e inherente a lo humano, entiendo lo académico como la institucionalización de lo educativo al legitimar ciertos aprendizajes y su modo de enseñarlos, aprenderlos, evaluarlos y certificarlos, así como las circunstancias en que estos procesos suceden y los medios que para ello se utilizan: “El lugar privilegiado, institucionalmente, para enseñar y aprender —en ese orden— ha sido el aula, para efectos de este escrito a esa situación pedagógica le llamaré: “pedagogía áulica”. Pero además el trabajo docente se da en diversos espacios.

Para la escritura de este texto me anima la intención de compartir mis reflexiones en el sentido de que las instituciones formadoras de docentes requieren generar nuevas relaciones, tanto en lo interno como en lo externo.

En este caso, liberarse de su condición de menores de edad con respecto de su dependencia del aparato gubernamental que los limita para asumir su papel de auténticas instituciones de educación superior, considerando el término en su relación con la necesaria autonomía y las condiciones, recursos y capacidad para el pleno desempeño de sus funciones académicas.

La temática parte y se centra en el entendimiento de lo educativo como un proceso relacional y que considera:

- Las relaciones personales que se dan entre estudiantes, de éstos con los docentes y de todos ellos con directivos y administradores.
- Las relaciones con la realidad que se pretende aprender, sea de manera directa o mediada.
- Las relaciones con el conocimiento, especialmente la mediada por el diseño, gestión y operación curricular.
- Las relaciones interinstitucionales sean en su interior como hacia fuera.
- Las relaciones con la comunidad.
- Las relaciones con los medios con que se aprende.

Entiendo, y en el texto se señala, que no es fácil transformar las relaciones educativas. Hay lastres que hacen pesado el camino, obstáculos que superar e inercias que reorientar, pero también coyunturas que pueden ser aprovechadas para construir mejores escenarios educativos y caminos para llegar a ellos. Es en ese sentido que va la propuesta de una pedagogía regenerativa, porque teje nuevas y mejores relaciones educativas y trascendentes, porque propicia mejores condiciones de vida.

Se trata de avanzar en una propuesta en favor de mediaciones pedagógicas significativas por el sentido que deben tener para los participantes en los procesos académicos; creativas, porque más que reproducir conocimientos y prácticas buscan su recreación, y libres porque más allá de su cerrazón y rigidez áulica por las limitaciones que implica apuesta por su opcionalidad y disponibilidad en cualquiera de los entornos donde suceda.

Para la explicación de este tema, he organizado este capítulo a partir de las complejidades de las mediaciones pedagógicas y los ámbitos donde se realiza.

Luego hablo de sus similitudes, sus relaciones y sus posibilidades de integración, con la intención de proponer se avance hacia una pedagogía en entornos diversos que se identifique por su carácter significativo y regenerativo.

Punto de partida

Cuando escribo la segunda versión de este texto, el gobierno, directivos escolares, docentes, estudiantes, madres y padres de familia se enfrentan a una situación inesperada: la crisis académica causada por la pandemia de la COVID-19, la cual evidenció entre varias debilidades del sistema educativo sus carencias y fragmentaciones, entre éstas, las diferentes estrategias del gobierno federal y los gobernantes de algunas entidades federativas del país.

Mientras se dan las discusiones a nivel de las cúpulas políticas, las y los docentes están a la expectativa de decisiones que los afectan y de aquellas que muchos se sienten ajenos. Me parece que lo afirmado por Antonio Blanco (2018), desde Costa Rica, es aplicable también en México como en otros lugares de América Latina: “La educación actual ya no es capaz de sujetarse a las circunstancias tan cambiantes que experimentamos día a día, necesita buscar nuevas estrategias que permitan que nuevas generaciones aprendan a vivir en este mundo de tantas incertidumbres” (p. 13).

¿Y qué tienen que ver en todo eso las mediaciones pedagógicas y en qué trabajemos para que sean más significativas y trascendentes? Por lo pronto, no perder de vista que es en esas condiciones en las cuales hay que trabajar. Búsqueda y construcción que deben darse en las estructuras y coyunturas en las que debemos esforzarnos por intervenir. Aquí parto de la visión en un sentido amplio de que todos somos mediadores pedagógicos, aunque hay quienes ejercen la pedagogía profesionalmente en la cual se supone una base científica en la que se cimientan los principios metodológicos, las técnicas y las prácticas cotidianas.

Un desafío para este estudio es tratar de saber qué caracteriza a las mediaciones pedagógicas en la peculiaridad de cada modalidad mencionada, qué tienen en común y cuáles son sus diferencias, y lo más importante: ¿cómo pueden relacionarse y enriquecerse unas modalidades con otras en sus distintos modos de vivir y entender las mediaciones pedagógicas? Se toman para los propósitos

de este estudio las mediaciones pedagógicas áulicas escolares, comunitarias y las de los ambientes virtuales.

Complejidades en la visión de las mediaciones pedagógicas

Para explicar la visión que se tiene de lo educativo, y en este caso de las mediaciones pedagógicas, hay que tener presente su complejidad. Para ello considero que al menos hay que tener en cuenta el lugar donde las ubicamos, las dimensiones que le vemos y la perspectiva y subjetividades de quienes observan. En este intento de entendimiento y explicación me he valido de algunas acepciones de la Real Academia Española, adecuando su interpretación al caso particular de estudio. Visto así, entiendo:

El ambiente, como las condiciones, en especial las sociales en que se dan las mediaciones pedagógicas.

El entorno, que puede tener cierta similitud y relación con el ambiente, en este estudio lo entenderé como el “Conjunto de características que definen el lugar y la forma de ejecución de una aplicación” (RAE).

Para el contexto tomo la acepción: “la situación política, histórica, cultural o de cualquier otra índole en el que se considera un hecho” (RAE). Así, este estudio lo contextualizo en la situación académica de México. El ámbito está más referido al espacio limitado en que se ubica el hecho estudiado, aunque no sean límites que separen, incluso que se traslapen.

Cuando hablo de dimensiones he considerado dos acepciones, una como metáfora de las medidas de longitud que consideran la altura de ideales, la amplitud de nuestra mirada y el largo alcance de nuestra visión a futuro. Otra acepción es la de considerar los diferentes aspectos o facetas que pueden observarse. Por ejemplo:

Observar las dimensiones personales, profesionales y sociales de las mediaciones pedagógicas.

Igual pueden verse como dimensiones lo académico, administrativo y tecnológico de sus quehaceres.

También ver como dimensiones los ámbitos áulicos, organizacionales y del sistema educativo en que laboran los docentes.

Otra posibilidad es ver las dimensiones económicas, políticas y culturales del trabajo pedagógico.

Si son muchas las dimensiones de las mediaciones pedagógicas, muchas más son las perspectivas desde las cuales pueden ser vistas, pues cada persona según el lugar desde donde las vea y todas las subjetividades implícitas podrán tener un sinfín de apreciaciones.

El siguiente texto, del libro de la UNESCO *Rethinking Education* (2012, p. 54) lo presento como un ejemplo de esa multiubicidad, multidimensionalidad y diversidad de perspectivas como puede verse el trabajo de los docentes como responsables de esas mediaciones pedagógicas vigentes y deseadas:

If education is to contribute to the full realization of the individual and a new model of development, teachers and other educators remain key actors. However, although dominant discourse repeatedly articulates the importance of teachers a number of trends point to process of deprofessionalization of teachers in both the global North and the global South. These trends include the influx of unqualified teachers, partly in response to teacher shortages, but also for financial reasons. The casualization of teachers through contract-teaching, particularly in higher education where reliance on adjuncts to meet the teaching workload is increasing; the reduce autonomy of teachers; the erosion of the quality of the teaching profession as a result of standardized testing and high-stake teacher evaluations; the encroachment, within educational institutions, of private management techniques; and gaps between the remuneration of teachers and of professionals in other sectors in many countries.⁴⁵

⁴⁵ Si educación es contribuir a la plena realización del individuo y a un nuevo modelo de desarrollo, los profesores y otros educadores siguen siendo actores clave. Sin embargo, aunque el discurso dominante articula repetidamente la importancia de los profesores, una

Los ámbitos de las mediaciones pedagógicas

Reitero mi punto de vista de que las mediaciones pedagógicas, en un sentido muy amplio, se dan en cualquier momento y espacio de nuestras vidas, sea dentro o fuera de las escuelas, sea de manera espontánea o profesional. Desde esa visión también digo que se dan en una gran diversidad de ámbitos, de los cuales en este estudio me abocaré a tres: el aula escolar; la comunidad y los ambientes virtuales, y ubicar en esos ámbitos aquello que llamaría pedagogía áulica; pedagogía comunitaria y pedagogía en la virtualidad, haciendo énfasis en su adjetivación. Como también podemos referirnos a las cualidades que las caracterizan como “aulicidad” “comunalidad” y “virtualidad”.

Pedagogía áulica

Quizás al oír hablar del aula lo primero que nos venga a la mente es una sala con muebles iguales para todos los alumnos, generalmente enfilados con la vista puesta en el docente, quien suele tener un mueble especial. Pero, más allá de aquello que significa el aula como espacio con sus recursos físicos, implica los horarios rígidos preestablecidos y modos de enseñar, aprender y maneras de expresar lo aprendido con fines calificadorios que tienden a la homogenización de procesos y circunstancias y modos como suceden.

Éstas son tendencias estandarizantes que impiden atender las diversidades e inhiben la creatividad y el placer de aprender: “En la escuela, el alumno tiende a creer que ha comprendido antes de que tal cosa pueda ocurrir realmente [...] En

serie de tendencias apunta a los procesos de desprofesionalización de dichos profesores, tanto en el norte como en el sur del planeta. Estas tendencias incluyen la afluencia de maestros no calificados como respuesta a la escasez de profesores, pero también por razones financieras. La eventualización de los profesores a través de la enseñanza por contrato, particularmente en la educación superior, aumenta la dependencia de los auxiliares para cubrir la carga del trabajo docente; la reducción de la autonomía de los profesores; la erosión de la calidad de la profesión docente como resultado de pruebas estandarizadas para evaluar a los maestros de gran nivel; la invasión dentro de las instituciones educativas, de técnicas de gestión privada; y las brechas entre la remuneración de los maestros y de los profesionales de otros sectores en muchos países [*Traducción propia*].

general, en las aulas se crean las condiciones que favorecen más la castración del gozo intelectual que su real ocurrencia” (Wagensberg, 2014, p. 51).

Con respecto de las relaciones educativas en las aulas escolares mantenedoras de la tradición se suele dar una transmisión, recepción y reproducción pasiva de informaciones con eventuales momentos y actos de creatividad; la interacción entre condiscípulos es limitada o sujeta a dinámicas grupales artificiales; la relación entre estudiantes y docentes controlada por éstos; el acercamiento para conocer la realidad generalmente mediada por textos escritos o digitales; la tramitología exageradamente burocratizada; muy controlada la relación entre instituciones académicas y entre éstas y la comunidad, así como el uso de las tecnologías para enseñar y aprender. Sin embargo, los espacios áulicos, también puede ser lugares y momentos propicios para la formación de identidad y consolidar lazos de amistad, solidaridad y lealtad, en esa necesidad humana de un sentido de pertenencia y reciprocidad.

En síntesis, como peculiaridades de las mediaciones pedagógicas que suceden en las aulas escolares tradicionales destacaría: su ubicación en una institución académica; la tendencia a la homogenización de contenidos y modos de enseñar y aprender, así como de tiempos y espacios; estandarización de las evaluaciones con fines calificadorios; el docentrismo y las expectativas de la certificación de lo aprendido.

Pedagogía comunitaria

La pedagogía comunitaria se expresa en una gran variedad de manifestaciones y denominaciones según sus enfoques, ideologías y orientación social. Es así como entre varios nombres se escuchan los de educación comunal, comunitaria y popular. Para efectos de este estudio no pretendo analizar exhaustivamente estos términos y los tomaré como similares en cuanto coinciden en lo esencial, al ser procesos educativos que de manera espontánea o planeada se dan fuera de las instituciones escolares, aunque en ocasiones estén ligados a éstas y en muchos casos con personas que viven en situaciones de precariedad y marginalidad. Es en este campo de participación social donde la extensión académica cobra sentido para educadoras y educadores, donde su labor trasciende y supera los límites escolares.

Para comprender la importancia del trabajo pedagógico no perdamos de vista que todos necesitamos vivir procesos educativos significativos, estemos o no en las escuelas, y que la mayoría de la gente está fuera de ellas:

En México, sólo tres de cada diez personas están en las escuelas. Lo que ocurre con las otras siete [...] es que algunas aún no van, otras sólo pasaron por ellas en alguna época de su vida y las demás nunca estuvieron ni estarán. Toda esa gente que se encuentra en su casa, en el trabajo, en la calle, en las cárceles en todos los lugares y momentos donde la vida se vive, constituyen el ámbito de trabajo de las educadoras y educadores sociales (Moreno 2011, p. 30).

Al contrario de las aulas escolares, en la comunidad puede darse el acceso a la información y a la construcción del conocimiento de manera más libre y creativa al no haber restricciones curriculares ni una necesaria búsqueda de certificaciones. La figura del docente tradicional prácticamente desaparece, y se disminuye la tramitología de la burocracia escolar a menos que sea la institución educativa aquella que interviene en la comunidad. La relación con la realidad que se estudia es directa, puesto que en ellas se vive.

Vistas así las mediaciones pedagógicas en la educación comunitaria se caracterizan en que no necesariamente se ubican en una institución académica; los espacios son los mismos donde vive la comunidad; no hay contenidos de aprendizaje predeterminados, éstos surgen de las necesidades y proyectos de las personas; los tiempos no están preestablecidos, son aquellos que de los que dispone la gente; los modos de enseñar y aprender suelen atender la diversidad; no hay evaluaciones con fines calificadorios; el docente se asume como un participante más con respeto de los saberes de los demás y más que esperar la certificación oficial de lo aprendido; se espera que tenga sentido para la vida.

Con respecto de la educación comunitaria, me parece interesante citar los siguientes textos de lo que Rocío Moreno nos narra acerca de la educación en una comunidad indígena purépecha de México:

Se remarcará que en los recorridos cheranenses inscriben gramáticas de descolonización al situar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las propias formas en que el ser p'urhépecha produce conocimiento, al valorizar los

conocimientos propios, al retomar su espiritualidad y al decodificar a los sujetos individualizados que ha maquinado la educación pública para en su lugar formar a las nuevas generaciones en el sentido del desarrollo social, de la vida comunitaria y de la identidad p'urhépecha (Moreno, s. f., p. 1).

Por otra parte el CBC [Consejo de Bienes Comunes] además de organizar recorridos por el territorio, involucra a los estudiantes en la reforestación social. La plantación de pinos se ha acompañado en ocasiones de procesos rituales dirigidos por *shikuames*. Acudir a la fuerza del ritual por un lado es un ejercicio de descolonización retomar el plano ceremonial y espiritual inherente de la identidad p'urhépecha; de otro se adhiere a una dimensión política de restablecimiento del tejido social devolviéndole a la educación el sentido regulador de la vida comunitaria (Moreno, s. f., p. 13).

Creo que estamos con la oportunidad de aprovechar lo que Jorge Osorio (2018, pp. 22-23) considera como: “las potencialidades de una nueva educación comunitaria”, en la cual se da un despliegue social con una educación que va “junto a otros procesos de distribución social del poder”. Así se da la posibilidad de conjuntar “atributos, capacidades y recursos ciudadanos, éticos, comunicacionales, de reciprocidad-cuidado, pedagógicos y organizacionales que llegan a sustentar una neo-matriz de la vida democrática fundada en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión, la participación ciudadana y el desarrollo humano procomún”. Educación que de aprovecharse enriquecería notablemente a la educación institucional en su conjunto.

Pedagogía en la virtualidad

Aquí me referiré a los procesos pedagógicos que se soportan y desarrollan en entornos digitales, dejando claro que la virtualidad no es algo limitado a lo expresado tecnológicamente. Incluso que es algo inherente a lo humano. Lo virtual es parte esencial de nuestra realidad, por lo tanto, lo real y lo virtual son inseparables. Por ello, las relaciones educativas en ambientes virtuales son como un cambio de casa en que se amplían y diversifican las posibilidades de transformación.

Las tecnologías propician los cambios en las mediaciones pedagógicas, pero no las determinan, hay factores con mayor poder y más fuerza cultural que lo tecnológico. Así sucede que a través de la web podemos tener acceso libre y directo a la información, pero de poco vale con un currículo cerrado y una docencia autoritaria que sólo legitima aquello que el programa escolar y él o ella autorizan. También con la virtualidad se propician interacciones más dinámicas entre más personas, aunque no coincidan en tiempo, lugar y cultura. Más bien, entre más diversidad cultural haya, será mejor:

São movimentos que traçam essa nova geopolítica do conhecimento, que não se produz somente nos grandes centros urbanos, mas como um rizoma (DELEUZE, GUATTARI 1983), alcançam regiões outras de aprendizagem, seja nas salas de aula da escola, da universidade, nas ruas, no campo, na floresta, no deserto, nas pequenas ou grandes organizações, na prisão, no hospital (Gomez 2015, p. 10).⁴⁶

Las mediaciones pedagógicas en ambientes virtuales se caracterizan en que pueden estar o no en una institución académica; por las características de la web se propicia una gran flexibilidad en los tiempos; surgen más posibilidades de diversificar los modos de enseñar y aprender; las evaluaciones se enriquecen por la gran diversidad de formatos y modos en que puede manifestarse lo aprendido y por la multiubicuidad de los sistemas de información y comunicación se facilita más que las mediaciones pedagógicas estén más cerca de las cambiantes situaciones de la vida. Además, las mediaciones pedagógicas en entornos digitales pueden ser un lazo de unión entre los ámbitos áulicos y los comunitarios.

⁴⁶ Son movimientos que trazan esa nueva geopolítica del conocimiento que no se produce solamente en los grandes centros urbanos, sino que como un rizoma (Deleuze, Guattari, 1983), alcanzan otras regiones de aprendizaje, sea en las aulas escolares, de las universidades, en las calles, en el campo, en el bosque, en el desierto, en las pequeñas o grandes organizaciones, en la prisión, en el hospital [*Traducción del propio autor*].

Similitudes

Vistas estas peculiaridades, veo que las diferencias están sobre todo en las circunstancias en que suceden, tiempos, lugares e institución y los medios utilizados, lo cual da lugar a que se hable de diferentes modalidades académicas. De ahí surge la pregunta: ¿cuáles son sus similitudes? Las similitudes están en que en todas ellas se dan procesos educativos esenciales, y como parte de estos procesos están sus relaciones, entre las cuales destaco las siguientes tres.

Relación entre personas. De diferentes formas y en diferentes entornos se da entre quienes aprenden y quienes les ayudan a aprender, reconociendo que en la práctica todos pueden aprender y enseñar. En estos procesos se puede apreciar si se dan relaciones verticales u horizontales; democráticas o autoritarias; qué decide el estudiante y qué el docente sobre los contenidos, modos de aprender y manifestar lo aprendido. Además, puede verse cómo son las relaciones entre aprendientes, enseñantes y administradores de la institución educativa.

Relación con y para el conocimiento. Si se trata de una pasiva entrega, recepción y devolución de información en un examen estandarizado, o una creativa gestión del conocimiento con base en la información recibida, buscada o creada, que conduzca a la sabiduría. Esto mismo puede suceder en una situación áulica, comunitaria o virtual. Aquí un punto importante es aquello que se hace con el conocimiento generado: ¿se queda en un examen con el cual se busca la certificación de lo aprendido o trasciende en los modos de vivir?

Relación con la percepción que se tiene de la vida. Puede ser directa o mediada con algún recurso, pueden ser muy diversos desde un documento impreso o medio digital. Parte esencial de esta realidad es la relación de la comunidad en la escuela y cómo la escuela participa e incide en las actividades comunitarias. Relaciones que cambian de forma y pueden cambiar de modo y fondo, según se utilicen las tecnologías para la información y comunicación educativa, al tener mayor alcance, ampliar las posibilidades de interacción, modificar los modos de ver la realidad, la multiubicuidad de sus usuarios, el acceso libre y directo a la información, la digitalización de recursos educativos y más. Relaciones que se relacionan entre sí, y es en esa relación que cobran sentido. Lo que contribuye a la respuesta de la siguiente pregunta.

¿Y sus posibilidades de integración?

Lo mismo pueden plantearse sobre las posibilidades de integrar en un solo ámbito las variantes existentes, crear propuestas particulares para cada situación, entonces además de hablar de los ámbitos educativos ya tratados habría que plantearlos para cada situación de la vida, además de las variantes que estos ámbitos puedan tener. Mi postura al respecto es superar las visiones fragmentadas y plantearnos la eliminación de fronteras entre ámbitos y modalidades educativas, trabajo en el cual las mediaciones pedagógicas regeneren vinculaciones necesarias. Regeneración que puede tener diversas vías y estrategias:

A partir de una propuesta alterna distinta a las existentes, se convoque a las demás a que se integren, aporten sus fortalezas, reciban ayuda en sus flaquezas y se trabaje en las necesidades y objetivos comunes.

A partir de cualquiera de los ámbitos existentes se incorporen las estrategias y recursos de los demás que se consideren apropiados.

Una tercera vía puede ser conservar las estructuras y formas actuales, y sólo buscar su articulación y vinculación casual.

Considero como deseable la primera opción, aunque veo como más viable la segunda, la tercera prácticamente es seguir igual. En cualquier caso, según lo vivido y estudiado me parece recomendable.

No perder de vista que aquello que se busca es un espacio común donde converjan las diversidades.

Tener claro que las relaciones educativas esenciales pueden ser las mismas, que sólo cambien las circunstancias en donde suceden.

Considerar a las mediaciones pedagógicas como eslabones para articular los diversos ámbitos educativos.

Observar que las diferencias entre los ámbitos más que obstáculos son oportunidades de colaboración y enriquecimiento recíproco.

Un ejemplo de esta conjunción de ámbitos educativos lo presenta Rocío Moreno Badajoz con el caso de la comunidad de Cherán en México: “En los recorridos maestra(os) adecuan los recursos tangibles del territorio para relacionar esa materialidad con los contenidos marcados por diversas asignaturas

y campos formativos de la educación básica” (2019, p. 187). Y como lo propone Juan Carlos Amador: “Por ahora, una opción para explorar ese camino es el reconocimiento de las intersecciones entre cultura popular, cultura visual y cultura digital. Quizá en esas intersecciones se comprendan mejor las relaciones emergentes” (2013, p. 15).

Por una pedagogía en entornos diversos

Es muy común, al menos en México, que los docentes deban trabajar en un mismo ciclo escolar e incluso en el mismo día en ámbitos y modalidades distintas. Por ejemplo, una profesora o profesor de una escuela de Agronomía que deba atender a un grupo a primera hora en una escuela para luego ir al medio rural para asesorar a unos campesinos en el aprendizaje de lumbricultura y al regresar a su casa atender a los estudiantes de su curso en línea sobre Agricultura Orgánica, para finalizar, deja preparados los materiales que necesita para las prácticas de laboratorio del día siguiente.

Para ese trajín académico requiere estar aprovisionado(a) de cualidades pedagógicas fundamentales válidas en cualquier situación como también de saberes y destrezas específicas para las particularidades de cada entorno. Y, como base de todo, su formación como persona, en la cual se cimientan, tanto las competencias observables y medibles como las cualidades personales intangibles.

Para ello, no perder de vista que cada entorno tiene sus peculiaridades, así como procesos y elementos comunes con otros entornos; se puede caer en absurdos como imponer criterios escolares burocráticos a la educación en línea o comunitaria; habría que buscar los modos de compartir los saberes pedagógicos de los diversos ámbitos con la visión de nuevos paradigmas.

Que se entiendan las mediaciones pedagógicas más allá de las aulas escolares, procurando propiciar aprendizajes libres; una docencia significativa, optativa siempre disponible y respeto y goce de los diversos modos de manifestar lo aprendido. Siempre en una gran diversidad de entornos como es la vida misma. Lo que requerirá de una gran variedad de formas, modos y estilos en las mediaciones pedagógicas.

Una pedagogía significativa y regenerativa

Un sistema social es un sistema biológico en cuanto está integrado por las interacciones entre seres vivos, por lo tanto, un sistema educativo lo sería en la medida en que interaccionen las personas que lo integran:

Cada vez que los miembros de un conjunto de seres vivos constituyen con su conducta una red e interacciones que opera para ellos como un medio en el que ellos se realizan como seres vivos y en el que ellos, por lo tanto, conservan su organización y adaptación y existen en una coderiva⁴⁷ contingente a su participación en dicha red de interacciones, tenemos un sistema social (Maturana, 2002, p. 22).

Ahora que, cuando pretendemos cambiar un sistema social hay que tener presente como el mismo Maturana previene: “Los sistemas sociales son constitutivamente conservadores” (p. 28). Y que: “La estabilidad de un sistema social depende de que no se interfiera con su carácter conservador” (p. 32).

Es interesante pensar en los sistemas educativos como sistemas sociales y biológicos al estar constituidos por personas, lo cual me lleva a reflexionar en la calidad de las relaciones personales que suceden ahí. ¿Hasta qué punto son interacciones de persona a persona, o son relaciones mediadas por el trabajo? Las relaciones de trabajo son acuerdos de producción en los que lo central es el producto, no los seres humanos que lo producen. Por esto, *las relaciones de trabajo no son relaciones sociales*.

En este caso ¿las relaciones de trabajo docente no serían relaciones sociales, por lo tanto, no educativas? De ser así, la tarea sería trabajar en mediaciones pedagógicas que regeneren las interacciones personales que se encuentran enajenadas por las relaciones escolares impuestas burocráticamente. Por lo cual,

⁴⁷ Para mayor explicación de “coderiva” ver Maturana Humberto. (1992) *El sentido de lo humano*. Ediciones Pedagógicas Chilenas. pp. 149-181. Recuperado de <http://convivir-comprender-transformar.com/wp-content/uploads/2012/08/Maturana-Romesin-H-El-Sentido-De-Lo-Humano.pdf>

no habría de perderse de vista que: “tanto estudiantes como maestros cambian juntos en forma congruente en tanto permanecen interacciones concurrentes, de modo que los estudiantes aprenden a vivir con sus maestros en cualquier dominio de la vida donde estos últimos los encaminen” (p. 40).

En cuanto a la incertidumbre, de acuerdo con Maturana: “No sabemos cómo va a ser la vida en el siglo XXI, y cualquier predicción en ese sentido será sólo una extrapolación de nuestra vida actual” (p. 57). No debiéramos estar obligados a ser presos de nuestro origen. Si no hemos sido capaces de construir un mundo mejor, al menos no quitemos a las nuevas generaciones la oportunidad de construir el mundo que desean. Más bien, contribuyamos a ayudarles a que desarrollen una actitud valiente ante situaciones adversas, creatividad para enfrentar lo imprevisto y reciprocidad solidaria para las acciones colectivas.

Para ello, desde la escuela o la comunidad se requieren espacios propicios para buenas relaciones educativas: “[...] la tarea de la educación es crear un espacio relacional en el que nuestros niños puedan crecer para vivir en el presente, en cualquier presente, conscientes del futuro posible o deseado, pero no alienados en ninguna descripción de él” (p. 59). Espacio relacional de mediaciones pedagógicas con sentido. Espacio relacional que, de acuerdo con el mismo texto de Maturana “[...] debe ser tal que surjan los estudiantes, en todo momento, como seres humanos completos, legítimos, totalmente aceptados y respetados, y no como entidades transitorias en el proceso de llegar a ser adultos” (p. 62).

Así como me he inspirado en Maturana por su pasión de ligar la educación con la vida, me inspira Celestin Freinet (2004), quien en su libro *Los dichos de Mateo. Parábolas para una pedagogía popular* nos recuerda: “La educación no es una fórmula de escuela es una obra de vida” (p. 19). Con esa idea nos presenta el relato de la escalera que fue construida con el supuesto de que había una sola forma en que debiera subirse por ella de frente, paso a paso y con los descansos necesarios, lo cual sucedía con el control debido, aunque en la realidad cada niño la subía a su modo, si la necesitaba. Un buen ejemplo de lo que sucede con los currículos escolares:

El pedagogo persigue a los individuos que se obstinan en no subir por las vías que él considera normales. ¿Se ha preguntado si por azar, su ciencia de la escalera no

será una falsa ciencia y si no habrá otras vías más rápidas y, más saludables que procedan por saltos y por zancadas, si no habrá según la imagen de Víctor Hugo, una pedagogía de las águilas que no suban por las escaleras? (p. 22).

De esa manera Freinet renegaba de la pedagogía francesa oficial de su tiempo, la cualregonaba sus bases científicas: “Pero la escuela se ríe de la humilde experiencia de los pastores; tiene sus imponentes caminos seculares que escritores, sabios, administradores eminentes han dicho ser los caminos de verdad” (p. 17). Y afirmaba que con sus técnicas: “Devolvemos a la pedagogía esta figura familiar, mezcla de titubeos y de audacias, de temores y de relámpagos, de arcoíris, de risas y también de lágrimas en el mismo seno del devenir del hombre” (p. 14). En coincidencia con aquello que expresa Hugo Assmann:

El ambiente pedagógico tiene que ser un lugar de fascinación e inventiva: no inhibir sino propiciar la dosis de ilusión común entusiasta requerida para que el proceso de aprender se produzca como mezcla de todos los sentidos. Transformación de los sentidos y significados, y potenciación de todos los sentidos con los que captamos corporalmente el mundo. Porque el aprendizaje es, antes que nada, un proceso corporal. Todo conocimiento tiene una inscripción corporal y que venga acompañada de una sensación de placer no es de modo alguno un aspecto secundario (2002, p. 28).

A partir de mis supuestos de la fragmentación de los sistemas educativos, en especial por su divorcio de las situaciones vitales de nuestra cotidianidad, tanto en lo macro como en la microcotidianidad del aprender y enseñar que se manifiesta en la carencia de relaciones educativas sanas y trascendentes. Me parece que las ideas de Francisco Gutiérrez y Cruz Prado acerca de los “Espacios de aprendizaje”, (Gutiérrez y Prado, 2015, pp. 75-101) son de un gran valor para regenerar el entramado de esas relaciones. Pues: “Mediar espacios para promover el aprendizaje significa involucrarnos en el proceso de comprensión, apropiación y expresión del mundo a través de aquellas prácticas cotidianas que, en forma permanente e intencionada, hagan posible el desarrollo de nuestras

propias capacidades” (p. 76). Enseguida presento algunas reflexiones sobre estos siete espacios.

En el “Primer espacio: Promover la vida desde la cotidianeidad” (p. 78) se propone partir de la vida misma en su diario vivir. Desde ahí darle sentido a la educación, hacerla significativa. “En este sentido, será preciso que logremos vibrar al ritmo de la vida para sentir nuestra propia vida, en contagio con la de los otros seres” (p. 79), entendiendo como seres a todo aquello que vive.

El “Segundo espacio: Actuar éticamente”, lo ligo con la convivencia en el respeto de los otros, que así pasamos a ser nosotros, con la vista puesta en que: “La vida cotidiana debería ser un espacio ético y lo será si actuamos preocupados por las consecuencias de nuestras acciones en los demás” (p. 81). Convivencia en la cual considero la necesidad de mediaciones pedagógicas que regeneren las tramas dañadas.

Igual regeneración urge con respecto del “Tercer espacio: Equilibrio dinámico”, el cual nos ayuda a comprender cómo “La interconexión entre los sistemas vivientes explica el porqué de la organización equilibrada y dinámica de lo social, lo económico, lo ecológico y lo ético” (p. 86). Gutiérrez y Prado nos explican cómo: “Este desequilibrio de la sensibilidad social, fruto de las políticas económicas centradas en el tener y no en el ser, ha traído como consecuencia la sobrevaloración de lo institucional y la minusvalía de lo personal” (p. 87). Con supremacía de lo individual, no como ser social, donde se valoran más las relaciones entre individuo e institución que las de persona a persona.

El “Cuarto espacio: Convergencia armónica” (p. 90) nos sitúa en el ámbito más grande de lo universal para no perder de vista que: “Todos los seres del universo conformamos una red de relaciones, es más, somos relaciones, tanto al interior de cada sistema como en las interconexiones de los seres entre sí y de unos sistemas con otros” (p. 90). Visión que es imprescindible para entender la educación en toda su amplitud y visión de gran aliento.

El “Quinto espacio: Redimensionar el actuar racional desde la intuición” (p. 93) me hace pensar en la importancia de las cualidades pedagógicas no tangibles, que más allá de competencias profesionales que pueden ser observadas y medidas, la intuición es la base de muchas de nuestras decisiones no siempre conscientes: “La meta de este espacio de aprendizaje ha de llevarnos a recuperar

el equilibrio entre la intuición y la razón como base para fundamentar la creación de la cultura de la sostenibilidad” (p. 94); y más allá de la sostenibilidad, la regeneración de lo perdido.

“Sexto espacio: Dimensión holística” (p. 97). Con la multiplicidad de las dimensiones y perspectivas que implica lo pedagógico para conocerlo en toda su integralidad, su visión holística es imprescindible: “La visión integral, tanto del mundo como del ser humano, requiere como paso fundamental clarificar las relaciones existentes entre el todo y las partes, entre la integralidad y la fragmentación, entre la dimensión macro y la micro” (p. 97). Visión que puede ser a partir de las identidades personales y locales: “Efectivamente, son esas partes las que, en el proceso de autogenerarse y autoorganizarse, por la fuerza sinérgica que teleológicamente les viene del todo, conforman en la sociedad actual uno de los espacios pedagógicos más importantes de la cotidianidad” (p. 98). Espacios pedagógicos, que, según las situaciones, habrá que recuperar y regenerar a partir de lo que tenemos.

Una plena conciencia pedagógica está ligada a una conciencia planetaria como Prado y Gutiérrez denominan al “Séptimo espacio” (p. 100). Como lo plantean, es pues:

trabajando la toma de conciencia planetaria, llegaremos a descubrir cuál es el lugar que le corresponde al ser humano en el cosmos, cuál es el papel que debe jugar como un elemento más en el proceso evolutivo del universo y cuáles deben ser los caminos para recorrer para redefinirse como ser humano dentro del conjunto de los otros seres de la naturaleza (p. 101).

Ahora que está de moda lo de las competencias docentes, que se dice deben estar acordes a aquello que demandan los mercados laborales en esto que han dado por llamar la “Cuarta Revolución Industrial”, me pareció pertinente recordar que la función de las instituciones académicas no debe limitarse a la formación de mentes y manos para el trabajo: “Saber que debo respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando y, en la práctica, buscar la coherencia con este saber me llevan inapelablemente a la creación de algunas

virtudes o cualidades sin las cuales ese saber se vuelve falsa palabrería vacía e inoperante” (Freire, 2008, p. 60).

Estas palabras de Freire me recuerdan otras que insisten en las cualidades, valores y virtudes no tangibles ni medibles que debieran privilegiarse y respetarse en la educación y, por ende, en las mediaciones pedagógicas. Ahí debe florecer y dar frutos el respeto, la curiosidad, la humildad, la tolerancia, la actitud amorosa, la alegría, la esperanza y la libertad.

Me gusta empezar por el respeto que todos nos debemos tener, sobre todo a los educandos, que educandos somos todos: “Mi respeto de profesor a la persona del educando, a su curiosidad, a su timidez, que no debo agravar con procedimientos inhibitorios, exige de mí el cultivo de la humildad y la tolerancia” (Freire, p. 65). En esas actitudes veo una mediación pedagógica que respeta a los estudiantes en sus modos de ser, aprender y manifestar lo aprendido. Modos que propician buenos ambientes para curiosear: “Así seré tanto mejor profesor cuanto más eficazmente consiga provocar al educando en el sentido de que se prepare o refine su curiosidad, tarea que debe realizar con mi ayuda, a fin de que produzca su entendimiento del objeto o del contenido del que hablo” (p. 111). Freire se cuestiona:

Qué decir, pero sobre todo qué esperar de mí, si, como profesor, no me ocupo de ese otro saber: el saber que es necesario estar abierto al gusto de querer bien y, a veces, al desafío de querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa (p. 132).

E insiste: “¿Cómo ser educador si no desarrollo en mí la necesaria actitud amorosa hacia los educandos con quienes me comprometo y al propio proceso formador del que soy parte?” (p. 133). Actitud amorosa que va junto con la vocación: “Es esta fuerza misteriosa, a veces llamada vocación, la que explica la casi devoción con que la mayoría del magisterio sigue en él, a pesar de la inmoralidad de los salarios” (p. 133). Aquello que no implica que no luche para que sus condiciones laborales mejoren; luchando también se enseña.

El placer por aprender es inherente a la vida, no algo que se adquiera, más bien hay que fortalecerlo, es un estado emocional, un proceso placentero que

vivimos con la esperanza de que aprenderemos algo que nos ayudará a vivir mejor:

Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que el profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir juntos e, igualmente, resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría (p. 69).

En este sentido, también veo la esperanza a partir de una situación que deseo resolver y que para resolverla necesito aprender lo necesario. En esos procesos y resultados están presentes la alegría y la esperanza. Todo en un ambiente de libertad responsable, pues: “El buen clima pedagógico-democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo, a costa de su propia práctica, que su curiosidad como su libertad debe estar sujeta a límites, pero en ejercicio permanente, límites asumidos éticamente por él” (p. 81).

Del pensamiento y actuar de Freire, lo que siempre ha llamado mi atención y dedicación es su espíritu crítico, al cual sigue la lucha por solucionar lo criticado, siempre con la esperanza de avanzar hacia mejores condiciones de vida y convivencia para todos. Es una especie de conjunción de espíritu crítico, lucha y esperanza, plenas de emoción social y educativa.

Los lastres

Avanzar hacia una pedagogía significativa y regenerativa es una tarea ardua que tiene que liberarse de pesados lastres anclados en fuertes intereses e inercias que obstaculizan las posibilidades de cambio. Por una parte, tenemos el control de quienes detentan el poder de decidir lo que debe y puede suceder en cada ámbito y nivel de los sistemas educativos, lo cual suele estar restringido a los límites de su entendimiento y capacidades de control. Y por otra están las actitudes, imaginación pedagógica y capacidad para construir y aprovechar coyunturas. Situaciones que se mueven entre los extremos de un apego absoluto al mantenimiento del *statu quo* hasta la vanguardia de cambios radicales en la praxis educativa. Entre esos lastres tenemos:

El colonialismo histórico que sigue invadiendo espacios y procesos educativos diversos, tal como lo plantea Enrique Dussel (2019) en las políticas, la visión y enseñanza de la historia, en las ciencias, las tecnologías, la industria y más. Según este autor: “tenemos una cabeza alienada” para aquello que requiere una reforma educativa que comprenda una revolución cultural. Así vemos cómo el tradicionalismo coloniza las prácticas pedagógicas cotidianas:

El paradigma de la enseñanza colonizó y coloniza estos entornos virtuales para seguir imponiendo su modelo de educación, es decir, usar estos entornos para mostrar información a través de estrategias didácticas lineales que no se preocupan si se produce algún mínimo de aprendizaje (Blanco, 2018, p. 14).

Un docentrismo extremo en el cual las decisiones curriculares, modos de enseñar y aprender, así como de manifestar y evaluar lo aprendido depende de los docentes. Las inercias pedagógicas rutinarias que se reproducen sin ninguna explicación sólo continúan, porque así ha sido, sin cuestionarse el porqué y el para qué.

Pasividad en la gestión y fluidez del conocimiento que se manifiesta en currículos obsoletos, que además se ven afectados por factores no pedagógicos que limitan su gestión transformadora:

Los trabajos que se han hecho sobre sociología del currículo y sobre historia de los saberes escolarizados (desde la primaria hasta la universidad) nos plantean que por fuera de los currículos hay otras verdades que interactúan indirectamente con lo dicho en ellos (Zuloaga *et al.*, 2003, p. 278).

Rigidez en las relaciones educativas, por lo cual se teme y evita cualquier posibilidad de flexibilidad. Autoritarismo vertical que impone lo que interesa a quienes detentan el poder e inhibe aquello que surja desde los dominados. Las tendencias a la homogeneidad y seriación, donde todo debe suceder en los mismos modos, tiempos y orden que el poder dominante decida:

Todo esto significa que el espacio educacional debe ser vivido de una manera que respete las diferentes dinámicas temporales de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo a cada uno de ellos llevar un ritmo de aprendizaje propio de él o de ella, sin tratar la aparente lentitud de algunos de ellos como una deficiencia o limitación intrínseca (Maturana, 2002. p. 68).

Visiones simplistas, cortas, estrechas y de bajo nivel, por lo cual no se comprende ni se actúa de acuerdo con la complejidad de los procesos educativos y como consecuencia de las mediaciones pedagógicas:

Tal simpleza aún se observa en los programas oficiales de formación y actualización magisterial, que suponen como suficiente el aprendizaje de ciertas fórmulas docentes para su aplicación a todas las situaciones educativas que también se toman como ciertas; sin embargo, la incertidumbre, diversidad y multidimensionalidad de éstas se encargan de desmentir las presunciones oficiales, y nos hacen percatarnos y sentir la necesidad de propuestas más adecuadas a la complejidad de las condiciones educativas que presenta la realidad (Moreno, 2011, p. 13).

La fragmentación de los sistemas educativos en sus distintos niveles, ámbitos y políticas, pero lo más grave en cómo las instituciones académicas se desligan de la vida real:

This is precisely what brings me to my main argument: The reductionist approach to Western education is a key challenge. [...] Whatever argument we choose, the reality is that the reductionist approach evolved based on the fact that a system could be understood by studying the individual components, which were literally, in some cases, dissected to death". "The belief prevailed that the best science is the one that describes the smallest detail and is published in the corresponding most prestigious peer-reviewed journal. The idea that interactions between components of a system can be more relevant than the components themselves, and that the end sum is greater than the sum of the of the individual components is ignored" (Müller, 2018, p. 122).

Otro problema es la burocratización excesiva de las instituciones académicas, lo cual les estorba para que aprendan a cambiar según les exigen las cambiantes situaciones sociales: “[...] la gran paradoja: las instituciones y personas cuya función es ayudar a aprender tienen dificultades para aprender ellas mismas” (Moreno, 2011, p. 58). El anacronismo que viven y la manera en que opera la educación oficial institucionalizada: “nos hace ver en los sistemas educativos una especie de museos vivientes donde podemos apreciar prácticas de todas las épocas históricas” (Moreno 2002, p. 20).

Otra situación adversa y que afecta directamente a las prácticas pedagógicas cotidianas es la insistencia de políticas en hacer competir a los docentes entre sí para ascender en las posiciones del sistema u obtener mejores salarios. De esa manera no toman en cuenta, no existe conciencia de que “somos seres humanos amorosos que pensamos que el espacio educacional debe ser también un espacio de cooperación y respeto mutuo, no de rivalidad y de lucha” (Maturana, p. 64).

Si pensamos en que las instituciones académicas están para responder satisfactoriamente a las condiciones, necesidades y aspiraciones educativas de la sociedad resulta una gran desilusión encontrarnos con: “una educación para la segregación, para la intolerancia, para la dependencia, y no para la vida, para una vida libre y autónoma, que considere al otro con respeto incluyente” (Moreno, 2002, p. 21). Asimismo: “En la escuela parece que se ha recreado la negación de la libertad, de la autogestión, la imaginación, la creatividad y la diversidad; ahí se han acrisolado los deseos del control de poder mediante la estandarización de la sociedad civil, ahí se encuentra todo prefabricado y predeterminado” (Ibíd.).

Repensar lo pensado

En un intento de síntesis y cierre de este escrito me hago las siguientes reflexiones. ¿Qué sentido tiene, pudiera o debiera tener, la mediación pedagógica en las condiciones descritas con sus lastres, pero también sus posibilidades, tanto en los ámbitos escolares como comunitarios y virtuales? Difícil la respuesta, pero se puede trabajar en pro de una mediación pedagógica regenerativa y significativa; nunca obligatoria, siempre libre, optativa y disponible.

Sea que las mediaciones pedagógicas sucedan en los límites del aula, la participación popular en la comunidad o en los ambientes de los entornos

digitales. Tendrán en cada situación sus peculiaridades, como también mucho en común para propiciar su conjunción. Que ya no ponga barreras entre lo cercano y lo universal:

Crear un pensamiento que recobre lo que es la capacidad de tener un punto de referencia que no sea un lugar de origen parroquial, que sea capaz de tener una visión universal, una visión global, que al mismo tiempo recupere las raíces de la tierra donde uno está [...] Globalizar desde la experiencia vivida (Varela, 2001).

En ese mismo sentido y propósito de buscar enlazar elementos y procesos ahora separados, no perdamos de vista las posibilidades de las mediaciones pedagógicas en entornos digitales como enlazadoras de las diversas modalidades académicas; de lo global y lo local; de las funciones académicas y de unas generaciones con otras, así como para la unión entre los ámbitos áulicos y comunitarios.

Sin duda que no es tarea fácil, sin embargo, a pesar de las cerrazones, limitaciones y autoritarismo de los sistemas y organizaciones académicas siempre se dan coyunturas que hay que saber aprovechar para regenerar las relaciones educativas y darles más sentido vital a las mediaciones pedagógicas. Habrá que repensar nuestra cultura y prácticas pedagógicas con cambios de fondo en los contenidos y enfoques curriculares, así como en los modos de aprender y enseñar. Podemos decir que hay que descolonizar la educación y más allá de las escuelas impulsar una revolución de la cultura pedagógica.

Revolución cultural-pedagógica que regenere y re-una lo fragmentado, le dé a la educación un mejor sentido para la vida y aquí manifieste su significancia. Una opción, como vía alterna, es aquello que propone Eduard Müller (2019): crear una red de comunidades regenerativas e impulsar procesos de co-creación de comunidades de aprendizaje”, y más allá de competencias en su doble acepción de competir y ser competente darles valor a cualidades como la espiritualidad, responsabilidad, la creatividad, conciencia plena, resiliencia, adaptabilidad, proactividad y cooperación.

Nueva cultura pedagógica que sepa superar factores económicos, políticos y culturales para aprovecharlos en su favor y que trascienda en nuevas culturas

comunitarias, organizacionales y personales. Como culminación de este apartado, dejo la palabra a Maturana, quien recomienda: “crear en los maestros un espacio de expansión de su capacidad de reflexión sobre lo que saben, así como una expansión de su capacidad de hacer y de reflexionar sobre lo que hacen en sus diferentes dominios de conocimiento” (Maturana, 2002, p. 65). Y a Freire, quien expone:

No es posible pensar en los seres humanos lejos, siquiera de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es desprestigiar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador (2008, p. 34).

En seguimiento con las palabras de Freire arribamos: “al punto del que quizá debiéramos haber partido. El del inacabamiento o su inconclusión, es propio de la experiencia vital. Donde hay vida hay inacabamiento. Pero sólo entre los hombres y las mujeres el inacabamiento se tornó consciente” (Freire, 2008, p. 50). Digo que la educación también es, y será, un proceso inacabado con sus mediaciones pedagógicas que nunca serán perfectas y terminadas, siempre están siendo. Desde esa visión, un modelo educativo o académico que se diga concluido y por ello esté quieto es un modelo muerto. De ahí que tampoco terminemos este texto con conclusiones, dado que éstas nunca estarán acabadas.

Bibliografía

- Amador J. (2013). *Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705093.pdf>.
- Assmann H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid. Narcea de Ediciones S.A.
- Blanco, J. A, Vargas, y Seco, V. (2018). *Pistas para la Mediación Pedagógica en Entornos Virtuales*. Universidad Lasalle. Costa Rica. Recuperado de:

- https://www.academia.edu/38501478/Pistas_para_la_Mediaci%C3%B3n_Pedag%C3%B3gica_en_Entornos_Virtuales.pdf.
- Deleuze, G., Guattari (1983). *Rizoma. Introducción*. México. Premia.
- Dussel, E. (2019). *Descolonización Cultural*. Recuperado de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=-N2yIH-VI34>
- Gómez, M. (2015). *Pedagogía de la virtualidad*. Sao Paulo. Edicoes Loyola.
- Gutiérrez, P. y Prado, C. (2015). Tercera edición en castellano. *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Ciudad de México. Lasalle Costa Rica y De Lasalle Ediciones.
- Freinet, C. (2004). *Los dichos de Mateo. Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona, España. Distribuciones Fontamara.
- Freire, P. (2008). Segunda edición argentina. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Avellaneda. Siglo XXI Editores.
- Maturana, H. (2002). Segunda edición. *Transformación de la convivencia*. Impreso en España. Dolmen Ediciones.
- Moreno, R. (s. f.). *Sesiirekanta, una educación encaminada al “Volver a vivir bien”*. II Congreso de Estudios Poscoloniales. III Jornadas de Feminismo Poscolonial. Universidad de Guadalajara. México. Recuperado de: http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/4-22%20Moreno%20Badajoz.pdf
- Moreno, M. (2011). *Por una docencia significativa en entornos complejos*. Guadalajara. UDGVIRTUAL.
- Moreno, M. (2002). *Desaprender la escolarización para repensar la educación: En: Sinéctica*. Revista semestral del Departamento de Educación y Valores. Núm. 20, enero-junio, 2002. Guadalajara, México.
- Muller, E. (2018) *Regenerative Development in Higher Education: Costa Rica`s Perspective*. En Gleason Nancy W. (ed.) *Higher Education in the Era of Fourth Industrial Revolution*. Singapore. Palgrave. Macmillan. (e-book) <https://doi.org/10.1007/978-130194-0>.
- Muller, E. (2019). *Educación para el desarrollo regenerativo. Más allá de la sostenibilidad*. Videoconferencia en Facebook https://www.facebook.com/search/top/?q=uci%20-%20universidad%20para%20la%20cooperaci%C3%B3n%20internacional&pa=SEARCH_BOX.

- Poder Legislativo Jalisco (2018). *Ley de Educación del Estado de Jalisco*. Guadalajara.
- Osorio, J. (2018). *Educación-Comunitaria-Popular y Pedagogía de lo Común: Itinerarios, tensiones y huellas Freireanas*. Texto memorial.
- Real Academia Española. Recuperado de: www.rae.es.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2019). *Iniciativa para la abrogación de la reforma educativa*. México. SEP.
- UNESCO (2012). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Francia. UNESCO Publishing.
- Varela, F. (2001). *Francisco Varela (Neurobiólogo) a Belleza-Del-pensar-2001*. Entrevista recuperada de: <https://www.youtube.com/watch?v=3-VydyPdhh-gWagensberg>, J.
- Varela, F. (2014). Tercera edición. *El Gozo intelectual*. Barcelona. Metatemas. Tusquets Editores.
- Zuloaga, O. et al. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.

Capítulo 7. Formación literaria y escuela

María Teresa Orozco López

Si, por no sé qué exceso de socialismo o de barbarie, todas nuestras disciplinas debieran ser expulsadas de la enseñanza, excepto una, sería la disciplina literaria la que debería ser salvada, porque todas las ciencias están presentes en el monumento literario.

Roland Barthes

Introducción

La educación es el eje transformador de las sociedades y sus cualidades pueden contribuir en la construcción de una comunidad global y local que ofrezca mejores condiciones de vida tanto en el aspecto material como en las diversas manifestaciones culturales y formas de convivencia en un ambiente de libertad, certidumbre y esperanza.

La finalidad de cualquier proyecto educativo no debe ser sólo la acumulación de información, sino el desarrollo de habilidades para aprender y para saber aplicar el conocimiento en situaciones de vida.

La necesidad de comunicarse es el impulso fundamental que motiva la adquisición del conocimiento. Antes de crear la palabra, el hombre escuchó; a partir de lo escuchado pretendió una imitación y creó las palabras. Después sintió la necesidad de materializar estas palabras en lo que conocemos como letras y así nació la escritura y la lectura para conformar los distintos idiomas.

El lenguaje es un fenómeno social y por ende un producto cultural. Todas las lenguas son sistemas de símbolos con reglas convencionales (socialmente establecidas). Tradicionalmente se asocia el lenguaje con su forma escrita (leer y escribir) y poco se considera el escuchar y hablar como parte de la misma competencia comunicativa.

El lenguaje permite al ser humano representar objetos y acciones, entender y discutir ideas abstractas, inventar historias e intercambiar información compleja. En gran medida, los conocimientos que construimos los seres humanos en

relación con el mundo son a partir del lenguaje. El lenguaje es la materia, el medio y el horizonte de toda vida mental, de toda vida social y de toda vida individual.

La competencia lectora y literaria no se considera una capacidad que se adquiere durante los primeros años de escolarización, se concibe como un proceso en evolución, el cual incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo a lo largo de la vida en ámbitos diversos, mediante la interacción con los compañeros, la familia y con la sociedad en la que están inmersos.

La lectura literaria no significa la revisión del canon literario, ni conocer los enfoques de enseñanza de lengua y literatura (lyl) a lo largo de su historia en la escuela. Tampoco se refiere a la historia de la literatura (la literatura como hecho cultural e histórico) ni a la competencia lectora (que pone el énfasis en los aspectos cognitivos del proceso lector). Tampoco se limita a la visión reduccionista de lo que se ha entendido como comprensión lectora (también diferente a su vez de la competencia lectora y literaria).

La lectura literaria debe entenderse como la experiencia estética individual entre el lector y el texto literario que apela al componente emocional y a la posibilidad fáctica de que la literatura transforme al lector al desarrollar sensibilidades y habilidades para poder desentrañar la complejidad de un texto de ficción, ya sea cuento, poema o texto dramático, a través del dominio de figuras literarias y recursos literarios como la intertextualidad o la metaficción.

Escuela y literatura

La relación entre escuela y literatura es una historia de amor-odio: turbulenta y contradictoria. Es como la historia de Pinocho, la marioneta de madera que cobra vida, llena de verdades a medias, desgracias y malas decisiones, pero con la esperanza de tener un final reivindicador. De entrada, tendríamos que preguntarnos ¿la literatura se enseña?; ¿la literatura es una asignatura enfocada en contenidos programáticos?; ¿se enseña en sentido del punto de vista cronológico?; ¿se enseña a desde el punto de vista del canon?

Antonio Mendoza argumenta que si aún no hemos encontrado una respuesta a estas preguntas que satisfaga a la mayoría es porque “[...] los modelos didácticos

no resultan eficaces ni responden a las necesidades de una formación literaria y personal. La enseñanza de la literatura aún arrastra el peso de una concepción tradicional” (Mendoza, s/a).

Cuando hablamos de literatura y escuela el principal problema es a la indeterminación como campo disciplinar y las múltiples posibilidades de abordajes investigativos, didácticos de los combinatorias de estos campos. Otra indeterminación es que existen al mismo tiempo en el campo educativo, en el campo de la lingüística y en el campo literario.

A lo largo de la historia de la educación en México, la literatura ha formado parte del área de “español”, después llamada “lengua y literatura” y más recientemente “lenguaje y comunicación”. A través de la historia se ha abordado desde diferentes posturas y con distintos propósitos. La lectura y la literatura en la escuela se han entendido como un instrumento para:

Alfabetizar a la población

Las cruzadas por la alfabetización impulsadas por José Vasconcelos en los años veinte del siglo XX a través de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP) pretendían el desarrollo nacional mediante el impulso de la educación (enseñar a leer y escribir). Para tal efecto se publicaron libros de texto gratuitos que contenían literatura universal y mexicana para estudiantes de nivel básico (en ese entonces entendido como escuelas primarias) como las *Lecturas clásicas para niños* y la selección de textos realizada por Gabriela Mistral a petición de la SEP llamada *Lecturas para mujeres* publicadas por la SEP en 1924.

Enseñar gramática e historia de la literatura

Antes de los años 80 del siglo XX la enseñanza del español en México estuvo centrada en un enfoque estructuralista y se basó fundamentalmente en dos contenidos: la gramática y la literatura. A partir de los avances de las ciencias cognitivas a la par de las propuestas de teoría y crítica literaria, el enfoque se reorientó hacia un abordaje de los elementos constitutivos del texto literario a través de una aproximación historicista.

La escuela adoptó las propuestas de las teorías formalistas y se enfocó en el comentario de textos como forma de demostrar la apropiación de los elementos

formales de la obra literaria, pero se olvidó de abordar la esencia de la literatura, lo que los formalistas denominaron la “literariedad” de la literatura.

Las aportaciones del formalismo, del estructuralismo y la revisión historicista abonan en la comprensión del hecho literario, pero no pueden ser la única vía para la formación del lector literario. Todorov establece que

sería absurdo negar la pertinencia del estudio de la historia o de la estructura. Es muy evidente que los textos están dotados de una sutil organización de sus elementos y que éstos aparecen en el interior de un contexto social e ideológico cuyo conocimiento es indispensable para la comprensión de las obras (1988, p. 12).

Abordar aspectos comunicativos del lenguaje

En la década de los años ochenta del siglo XX, en México se adoptó una perspectiva funcionalista en la explicación de la génesis y desarrollo del lenguaje y su relación con otras formas sociales de comunicación que establece que el lenguaje se aprende a través de las interacciones y en contextos de acción significativa que consideraba las ideas de la psicología cognitiva donde se establece que las intenciones comunicativas son previas al dominio del lenguaje elaborado para expresarlas.

A partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se adopta el enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua lo cual implica conocimientos de aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y discursivos.

Fomentar la lectura a través de las prácticas sociales del lenguaje

Con la llegada del nuevo siglo, la escuela comenzó a proponer una nueva relación con la literatura siempre con base en la lectura y la competencia lectora. A nivel nacional se declaró 1999 como el Año de la Lectura y el 9 de junio de 2000 apareció publicada en el Diario Oficial de la Federación la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, la cual dio origen al Consejo Nacional de Fomento de la Lectura y del Libro, como parte del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, con carácter de órgano consultivo de la SEP.

En 2001 se crea el Programa Nacional de Lectura, cuyo propósito es el desarrollo pleno de las competencias comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir), dentro del cual se encuentra la colección Libros del Rincón, que dota a la comunidad escolar de materiales bibliográficos seleccionados por un equipo multidisciplinario, que pretende estimular y fortalecer la formación de lectores desde la escuela básica.

Las modificaciones curriculares introducidas en preescolar en 2004, secundaria en 2006 y primaria en 2008 sentaron las bases para la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) la cual establece que los estudiantes desarrollen cinco competencias en los tres niveles educativos y a lo largo de toda su vida.

Cuadro 1
Modelos de enseñanza de Lengua y Literatura en México

	Contexto	Sustento	Propósito/ enfoque	Énfasis literario
Tradicional	México postrevolucionario Método onomatopéyico	* Conocimiento formal de la lengua (gramática y ortografía) * Ejercicios de caligrafía dictado y copia de textos, y a la lectura en voz alta.	Alfabetizar a la población.	* Historia literaria (autores, obras, movimientos literarios). * Lectura de fragmentos de obras

	Contexto	Sustento	Propósito/ enfoque	Énfasis literario
Estructuralista	1972-años 80 El método global de análisis estructural	Abordaje de la lengua según varios niveles: nivel fonológico, nivel morfológico, y éstos a niveles de análisis más elevados de frases, cláusulas y oraciones.	Constructivista. Conocimiento formal de la lengua.	Basado fundamentalmente en la gramática y la literatura.
Comunicativo Funcional	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) RIEB (1993)	Participación en situaciones en las cuales se lee, escribe, habla o escucha para cumplir propósitos específicos con interlocutores concretos.	Competencia comunicativa 4 aspectos: escuchar, hablar, leer y escribir. 3 funciones: la adquisición, la producción (expresión) y la comprensión del lenguaje. * Lectura de comprensión.	* Textos literarios como parte de la variedad de tipos textuales. * Se abandona la historia de la literatura como contenido esencial.
Prácticas sociales del lenguaje	NME (2018) Psicolingüística y psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje oral y escrito.	El lenguaje se adquiere y se educa en la interacción social, mediante la participación en actos de lectura y escritura.	* Aprendizajes claves. * Competencia lectora.	* La literatura como un ámbito de formación.

Fuente: Elaboración propia.

La promesa de la nueva propuesta curricular denominada Nueva Escuela Mexicana no se ha presentado y sólo se puede encontrar información dispersa en algunos sitios oficiales. En el curso de capacitación “Hacia una Nueva Escuela Mexicana” antes del inicio del ciclo escolar 19-20 se anunció la ruta para la renovación curricular en educación básica. El nuevo modelo educativo se prometió para junio del 2020 para llevar a cabo la implementación gradual del mismo a partir del ciclo escolar 21-22. Para el ciclo escolar 2019-2020 se estableció continuar con la aplicación de los dos modelos curriculares anteriores, el 2011 y el 2017 de la siguiente manera:

Cuadro 2
Aplicación de modelos educativos ciclo escolar 2019-2020

	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	1	2	3
Plan y programas 2011						x	x	x	x			x
Plan y programas 2017	x	x	x	x	x					x	x	

Fuente: elaboración propia con base en información de SEP.

La pandemia causada por el coronavirus SARS-CoV-2 llegó en marzo 2019 y los proyectos entraron en pausa. Se interrumpió la generalización contemplada y se mantuvo la aplicación de los planes 2011 y 2017 tal como estaban hasta entonces.

Actualmente, para la educación preescolar en el campo formativo de lenguaje y comunicación se contemplan 4 ámbitos: oralidad, estudio, literatura y participación social. En el ámbito literatura las prácticas sociales del lenguaje son:

- Producción, interpretación e intercambio de narraciones.
- Producción, interpretación e intercambio de poemas y juegos literarios.
- Producción, interpretación e intercambio de textos de la tradición oral.

Por su parte en el nivel primaria, el campo formativo Lengua Materna (español) consta de 3 ámbitos: estudio, literatura, participación social. En el ámbito literatura se contemplan 5 prácticas sociales del lenguaje:

- Lectura de narraciones de diversos subgéneros
- Escritura y recreación de narraciones
- Lectura y escucha de poemas y canciones
- Creaciones y juegos con el lenguaje poético
- Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales.

En el nivel secundaria, de igual manera, se consideran 3 ámbitos: estudio, literatura, participación social. Y en el ámbito literatura se contemplan las mismas 5 prácticas sociales del lenguaje que en primaria.

En la página oficial de la SEP se pueden encontrar documentos que dan cuenta de la fase de aplicación de los instrumentos de valoración de las líneas estratégicas de lo que se denomina Desarrollo de Aprendizajes Significativos de Educación Básica (DASEB) se establece con el “objetivo de integrar a las escuelas públicas de educación básica en un proceso de mejora dirigido a que su alumnado progrese al máximo en cuanto a sus capacidades y en las mejores condiciones posibles” (SEJ, 2020, p. 2) y que se visualiza como el antecedente de la nueva propuesta curricular, el cual abordaremos en el apartado referente a los docentes.

Lectura literaria y escuela

En gran medida los conocimientos que construyen los seres humanos en su relación con el mundo son a partir del proceso cognitivo denominado lectura. Desde la educación básica, pasando por el bachillerato y la preparación profesional, hasta posgrados, es necesario leer una gran cantidad de textos de diferentes tipos y en diferentes formatos y soportes para apropiarse de información y construir conocimientos.

De acuerdo con el INEGI (2018) a través del Módulo de Lectura (MOLEC) referente a los hábitos lectores en la población mexicana mayor de 18 años, en 2015 el 50% había leído por lo menos un libro en el año; en 2018 la cifra

descendió a 45%. Otro dato interesante, aunque no revelador, es que la lectura de libros es mayor conforme es más alto el nivel de escolaridad: 65.7% de la población con estudios de nivel superior lee libros contra 36.6% de quienes tienen primaria terminada o algún grado de secundaria.

La Encuesta Nacional de Lectura y Escritura de CONACULTA realizada en 2015 revela que en cuanto a la figura que los animó a leer el 43.8% dice que fueron sus padres y 60.5% que fueron sus maestros. Ante estos datos, resulta prioritario reformular la forma en la que se relacionan los estudiantes con los libros y la literatura. Se debe partir por crear vínculos afectivos con los libros y su contenido literario como el primer paso de cualquier programa de lectura o de cualquier evaluación que tenga como interés el proceso lector.

La imagen de lectura en la sociedad actual se basa en la correcta decodificación del código escrito. Sin embargo, el conocimiento y la decodificación de un idioma no implican comprensión. Se trata de fomentar la reflexión, análisis e interpretación de textos con el propósito de potenciar el dominio del idioma que permita a los estudiantes representar objetos y acciones, entender y discutir ideas abstractas, crear historias, motivar la imaginación además de poder intercambiar información compleja en diferentes situaciones y contextos a partir de tres ejes:

Interpretar: acciones encaminadas a encontrar el sentido de cualquier tipo de texto.

Argumentar: comprende aquellas acciones relacionadas con la justificación o sustentación de la información, la explicación del porqué de las proposiciones y la sustentación de las conclusiones.

Proponer: se refleja en acciones como el planteamiento de soluciones a conflictos de tipo social, la generación de hipótesis y la construcción de mundos posibles derivados de la interpretación de las lecturas y su posterior reescritura.

PISA establece 3 pares de habilidades a desarrollar en relación con la lectura:

Acceder y recuperar. Implica habilidades asociadas con buscar, seleccionar y reunir información. Con el término acceder se describe, precisamente, a este

proceso de ingresar a ese espacio en donde se localiza la información, y con recuperar al de seleccionar la información necesaria y obtenerla.

Integrar e interpretar. Este proceso se refiere al procesamiento de lo que se lee para darle un sentido propio. Integrar requiere que el lector comprenda la relación entre diferentes partes, así como demostrar y entender la coherencia de un texto; es decir, cuando se integra se reconoce esta coherencia tanto en lo particular como en lo general.

Interpretar hace referencia al proceso de darle sentido a algo que no está completamente determinado. Cuando se interpreta, un lector identifica las suposiciones o implicaciones que subyacen en una parte o en todo el texto. Por ejemplo, se puede solicitar al lector que infiera la relación establecida entre dos partes del texto, distinga las ideas principales de las secundarias, o que encuentre un caso específico de algo descrito de forma general.

Reflexionar y evaluar. Implica aprovechar el conocimiento, las ideas o valores que están más allá del texto con el propósito de relacionar la información dada dentro de éste con los propios marcos de referencia del lector, ya sea conceptual o basados en su experiencia. En la reflexión se busca que los lectores utilicen su propio conocimiento y experiencia para comparar, contrastar o formular hipótesis. En la evaluación deben realizar un juicio acerca del texto, empleando referencias como la experiencia personal o el conocimiento formal (INEE, 2010, p. 48).

Por su parte, Freire establece que “La educación, cualquiera que sea el nivel en que se dé, se hará tanto más verdadera cuanto más estimule el desarrollo de esa necesidad radical de los seres humanos, la de su expresividad” (Freire, 2001, p. 54). Desde esta postura la lectura rebasa su significado referido a la capacidad para leer y escribir para referirse a la capacidad para apropiarse de la información con independencia de cómo se presente. Freire utiliza el término “alfabetización” para referirse a la necesidad de aprender a leer (en el sentido de saber decodificar) pero también en el sentido de aprender a leer la realidad. Freire establece que:

Hablar de alfabetización de adultos y de bibliotecas populares es hablar, entre muchos otros, del problema de la lectura y la escritura. No de la lectura de palabras y de su escritura en sí mismas, como si leerlas y escribirlas no implica otra lectura, previa y concomitante a aquélla, la lectura de la realidad misma (Freire, 2001, p. 108).

Un concepto central en la teoría educativa de Paulo Freire es la idea de comunicación y la importancia concedida al diálogo: enseñar exige saber escuchar. Dialogar es la semilla del cambio y el detonante de la transformación. Freire establece que “La educación, cualquiera que sea el nivel en que se dé, se hará tanto más verdadera cuanto más estimule el desarrollo de esa necesidad radical de los seres humanos, la de su expresividad” (Freire, 2001, p. 54).

Enseñar sin diálogo es educar para la opresión. La educación puede ser cómplice de la desigualdad si no se establece una ruta dialógica entre aprendices y educadores. Diálogo enseñante que es a su vez creador. La verdad es conocimiento reflexivo y acción práctica orientada a comprender la realidad histórica. La educación como práctica de la libertad del ser humano.

Freire propone una perspectiva dialógica de la educación no limitada al diálogo entre profesor y alumno dentro de la clase sino tomando en cuenta al conjunto de la comunidad que enseña y aprende incluyendo padres y madres de familia, vecinos, organismos no gubernamentales, voluntariado y otros actores sociales.

Para Freire, el diálogo es el proceso básico para el aprendizaje y la transformación de la realidad. Consiste en la construcción de una actitud dialogante que fomenta la curiosidad epistemológica y la recreación de la cultura. Para Freire:

La experiencia dialógica es fundamental para la construcción de la curiosidad epistemológica. Son elementos constituidos de ésta: la postura crítica que el diálogo implica; su preocupación por aprehender la razón de ser del objeto que media entre los sujetos del diálogo (Freire, 1997, pp. 110-111).

Freire sostiene que la dialogicidad es una condición indispensable para el conocimiento. El diálogo es un instrumento para organizar el conocimiento e implica una postura crítica y una preocupación por aprehender los razonamientos que median entre los actores. Estos dos aspectos (postura crítica y aprehender los razonamientos) constituyen la “curiosidad epistemológica” (1997) que promueve la construcción del conocimiento.

La literatura es un campo peculiar incluida en el campo de la comunicación y el diálogo ya que se realiza de una forma distinta, no tan dirigida al intelecto sino a la sensibilidad o al pensamiento. Lo cual no significa que para que una persona sea competente literariamente no deba enriquecer antes la competencia comunicativa para interpretar textos en el momento de la lectura.

La competencia literaria se entiende como el conjunto de saberes que permite producir y entender textos en donde el uso de la función poética del lenguaje es la que predomina a partir del contacto directo con los textos. Diferente, aunque interrelacionada con la competencia lingüística y la competencia lectora, ya que cada una pone énfasis en un aspecto distinto.

Didáctica de la lengua	Fomento lector	Formación literaria
Competencia lingüística	Competencia lectora	Competencia literaria
Literatura para enseñar a leer	Lectura de comprensión	Lectura literaria

En la didáctica de la lengua, en específico la enseñanza de la lengua materna, los objetivos deben relacionarse con prácticas (orales o escritas) y con actitudes (normas). En este abordaje, la definición del contenido a enseñar opera en función de los corpus científicos y a solicitud de las prácticas sociales de referencia (Bronckart y Schneuwly, 1996).

El profesorado ha utilizado las aportaciones de la crítica literaria como soporte de sus planteamientos de enseñanza, de estudio, e, incluso, como referencia para el establecimiento de los objetivos. Por ello, la actividad didáctica ha estado supeditada al influjo y al condicionante de tales aportaciones, de modo que, el profesor de literatura se ha apoyado (explícita o implícitamente) en la

exposición descriptiva y en el comentario analítico y valorativo de la crítica, llegando a transformar estas referencias en contenido de aprendizaje, porque se han considerado como criterios de autoridad en la explicación de las obras y en la justificación de estilos, épocas, etc. (Mendoza, s/a).

Las capacidades lingüísticas se perfeccionan usando el lenguaje en contextos significativos, así como los niños aprenden a hablar sin instrucción directa y en un lapso relativamente breve porque necesitan interactuar con otros y expresar sus sentimientos y deseos, también la comunicación ha de ser la fuerza que impulse a los seres humanos para continuar en el encuentro significativo con la lectura y la escritura. La realidad en la enseñanza de la literatura es que

La función del profesor de literatura se organiza entre su rol de mediador en el acceso a las producciones literarias, su función de intérprete crítico de los textos, su función de mediador en la exposición de metodologías de análisis y las funciones docentes, que se consideran esenciales, de formador y de estimulador o animador de lectores (Mendoza, 2002).

Para efectos de la formación de lectores debemos diferenciar entre competencia lectora y competencia literaria. La primera es la que posibilita ser un lector eficiente frente al reto de la sociedad de la información y se evidencia a través de la lectura de comprensión. La competencia literaria permite al individuo desenvolverse como usuario crítico y desarrollar capacidades como la imaginación, la fantasía y la resolución creativa de problemas.

La lectura en la escuela debe abordarse desde el placer. Debemos fomentar el gusto por la lectura literaria para de esta manera formar lectores. Debemos comenzar por entender y vivir la lectura como una alternativa de ocio tanto para docentes, como para niñas, niños y jóvenes en México. No podemos atacar problemas de comprensión lectora si antes no trabajamos la parte de la lectura por placer.

Teresa Colomer señala que: “es preciso recordar que los objetivos educativos se refieren a la construcción de los instrumentos para la obtención del placer, y no a la necesidad de experimentarlo” (2001, p. 14). La lectura literaria se

interrelaciona con todos los abordajes teóricos y conceptuales mencionados anteriormente que encuentran puntos de contacto e incidencia en diferentes momentos y espacios en la relación entre texto, lector y contexto específico, pero es importante dejar clara la diferencia y los límites conceptuales y teóricos.

De acuerdo con Teresa Colomer, para la lectura literaria “lo realmente decisivo es que la lectura resulte una experiencia personal positiva y que se realice a partir del diálogo con la obra y con la comunidad cultural” (2005, p. 50). La lectura literaria incluye los elementos constitutivos que exigen al lector (niño, joven o adulto) conocimientos previos de historia de la literatura, de los géneros literarios y por supuesto la puesta en práctica de competencias lingüísticas, gramaticales y pragmáticas y las relaciones interdisciplinarias: pedagogía, estudios del discurso, sociolingüística, lingüística aplicada, psicología y otras. De acuerdo con Genette, la relación del texto con el contexto, el intertexto, el architexto o el hipotexto.

Los textos literarios cumplen una doble función: muestran una realidad histórica y facilitan estrategias para que el lector recree (vuelva a crear) los motivos y condicionantes que originaron dicha creación. La pervivencia de la obra literaria se debe a que se interpreta a la luz de una cultura determinada; es decir, es “reescrita” por cada una de las sociedades que la leen y por cada uno de los lectores.

La interacción con textos literarios favorece la competencia comunicativa que le lleva a producir su propio discurso y favorece el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión de los mensajes orales y escritos, con diferentes intenciones utilizando códigos lingüísticos y no lingüísticos. Facilita al alumnado la construcción de su propio pensamiento.

El estudio del sistema literario infantil y juvenil ofrece diversas ayudas a una didáctica de la literatura cada vez más interesada en la arquitectura ficcional de las obras, para así diseñar mejores y más variadas rutas de navegación a los textos. La literatura para niñas, niños y jóvenes ha cobrado cada día mayor presencia en los discursos educativos y poco a poco ha establecido espacios académicos de discusión y análisis y constituye la alternativa mejor apropiada por parte de los docentes para trabajar la formación lectora en la escuela.

Si durante mucho tiempo fue desentendida la necesidad de su presencia en la escuela o se le arrinconó a una utilización casi extraescolar en la biblioteca del centro, en estos momentos se halla muy generalizado su uso en la formación lectora a través de actividades de incitación a la lectura y de creación de hábitos lectores, ya que no hay duda de que esta literatura resulta especialmente idónea para la familiarización con el texto y para la realización de importantes aprendizajes lectores y literarios desde edades muy tempranas (tiempo literario, división de la acción en secuencias, identificación con los personajes con la propia experiencia) (Colomer, 1991, p. 23).

Una aproximación lúdica a la literatura para niñas, niños y jóvenes es prioritaria en este enfoque. El estudio de la literatura como discurso estético en toda su complejidad y los fenómenos estéticos son experiencia vivida y ocasión de disfrute. La literatura debe ser el punto de partida para el entendimiento del ser humano, de su historia, su contexto y sus sueños.

Si la lectura se asocia con la escuela, existe una alta posibilidad de estar alejando para siempre al estudiante de la lectura por placer. De aquí la importancia de que el docente sepa combinar el estímulo, la información y la sugerencia con el respeto a la libertad y las opciones personales de la alumna y del alumno ante sus elecciones de lecturas.

De acuerdo con Rodari, “hay dos tipos de niño lector, el que lee para la escuela porque es su tarea y el que lee para sí mismo, para satisfacer su necesidad de información o para alimentar la imaginación, para jugar a” (1977, p. 28). El segundo tipo de lector es el que debemos facilitar en la escuela a partir del enfoque de lectura literaria considerando que niñas, niños y jóvenes leen de una manera distintita a la de los adultos porque su contexto y referentes han cambiado, aunque no sean del todo claros para nosotros los adultos, pero confiemos en el Principito respecto a este tema.

Se puede hablar de lector literario como quien aborda, comprende e interpreta el texto de ficción a partir de una decisión propia, sin obligatoriedad alguna. El lector literario posibilita la confluencia de significados profundos del texto en lo más interno de su ser al ponerlos en diálogo con otros textos y sobre todo

al ponerlos en diálogo con sus ideas, sus gustos y sus propios fantasmas, pero además con otras personas a través de la oralidad y la escritura.

Urge una propuesta educativa que apunte hacia la formación del lector literario, alineado con el planteamiento cognitivo del aprendizaje, con enfoque sociocultural, pero con la finalidad exclusiva de la literatura, centrado en la formación para apreciar la literatura.

Un tipo de propuesta que anteponga la evidencia de que la literatura se puede leer, valorar, apreciar..., a la idea de que es un contenido de “enseñanza”. Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias. Para ello hay que revisar, en muchos casos, la concepción de la materia y de la funcionalidad de la materia que tiene el docente, porque de ello depende, consecuentemente, la renovación metodológica que posibilite la formación lecto-literaria (Mendoza, s/a).

La formación literaria se refiere al proceso de recepción e interpretación del discurso literario, teniendo en cuenta que la literatura son producciones artísticas que se definen por convencionalismos estético-culturales reflejo del devenir del grupo cultural dominante (Mendoza, s/a).

Una alternativa para trabajar la lectura literaria al interior de las escuelas son las comunidades de lectura que surgen de la propuesta del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). En las comunidades de lectura, el diálogo no se realiza en un entorno abstracto sino en un proyecto compartido. Así, la capacidad de resolución de problemas y las habilidades diferentes de los miembros de la comunidad son un enriquecimiento al diálogo igualitario.

Las comunidades de lectura se basan en la creación de una nueva escuela abriendo sus puertas a la participación de todas las personas del contexto, quienes tienen libertad de aportar su visión de cómo desean que sea la educación de sus hijos e hijas (Elboj, 2006, p. 19). Una comunidad de lectura se convierte, por tanto, en un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo

y de su entorno para conseguir una sociedad basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (Valls, 2000, p. 8).

Para lograr lo anterior, el aula se transforma en el espacio en donde todas las personas que pueden enseñar y aprender, ya sean docentes, alumnos, madres, padres, voluntariado trabajando de manera coordinada, cada uno con su cultura, con sus saberes, con su visión del mundo que aporta y comparte con todos los demás.

El concepto de interior/exterior, curricular/extracurricular, se diluye porque todo puede hacerse fuera y todo puede hacerse dentro de la escuela, lo importante es que existe una orientación común, un proceso global de educación (Elboj, 2006).

Docentes y formación literaria

El propósito de la lectura literaria es gozar y disfrutar de la belleza de lo escrito y la satisfacción de identificar diálogos y vetas comunicantes entre el texto y uno mismo, al tiempo que habilita el diálogo con los otros (con el autor y con sus iguales) desde la postura del entendimiento, el diálogo y la empatía. La lectura literaria habilita al ser humano para comprender e interpretar el resto de discursos.

Es necesario reflexionar en torno a la concepción misma de la literatura y la función que tiene como parte de la formación básica de cualquier persona. Acercar las niñas, a los niños y los jóvenes a la literatura desde diversas propuestas, estilos y formatos partiendo de las manifestaciones literarias surgidas de la tradición oral, como las rondas, las narraciones orales, las canciones y los juegos de palabras.

El objetivo central de la didáctica de la literatura en cualquier nivel educativo ha de ser la formación y educación literaria de los alumnos y contribuir en la interpretación y valoración de las creaciones estético-literario en dos direcciones:

La que atiende a las competencias que permiten comprender y reconocer las convenciones específicas de organizar y comunicar la experiencia que tiene

la literatura, y, consecuentemente, dotar de una elemental poética y retórica literarias.

La que se ocupa del conjunto de saberes que permiten atender a la historicidad que atraviesa el texto, como saberes necesarios y mediadores para poder descubrir y/o establecer nuestra valoración interpretativa (Mendoza, s/a).

La formación de docentes-lectores literarios se debería basar en ofrecer espacios (físicos, temporales y emocionales) a través de actividades de recepción para que poco a poco los docentes en formación establezcan su propia lectura, su interpretación e incorporen, tal como lo propone Larrosa (2003), la ficción en su vida diaria, con sus posibles respuestas a dudas, problemas y anhelos, pero también poniendo sobre la mesa los problemas personales y sociales para crear empatía con los otros. La formación del docente-lector literario consiste en la habilitación para la interacción que supone el pacto de lectura entre texto literario y lector. La base de la formación literaria en la escuela se debe orientar a valorar las producciones desde el estudiante como receptor activo que coopera e interactúa con el texto.

De esta manera podríamos hablar de valoración de obras literarias. Cuando un lector encuentra una obra que le ayuda a entenderse a sí mismo y al mundo que le rodea. No con resúmenes y reseñas, ni identificando adjetivos y sustantivos en una obra literaria, sino con vivencias y puestas en común con sus iguales a manera de tertulias dialógicas.

Un modelo de educación literaria debe considerar los aportes teóricos de la psicología cognitiva, la estética de la recepción y las teorías de la crítica y la teoría literaria como la intertextualidad propuesta por Kristeva y Genette.

Para que la educación básica (desde preescolar hasta el bachillerato) sea el momento y el espacio para garantizar la formación en lectura literaria se requieren docentes que sean capaces de contagiar el deseo de leer a partir de una sólida y consistente formación literaria durante su paso en la escuela normal que les habilite para conocer, elegir y sugerir lecturas con base en sus propias experiencias lectoras y en sus itinerarios como lectores.

Todo ello, sin olvidar que la investigación sobre las prácticas de lectura y sobre las didácticas de profesorado en ejercicio y en formación también ha mostrado con claridad otro aspecto relevante: la importancia de la dimensión emocional y de la apropiación subjetiva de la lectura y la escritura en la trayectoria personal y profesional del sujeto didáctico (Bombini, 2012).

El docente no debe limitar a sus alumnas y alumnos en la interpretación de una obra literaria, para lo cual debe tener presente que la lectura es un proceso personal, complejo, variable y abierto. Cada ser humano hace una lectura distinta de un mismo texto. Aunque todos “comprendan” por igual, en cada lector resuenan de manera diferente y con una apropiación única e íntima las significaciones y los sentimientos que el escritor pudo plasmar. Como lo establece Ballester:

[...] gran parte de los lectores en edad escolar que engrosan las estadísticas más esperanzadoras consumen un determinado número de títulos por imposiciones docentes. La obligatoriedad de las lecturas, su selección de acuerdo con criterios curriculares establecidos o su explotación mediante técnicas como el comentario de textos o toda suerte de trabajos académicos, provoca en estos jóvenes lectores controvertidas actitudes en torno a la literatura y, consecuentemente, un complejo interrogante para los maestros y profesores encargados de su enseñanza (2009, p. 26).

Los datos acerca de prácticas de lectura de docentes y directivos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en servicio, de acuerdo con el Informe de resultados de la aplicación de los instrumentos de valoración de las líneas estratégicas del DASEB (2020) en el estado de Jalisco, revelan la urgente necesidad de modificar las estrategias de formación lectora en docentes.

Este documento define la Estrategia Nacional de Lectura como el “Conjunto de acciones que estimulen al personal directivo y docente como modelo lector para que a través de planteamientos actividades y ejercicios lúdicos sensibilicen y brinden al alumnado el disfrute de la práctica lectora en los diversos contextos de las escuelas focalizadas por el programa” (2020, p. 2). La fase diagnóstica

consistió en la aplicación de un instrumento diagnóstico exploratorio a directivos y docentes.

Entre los hallazgos más significativos se encuentran que los directores manifestaron mayor gusto por la lectura que los docentes, sin embargo, es notoria la diferencia en la familia a favor de los docentes, las familias de los docentes tienen mayor gusto por leer que las familias de los directores. Docentes y directores coinciden en que la lectura es mejor con técnicas que permitan mejorar la comprensión de cosas fuera de la escuela. No todos los directivos de secundaria encuentran la lectura fácil o entretenida y lamentablemente algunos han perdido el gusto por la lectura.

Se declara que tanto la lectura como la comprensión lectora son adquisiciones que requieren metodología y práctica, por ello, se deben favorecer los espacios para el conocimiento del proceso y las formas de intervención docente para favorecerlos.

En cuanto a los docentes, el 39% de las educadoras encuestadas sólo lee cuando se lo piden. Los docentes de educación primaria declaran que tanto la lectura como la comprensión lectora son adquisiciones que requieren metodología y práctica, por ello, se deben favorecer los espacios para el conocimiento del proceso y las formas de intervención docente para favorecerlos. La mayoría de los docentes de educación secundaria manifiesta tener el hábito de la lectura, también respondieron con mayor frecuencia que de las personas en su entorno que les gusta leer es “alguien de mi familia” y con menor cantidad de respuestas se observa “a mí”.

Los datos anteriores revelan un bajo porcentaje de docentes y futuros docentes que podrían transmitir a sus alumnos una relación personal y pasional con la literatura. Como parte de las conclusiones finales del DASEB Jalisco se establece que:

Es necesario modificar conceptos, prácticas, y miradas, tanto en la formación docente como en aula. Necesitamos un enfoque sociocultural desde el cual el aprendizaje de la lectura y la escritura vaya más allá de la alfabetización como habilidad técnica para decodificar y manejar signos escritos a través de la lectura y escritura. Hoy en día, necesitamos habilidades cognitivas que incluyan

prácticas sociales que le den sentido a lo que hacemos dentro de un contexto social específico como el que ya estamos viviendo en esta era digital y de pandemia (SEJ, 2000, p. 41).

Partir de este escenario como una oportunidad para repensar los procesos de formación lectora de docentes. Se requiere una programación de actividades de análisis y comprensión que estén relacionados progresivamente con la competencia literaria para ayudar al lector a interpretar los textos. Para que el texto se convierta en el punto de partida. Enfatizar en la formación como ser humano lector y no como docente lector

cuando la formación docente se interesa por la lectura personal del maestro y genera instancias de lectura compartida, de discusión literaria y de reflexión sobre la propia posición de lector, se produce un desplazamiento desde el “leer como docentes” hacia un “leer como lectores” que facilita la construcción de una experiencia literaria personal, favorece una actitud positiva hacia el libro infantil y desarrolla el interés por construir esa experiencia en sus alumnos (Munita, 2019, p. 163).

Cierre

Es necesario y urgente la inclusión de programas, proyectos, enfoques y programas que formen literariamente a los docentes. Debemos recuperar la imagen del docente como referente cultural de la comunidad y un aspecto es una sólida formación lectora que puede iniciar en la lectura literaria como punto de partida de una trayectoria lectora individual. La enseñanza de la literatura depende del nivel educativo. En preescolar y primaria, un solo docente es el encargado de todas las áreas curriculares. No así en secundaria, en donde existen docentes especializados en el área de lengua y literatura.

A pesar que las propuestas y programas de lectura de comprensión o formación lectora que se han propuesto en el sistema de educación básica, no existe una formación específica para esta área, ni docentes dedicados exclusivamente para llevar a cabo estos proyectos, por lo que el encargado de implementar las propuestas surgidas desde la administración general de la SEP son los

mismos docentes que también deben preocuparse por pensamiento matemático, ciencias sociales y demás asignaturas contempladas en el currículo, sumadas las (siempre) propuestas novedosas de cada nueva propuesta curricular y a la carga administrativa.

Por lo que se visualiza difícil que cualquier propuesta en torno a la lectura y la literatura prospere, a pesar de contar con respaldo institucional y financiero (como lo fue el Programa Nacional de Lectura y su maravilloso programa de Libros del Rincón), si no consideramos lo siguiente:

- Profunda formación lectora y literaria durante la formación inicial de docentes en escuelas normales en colaboración con la experiencia de las universidades.
- Aligerar la propuesta curricular de actividades y espacios curriculares académicos y centrarse en propuestas que abonen a la formación del ser humano como la literatura (como lo propone Barthes).
- Aligerar la responsabilidad de los docentes de actividades administrativas y posibilitar espacios cronológicos para la lectura por placer.
- Formación lectora y literaria con profuso esmero para los profesores en servicio quienes fueron formados (como estudiantes y docentes) en modelos que responden a otras realidades, contextos y enfoques metodológicos como se desarrolló en el apartado “Escuela y literatura”.
- En su caso, ofrecer formación profesional (diplomados y posgrados en el área de lectura y literatura para niñas, niños y jóvenes) para los docentes responsables de proyectos escolares en torno a la lectura literaria, no como una actividad más en su pesada carga, sino como su actividad central y única.
- Establecer curricularmente espacios y enfoques de lectura literaria para estudiantes de educación básica (desde preescolar hasta bachilleratos según el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos) que articulen trayectorias lectoras y literarias considerando la tradición cultural de cada contexto.
- Impulso de comunidades de lectura bajo la perspectiva teórica del aprendizaje dialógico en escuelas de educación básica al interior de la propia organización

administrativa de las instituciones. A la manera de los Consejos Técnicos Escolares.

Bibliografía

- Bajour, C. (2009), “¿Qué tiene que ver la promoción de la lectura con la escuela?”, *Imaginaria*, núm. 259, en: <http://www.imaginaria.com.ar/2009/11/%C2%BFque-tiene-que-verla-promocion-de-la-lectura-con-la-escuela>
- Bombini, G. (coord.) (2012), *Escribir la metamorfosis: escritura y formación docente*, Buenos Aires, El Hacedor.
- Bonilla, E., D. Goldin y R. Salaberria (coords.) (2008), *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*, México, Océano.
- Cerrillo, P. (2007), *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*, Barcelona, Octaedro.
- Colomer, T. (2005), *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (Dir.) (2002), *Siete llaves para valorar las historias infantiles*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (1991), De la enseñanza de la literatura a la educación literaria en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 9. pp. 21-32. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>
- CONACULTA (2015), Encuesta Nacional de Lectura y Escritura, México.
- De Amo, J. M. (2009), “El lector modelo en la narrativa infantil: claves para el desarrollo de la competencia literaria”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 51, pp. 29-43.
- Díaz Armas, J. (2008), “Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector”, en Antonio Mendoza (coord.), *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*, Barcelona, Horsori, pp. 177-190.
- Elboj C. (2006), *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona, Graó.
- Freire, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (1993), *La pedagogía de la esperanza*, Madrid, Siglo XXI.

- Flecha, R. (1997), *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós.
- Flecha, R. (s/a), *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*, Ferreiro, E. y A. Siro (2008), *Narrar por escrito desde un personaje*, México, FCE.
- Granado, C. y M. Puig (2015), “La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores”, *Ocnos*, núm. 13, pp. 43-63.
- INEE (2010), *México en PISA 2009*, México, INEE
- INEGI. Módulo de lectura (MOLEC). <https://www.inegi.org.mx/programas/molec/>
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Margallo, A. M. (2012), “Qué literatura para los recién llegados”, en Teresa Colomer y Martina Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*, Barcelona/Caracas, Banco del Libro-GRETEL, pp. 144-171.
- Mendoza Fillola, A. (s/a), *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Munita, F. (2013), “Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria”, *Ocnos*, núm. 9, pp. 69-87.
- Sánchez Corral, L. (2003), “De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos”, en Antonio Mendoza (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Pearson, pp. 319-348.
- Saulés Estrada, S. (2012), *La competencia lectora en Pisa. Influencias, innovaciones y desarrollo*, México, INEE.
- SEJ (2020), *Informe de resultados de la aplicación de los instrumentos de valoración de las líneas estratégicas del DASEB 2020 en el estado de Jalisco*. Disponible en: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/DASEB/>

descargas/DASEB_Informes_valoraciones/JALISCO_VALORACION_ DIAGNOSTICA_LINEAS ESTRATEGICAS.pdf

Siro, A. (2005), *El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes*, México, Conaculta.

Villegas, F. (2011), “La discusión literaria en aula a través del libro-álbum”, Tercer Milenio, núm. 22, en: <http://www.periodismoucn.cl/tercermilenio/la-discusion-literaria-en-aula-a-traves-del-libro-album/>

Capítulo 8. A propósito de la docencia en artes

Jorge Edgar Hernández Flores

I

Hace algunos años, un colega, artista y docente, hizo un gesto de burla cuando el que aquí escribe expresó en redes sociales la alegría y satisfacción que sintió por cumplir diez años como profesor. A dicho colega le pareció que no era algo por lo cual festejar, pues, llegar a los diez años como docente y celebrarlo, según decía, “no se ve bien”. ¿Qué pensará él ahora que ronda los quince años de trabajo para la misma institución educativa? En aquel entonces surgió la pregunta sobre si ser docente de arte era o no un trabajo para presumir o del cual sentirse orgulloso y, en todo caso, hacer pública esa satisfacción. Porque el trabajo que se realiza no es desestimable: se requieren la acción dentro y fuera de los espacios académicos y del sistema del arte, así como de constantes actualizaciones sobre procesos artísticos, teóricos y pedagógicos.

Se sabe que son admirados un artista “exitoso”, un curador famoso o un galerista generoso. Por artista exitoso se hace referencia a aquel con presencia en el mercado del arte y representado por galerías internacionales o nacionales. Presenta una o más exposiciones individuales por año, ya sea en una de estas galerías dentro o fuera de su país, en un museo importante de arte contemporáneo en el mundo o en un evento de visibilidad internacional, como una bienal o una feria de arte, por ejemplo: la *Bienal de Venecia* o la feria de *Art Basel*.⁴⁸

⁴⁸ *Art Basel* es una feria de arte que nace en la ciudad de Basilea, Suiza, y que ahora se replica en Miami Beach y en Hong Kong. Las tres ferias son consideradas como las más importantes del mundo por la revista *ArtNexus* en 2021. Cfr. <https://www.artnexus.com/es/guide/Instituciones/ver/5e3b604783d2d22f85f3da85/5b8ebe413a2fd5c4ec21a610>

Los artistas exitosos son conocidos por poseer una estructura empresarial de producción y venta de artículos reconocidos en el mercado del arte. Cuentan con talleres y asistentes en distintas técnicas artísticas, como dibujo, pintura y escultura, así como de fabricación de embalajes. También disponen de áreas para exhibición y registro fotográfico de sus obras. No está de más decir que la mayoría de estos artistas son hombres, y muy pocas son mujeres.

Hay quienes piensan en el artista, contaminados por la energía del romanticismo, “como alguien autónomo, independiente, libre y genial. Una especie de *self-made man*” (Azúa, 2011, p. 51) aislado en su estudio “sufriendo toda clase de privaciones, hasta ser descubiertos por un galerista, crítico o curador” (Helguera, 2005, p. 67) o, como un “«excéntrico», con vistas a la propaganda y a adquirir notoriedad mediática” (Jiménez, 2002, p. 124). Esto es un error. En la mayoría de los casos, el artista exitoso es más cercano a un empresario o a un publicista que desarrolla su imagen de marca (estilo) de acuerdo con las demandas de los compradores, o sea, del mercado del arte, la cual aparece impresa en la obra que exhibe y comercializa. Pablo Helguera describe al artista de la siguiente manera:

En la era actual, aunque el sufrimiento artístico no ha desaparecido, se ha transformado. En lo que respecta a los artistas profesionales, pocos pasan la vida en sus estudios y, en cambio, tienen una vida nómada que los hace asiduos visitantes de los aeropuertos, realizando el trabajo en sus laptops e intercambiando *e-mails*. La mayor parte del tiempo lo invierten en recuperarse del *jet lag* entre inauguraciones y eventos sociales. Los artistas suelen darse cuenta demasiado tarde de que la formación en las escuelas es completamente inútil, de modo que tienen que tomar cursos adicionales para aumentar sus conocimientos en tecnología, administración de empresas, publicidad e ingeniería. El artista de hoy, por lo demás, tiene que asistir a cenas interminables con coleccionistas y pasar noches enteras escribiendo propuestas y llenando formularios de becas (Helguera, 2005, p. 67).

Por su parte, un curador famoso es aquel que participa en la mayoría de los eventos del “mundo” —también del arte—, aunque ese mundo se limite a

una escena local. Organiza exposiciones individuales o colectivas de artistas exitosos y de artistas emergentes. En ocasiones es invitado a escribir en alguna revista de arte o para el catálogo de una exposición y, frecuentemente, es quien habla sobre los contenidos de las exhibiciones o sobre la situación actual del arte internacional y del arte en distintas regiones de un país. Tiene la encomienda de ser quien descubra y promueva a los jóvenes artistas que devendrán en exitosos y de hacer saber a la escena cultural lo que sucede en los talleres de éstos.

Hasta antes de la pandemia por COVID-19, período de encierro durante el cual se desarrolló el presente texto, también era reconocido ser un galerista que organizaba fiestas espectaculares durante la inauguración de las exposiciones presentadas en su galería. Éste —que en la mayoría de los casos también es hombre— solía regalar pulseritas para algunos elegidos como: amistades, posibles compradores, artistas exitosos u otros curadores; cosa que durante el año 2020 cambió, pues las fiestas tuvieron que ser suspendidas hasta entrado el 2021. Como ya se sabe, todo evento que implicara aglomeraciones fue cancelado o pospuesto.

Según Helguera, es fundamental la tarea del galerista, así como una de las más difíciles porque “se dedica a mediar entre el incalculable valor espiritual del arte y su valor práctico” (Helguera, 2005, p. 62) o valor de cambio. No hay que olvidar que el galerista es el vendedor de obras de arte, por tanto, debe ser el intermediario entre los artistas y los coleccionistas o posibles compradores. Dicho lo anterior, una fiesta es un buen lugar para dar un poco de atención a todos y mostrar su generosidad.

Frente a las tres profesiones presentadas, hay otras dos que no han sido bien vistas, ni antes ni durante y, seguramente, tampoco después del confinamiento, éstas son la del crítico de arte y la del docente en artes plásticas o visuales, que es al que aquí se hace referencia. Acerca del crítico se puede decir poco, pues quien no cuenta con la experiencia profesional y pública en medios de comunicación, tampoco posee la licencia para hacerlo, como es éste el caso.

Se puede recurrir, en cambio, a una fuente reciente que lo describe como “un elemento clave en el proceso de evaluación de la producción artística. Sin ellos, toda la obra se consideraría excepcional, sin posibilidad de mejoría alguna” (Helguera, 2005, p. 54). Pero, lo anterior no es un factor común en todas

las ciudades de México. Hasta hace un par de años, al menos en Guadalajara, lo habitual era encontrarse, en las páginas de cultura de los periódicos locales, descripciones de exposiciones artísticas que no superaban el “reseñismo” complaciente o la descalificación superficial por su carencia de referencias en historia y teoría del arte, en consecuencia, por la falta de crítica —cosa que recientemente ha cambiado, al menos, en las redes sociales—.

Para explicar brevemente qué se entiende aquí por crítica, es necesario recurrir a una cita de Fernando Leal Carretero, quien en un pasaje del artículo *¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término* lo describe de la siguiente manera:

La crítica [...] consigue sintetizar el concepto clásico de “crítica” —la lectura cuidadosa y disciplinada que nos lleva al discernimiento entre las ideas mejores y las peores— y el concepto cartesiano-kantiano de “crítica” —la exploración del alcance y límites del conocimiento humano (Leal, 2003, p. 256).

En otras palabras, la crítica consiste en establecer juicios sobre una disciplina a partir del reconocimiento de la tradición de la misma, es decir, de las obras, de sus autores y de sus contextos.

II

Si bien, desde principios del año 2000 y hasta el presente, cada vez más profesionales del arte se integran a diversos programas educativos en instituciones públicas o privadas, lo cierto es que todavía se menosprecia el trabajo de la formación artística. Se entiende por formación artística la que se imparte en el nivel superior o de especialización, en contraste con la educación artística que se refiere al nivel básico.

Al día de hoy, en Guadalajara existen, al menos, cuatro instituciones educativas que cuentan con algún programa en artes en el nivel superior que demandan una plantilla docente capaz de cubrir sus necesidades pedagógicas en teorías y prácticas artísticas. Estas licenciaturas se ofrecen en la Universidad de Guadalajara (UdeG), en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores

de Occidente (ITESO), en la Escuela de Arquitectura y Artes ESARQ y en la Secretaría de Cultura de Jalisco.

Con cerca de veinte años de práctica docente resulta admisible hablar sobre la docencia en artes, pues en dos décadas de práctica en aulas y frente a varias generaciones de estudiantes, se piensa que las experiencias acumuladas, por este autor, son las suficientes como para tener algo que decir acerca de las implicaciones de ejercer la labor docente, de los procesos de enseñanza aprendizaje y de la actualización permanente.

Dicho lo anterior, se afirma que el docente en artes visuales requiere no sólo de una formación artística o de una participación en los circuitos artísticos locales, nacionales o internacionales, sino de una constante actualización y especialización en ámbitos de las ciencias y las humanidades. Quien ejerce la docencia necesita ser algo más que artista-artesano, es decir, en vez de ser especialista en una técnica artística, además hay que devenir en investigador y permanecer en el proceso de aprendizaje continuo.

El docente en artes necesita indagar constantemente acerca del presente y del pasado del arte: sobre los procesos creativos, intelectuales o técnicos; sobre los productos, o sea, acerca de las obras de arte; y, sobre las historias de las artes y las teorías artísticas provenientes de la filosofía, la sociología, la semiótica, la psicología y el psicoanálisis, entre otras. Todo esto, sin mencionar que su participación en los circuitos artísticos antes mencionados debe ser activa: debe desarrollar y participar en exposiciones o en proyectos editoriales, así como colaborar con la agenda cultural.

Por los cursos y talleres impartidos por quien aquí escribe han pasado cientos de estudiantes que en algunos pocos casos han devenido en profesionales del arte y la cultura a nivel regional o nacional: hay quienes ocupan u ocuparon puestos de dirección en museos o en espacios autónomos, así como quienes han participado de exposiciones, concursos, becas y posgrados de reconocimiento nacional.

Queda claro que el reconocimiento obtenido por dichos profesionales es producto del esfuerzo y dedicación de ellas y ellos hacia su trabajo pero, en ocasiones, uno se pregunta, por un lado, si en algo ayudó para que esos jóvenes artistas, curadores, gestores, periodistas, docentes, investigadores y demás

profesionales, adquirieran herramientas técnicas, teóricas y metodológicas, y si se fomentó su pensamiento crítico, autocrítico y reflexivo en los que pudieran apoyarse para afrontar sólo algunos de los retos en los distintos circuitos artísticos, académicos o culturales.

Por otro lado, también se cuestiona si la labor docente consiste en cubrir una demanda creciente de asistentes calificados en el mercado y las “industrias creativas” locales, es decir, si la meta de este trabajo es que los egresados de carreras artísticas se inserten en el mercado laboral como ayudantes de otros artistas o como técnicos en talleres de producción, en galerías o en oficinas gubernamentales, con salarios que los hacen ver más como voluntarios que como empleados.

¿Acaso para un egresado de una carrera artística resulta necesario laborar varios años como asistente o técnico, antes de poder mostrar sus propias ideas artísticas, curatoriales o de gestión, y que éstas sean tomadas en cuenta? ¿O es que ser asistente asegura cierta presencia, cierta visibilidad y consecuentemente un ingreso asegurado a *los eventos* del mundo del arte y la cultura?

La cuestión sobre el abastecimiento de asistentes coloca al docente de una carrera universitaria como figura cuestionable. Se acepta la responsabilidad, no sin cierto remordimiento, pues se preferiría ver a quienes fueron sus estudiantes presionando y “pisando los talones” de quienes ya están posicionados, por lo menos, en los circuitos locales. Y esto, por supuesto, no se aplica a todos los egresados, pues hay excepciones. Aun así, el futuro de quien estudia una carrera artística es poco alentador y el docente es un agente que forma parte de ese sistema al que muy pocos estudiantes tendrán acceso como profesionales.

En el 2012 el artista y docente uruguayo Luis Camnitzer calificó como fraude a la enseñanza del arte en las universidades. Aunque se refirió al sistema educativo estadounidense, la conferencia en la que habló sobre este fenómeno la presentó en dos universidades colombianas, como parte de sus programas académicos en arte. Él pensó que dicho fenómeno no era exclusivo de Estados Unidos, sino que también podía suceder, en mayor o menor medida, en algunos países latinoamericanos.

El fraude, según Camnitzer, es considerar al arte como un medio de producción, lo cual da pie a dos errores importantes: el primero es confundir a

la creación artística con la producción artesanal que le da la forma a las obras de arte y el segundo es prometer que con la obtención de un título o diploma se obtendrá, automáticamente, la posibilidad de supervivencia económica. Efectivamente, ambos errores se cometen también en territorios mexicanos. Tal como sucede con otras disciplinas, se piensa que el aprendizaje de las técnicas es suficiente para la formación profesional, y que con ellas se asegurará un ingreso al mercado laboral y por tanto el sustento de una familia. Pero la realidad es otra, el uruguayo menciona que

En Estados Unidos, en donde la educación no es un derecho sino un producto comercial de consumo, esta situación es llevada al nivel de caricatura obscena. La inversión económica para recibir un diploma final de maestría, el Master o Fine Arts, en una universidad decente es de unos 200 000 dólares. Al final de este gasto, la esperanza es vender la obra producida o enseñar a las generaciones venideras (Camnitzer, 2012).

Según él esto puede funcionar así en cualquier parte del mundo, aunque no sea de manera literal. Quizás el costo de las matriculas en las universidades públicas de México no sea tan elevado como el del ejemplo, pero ellas también representan un gasto importante para la mayoría de los estudiantes. De cualquier manera, los gastos en materiales didácticos y técnicos siempre son un factor a considerar para quien se decide por una carrera en artes plásticas o visuales.

Camnitzer cree que diez de cada cien de los estudiantes que pasaban por sus seminarios corrían con posibilidades de tener éxito en el circuito de galerías vendiendo su arte, pero que solo el 0.4% lo lograría. Dicho de otra manera, veinte egresados de los posibles cinco mil estudiantes a los que les impartió clase durante treinta y cinco años pudieron haber alcanzado el éxito deseado, mientras que cuatrocientos ochenta de ellos es probable que hayan terminado con la esperanza de vivir de profesores.

III

La situación para un profesor y sus estudiantes en Guadalajara puede no ser tan distinta como la descrita por Camnitzer. Durante los primeros quince años de carrera docente, el autor del presente texto estima que alrededor de dos mil estudiantes asistieron a sus cursos, seminarios o talleres. En cada grupo compuesto de entre diez y veinte estudiantes, de manera regular, uno o dos de ellos demostraron aptitudes⁴⁹ para devenir en profesionales del arte, y una fuerte convicción para insertarse en los circuitos artísticos o culturales de la ciudad o del lugar de donde eran originarios. Lo anterior equivale a uno de cada diez, es decir, a un total de doscientos estudiantes en década y media.

Explicado brevemente, un circuito artístico (o cultural) es aquel en el que circulan los productos del arte (o de la cultura), es decir, las obras de arte, y está compuesto por los espacios de exhibición, difusión o venta. Éstos pueden ser físicos o virtuales en internet, eso sí, son especializados y con reconocimiento por parte de la comunidad artística o, mejor dicho, por el “mundo del arte”, como lo denominó George Dickie. Aunque, como se mencionó antes, ese mundo sea exclusivamente local.

Para Dickie, el mundo del arte está compuesto por individuos que se interrelacionan bajo el condicionamiento de reglas convencionales y no-convencionales. A estos individuos Dickie los denomina *roles* y tienen la función de llevar la obra de arte, del artista al espectador. Son los que se encargan de presentar, distribuir y evaluar las obras de arte, por ejemplo, los productores y directores de teatro, directores de museo, editores de libros, curadores y marchantes de arte, periodistas y críticos, historiadores, teóricos y filósofos del arte (Dickie, 2005).

De aquellos doscientos estudiantes notables, se puede decir que sólo alrededor de veinte de ellos han logrado, con su obra, posicionarse en alguna galería, o han sido acreedores de becas o premios en México o en el extranjero. En otras palabras, que sólo una veintena ha sido promovida y remunerada por su oficio de

⁴⁹ El *Diccionario de la Lengua Española*, en su versión digital, define “aptitud” como la “Capacidad y disposición para el buen desempeño o ejercicio de un negocio, de una industria, de un arte, etc.”. Ver en <https://dle.rae.es/aptitud?m=form>.

artistas. Los ciento ochenta restantes realizan distintas actividades relacionadas con el arte, pero no viven de su producción artística. Ellos devinieron en profesionales del arte.

Los profesionales del arte, aunque no vivan de su obra, forman parte del mercado laboral en torno al arte y la cultura, es decir, al “sistema del arte”, término acuñado por Larry Shiner. A partir de aquí se prefiere emplear el término sistema del arte porque a diferencia del “mundo del arte” de Dickie, este sistema contempla también al público no especializado del arte: a los artesanos, la artesanía y la cultura en general. Shiner lo explica de manera clara en el siguiente pasaje de *La invención del arte. Una historia cultural*:

He escogido “sistema del arte” en lugar de la conocida noción de “mundo del arte” porque “sistema del arte” tiene un enfoque más amplio, dado que incluye los diferentes mundos del arte y los submundos de la literatura, la música, la danza, el teatro, el cine y las artes visuales. El “mundo del arte” está compuesto por redes de artistas, críticos, público y otros que comparten un campo común de intereses junto con un compromiso con ciertos valores, prácticas e instituciones. El “sistema del arte” abarca los ideales y conceptos subyacentes compartidos por los distintos mundos del arte y por la cultura en general, e incluye a quienes participan sólo marginalmente en alguno de los mundos del arte (Shiner, 2014, p. 32).

El sistema del arte, visto de manera global, también se puede dividir en sistemas locales, regionales, nacionales, etc. De esta manera es posible considerar un sistema local del arte para referirnos a la Zona Metropolitana de Guadalajara o, un sistema regional del arte para Jalisco y sus estados vecinos: Nayarit, Zacatecas, Aguascalientes, Guanajuato, Michoacán y Colima.

Las y los profesionales del arte provenientes de los seminarios impartidos por este docente, han visto actividad laboral como funcionarios públicos en la dirección de algún museo o como parte del equipo curatorial y museográfico, a través de la planeación, la coordinación o el montaje de exposiciones; en alguna coordinación de educación, con el desarrollo de programas educativos alrededor de las actividades artísticas y de las exhibiciones; o, como encargados de la

difusión de las actividades artísticas, culturales y educativas, en redes y medios de comunicación impresos, televisivos o digitales.

Otras y otros han sido responsables de la creación de espacios autónomos, físicos y virtuales, para la exhibición, la discusión y la promoción de las artes producidas por los artistas más jóvenes, así como de las artesanías de la región. De la misma manera, algunas y algunos de aquellos estudiantes han construido comunidades en torno a las artes con perspectiva de género. Los hay también quienes se convirtieron en periodistas gráficos o ingresaron a la industria de la moda y la publicidad. Estos últimos, más alejados del sistema del arte mencionado.

Menos afortunados, tal vez no económica ni profesionalmente, sino creativa y “espiritualmente”, son quienes han tenido que hacerla de asistentes por varios años sin la posibilidad de brillar de manera individual por su propio trabajo, sin satisfacer sus necesidades creativas y comunicativas. Por el contrario, han tenido que dejar sus carreras de lado para asistir a aquellas personas, empresas o instituciones que han logrado sobresalir de entre las demás.

No se afirma que todos los asistentes del sistema del arte sean infelices, sino que buena parte de ellos y ellas esperan el momento en que sus carreras sean catapultadas al tiempo que se les reconozca por su trabajo personal. Todavía hace falta esperar para saber si se logró la emancipación y el éxito individual en los circuitos artísticos, y quiénes lo hicieron, o si, por el contrario, la maquila para otros fue permanente.

El grupo faltante de entre los profesionales del arte formados por este profesor universitario es el que decidió dedicarse a la docencia, y en menor medida a la investigación. Probablemente, la mayoría de los que estudian una carrera artística termina como docente por vocación y convicción, porque ése es su deseo o, por el contrario, porque esa fue la única opción que se les presentó y, simplemente, la tomaron.

Ya sea que pertenezca al sistema educativo en cualquier nivel, como profesor o profesora de nivel básico, de nivel medio superior o superior, que sea parte de programas de educación continua o que simplemente imparta cursos de iniciación, buena parte de los profesionales del arte opta por esta opción. Los hay desde quienes ofrecen cursos en su propia casa o taller, los que trabajan

para una academia de iniciación o capacitación, hasta los que laboran en alguna universidad pública o privada.

Los docentes en arte de nivel superior son los que ahora interesan para retomar el punto de partida de esta reflexión. Hasta ahora, se ha hecho un recuento de las posibilidades que tienen aquellos estudiantes sobresalientes de convertirse en artistas o en profesionales del arte, pero ¿qué implicaciones conlleva ocuparse como docente frente a varias generaciones de aspirantes a artistas?

IV

Si se retoma el cuestionamiento inicial sobre enorgullecerse o no de la práctica docente en artes, entonces surge la siguiente pregunta a título personal y a nombre de algunos colegas —pues no se puede hablar por todos los profesores—: ¿acaso este trabajo no es importante o no cumple con los requisitos mínimos para ser respetado, valorado y festejado de igual manera que el resto de los profesionales del arte? En otras palabras, ¿ser docente no es motivo de orgullo y de respeto como sí lo son ser artista exitoso, curador famoso o coleccionista generoso? ¿Por qué en las charlas informales, en exposiciones y eventos artísticos, todavía se sigue mencionando el empleo de profesor de manera a veces despectiva y utilizando (des)calificativos para referirse a quien lo realiza como “la ticher” o “el profe”?

El trabajo de un profesor de arte en una institución pública puede ser de dos maneras: con compromiso social o con la falta de éste. Por un lado, se puede ser muy relajado: hay, por ejemplo, quien en ocasiones no siente la obligación de asistir a clase, o simplemente se presenta a platicar sobre su vida y, si es el caso, sobre unos pocos logros. Al concluir los cursos, califican *tabula rasa* a los asistentes y con notas que alcanzan el nivel de excelencia para la mayoría. Algunos estudiantes, en redes sociales, han calificado a este tipo de profesor de “maestro barco”. Es una incógnita saber cómo este género tuvo que modificar sus dinámicas y actividades didácticas para trasladar sus cursos a la modalidad en línea, desde casa, durante el confinamiento social en el 2020 y 2021.

Sin embargo, del otro lado, está la o el docente que para preparar su clase del día siguiente invierte la misma cantidad de horas, o más, que las que imparte frente a grupo. Ya se mencionó que esta profesora o profesor necesita indagar

constantemente sobre el presente y el pasado del arte, sobre lo que sucede y sucedió en distintas latitudes del orbe, como en las regiones más inmediatas, de la misma manera que sobre sus componentes: artista, obra, público, instituciones, etc. (Jiménez, 2002) y sus procesos de creación, producción y distribución.

Para el docente es importante contar con conocimientos en historias de las artes, lo cual quiere decir que se necesita conocer diversas perspectivas históricas acerca de los distintos fenómenos artísticos, así como de las diferentes artes: plásticas, visuales, audiovisuales, escénicas, entre otras. La perspectiva de Arnold Hauser, por ejemplo, muy conocido entre los que estudian en áreas de las ciencias sociales y la filosofía, difiere de la de Ernst Gombrich, más popular en las áreas artísticas y arquitectónicas.

Gombrich basa su estudio de la historia no en el Arte con mayúscula, sino en los artistas y en las obras que éstos crean, mientras afirma que una nueva obra, estilo o movimiento artístico es una consecuencia o contradicción de otro que lo antecede (Gombrich, 1997). Hauser en cambio “es básicamente marxista: está convencido de que el arte es producto de las condiciones económicas que generan relaciones sociales y estructuras de clase específicas que conllevan conflictos implícitos” (Barlow, 2010, p. 174).

Lo mismo sucede entre la visión posmoderna y anglosajona de Hal Foster basada en acontecimientos importantes en Europa y Estados Unidos o en discursos planteados por los artistas euroamericanos más sobresalientes en un sistema institucionalizado del arte,⁵⁰ frente al método de “peinado de la historia a contrapelo” que propone Georges Didi-Huberman para investigar la historia del arte y de las imágenes (Didi-Huberman, 2008). En ambos casos se trata de perspectivas divulgadas entre los que se interesan por un estudio de la historia reciente del arte como de una metodología actualizada.

Al igual que las historias, las teorías artísticas deben ser un campo de estudio constante entre los profesores, pues en éstas encontramos algunas respuestas a las preguntas ontológicas y epistemológicas sobre el arte en términos generales

⁵⁰ Cfr. Foster (2006). *Arte desde 1900. Modernidad, antimodernidad y posmodernidad*. Madrid: Akal. Además, para el período de cambio de siglo se puede consultar: Foster (2015). *Malos nuevos tiempos tiempos. Arte, crítica, emergencia*. Madrid: Akal.

y sobre las artes de manera particular, por ejemplo, ¿qué es la obra de arte? ¿Cuándo y por qué se dice que algo es arte? ¿En qué consiste el fenómeno artístico? ¿Cuáles son los componentes del arte?

Alas anteriores se suman, entre otras, ¿cómo se analiza una instalación artística o un *performance*, es posible hacerlo desde el paradigma de la complejidad? (Sánchez Arguilés, 2009) ¿La fotografía es una copia de la realidad o la captura de un instante? ¿Cuál es la diferencia entre “artes escénicas” y “artes vivas”? ¿A qué se refiere el término “expandido” cuando se utiliza para nombrar “campo expandido”, “arte expandido”, “pintura expandida”, “cuerpo expandido” o “escena expandida”? ¿Qué significan las frases “fin del arte” y “muerte del arte”? ¿En qué consisten, entre otros, los métodos semiótico, fenomenológico, psicoanalítico, gestáltico, sociológico, antropológico y hermenéutico para el estudio del arte? ¿La ética o la estética para reflexionar sobre el arte contemporáneo?

Las preguntas sobre las artes y sus prácticas siguen apareciendo a medida que las fronteras entre el arte y la vida tienden a desaparecer o son más difusas, como sucede en el presente siglo xxi. A estas preguntas y los estudios relativos a las mismas, se han sumado, recientemente, los estudios sobre la imagen y los estudios visuales que están comenzando a ocupar espacios importantes en los programas de formación artística, así como en los de historia y teoría de las artes.

Para que un docente o cualquier profesional del arte logre acercarse a una pequeña parte del amplio universo teórico o histórico del arte, ya sea que se trate de un pasado reciente o de los períodos premoderno y clásico, es obvio que deberá realizarlo por la vía autodidacta o por la escolarizada, según lo decida, de acuerdo con sus propios intereses y posibilidades. Lo cierto es que dicho acercamiento, independientemente de la vía elegida, requiere una inversión importante de tiempo y dinero para la recopilación del material bibliográfico y de la información actualizada, así como para su consulta.

Se sabe que quien se decide por la vía autodidacta investiga de manera independiente sólo lo que le interesa o lo que le demandan las asignaturas que imparte. Además, se lleva el ritmo que se quiere y se puede de acuerdo con los propios horarios, y el costo es menor porque no requiere el pago de matrículas ni de otros gastos que genera la educación escolarizada.

Por otra parte, se sabe también que quien decide dedicarse a la formación universitaria en el nivel superior y posterior, independientemente del área del conocimiento, para integrarse a la plantilla docente de una universidad, requiere títulos de posgrado, por ende, de estudios escolarizados. La docencia en artes no está exenta de esta obligación: la o el docente en artes debe, al menos, estudiar una maestría o incluso realizar un doctorado.

Los posgrados cursados pueden ser dentro de las áreas artísticas, así como científicas o humanísticas, y esto se debe a que las prácticas artísticas contemporáneas son tan diversas que se apoyan tanto de técnicas artísticas como de métodos científicos o estudios humanísticos, para elaborar discursos sobre ecología, antropología, etnografía, geografía, historia (Guasch, 2016), abyección o precariedad (Foster, 2017), por mencionar algunos.

Mientras que los programas de maestría en artes están dirigidos al desarrollo de técnicas y discursos para la práctica artística, esto es, para que los maestrantes encuentren y fortalezcan un estilo y un discurso artístico propio, una maestría en ciencias naturales, en cambio, provee al profesional del arte de herramientas para el desarrollo de proyectos artísticos basados en investigaciones científicas.

Por su parte, los estudios humanísticos ofrecen un abanico de herramientas metodológicas y de conocimientos teóricos para la investigación de cualquier producto cultural, artístico o filosófico. Esto resulta útil para el docente en artes pues le permite desarrollar sus propias herramientas de análisis, producción y enseñanza del arte derivadas de la filosofía, la lingüística y la historia, entre otras disciplinas.

Una categoría conocida en el sistema del arte contemporáneo en el siglo xxi es la del artista-docente. Se trata de un profesional que complementa su práctica artística con la práctica pedagógica o viceversa, es decir, que en su quehacer profesional, ambos trabajos son igualmente importantes y, por lo tanto, divide su tiempo laboral en ambas actividades: es un artista activo y visible en los circuitos del arte, al mismo tiempo que labora como profesor en una universidad

o en algún programa de especialización artística autónomo, como el Programa Educativo SOMA (PES)⁵¹ en la Ciudad de México, entre otros.

Parecida a la anterior, es la categoría del investigador-creador. Este profesional puede que no dedique tanto tiempo a la formación escolarizada como el artista-docente, sin embargo, su práctica artística es derivada de procesos de investigación desde las ciencias naturales o de las ciencias sociales y suele ser un artista socialmente comprometido, lo cual le lleva en algún momento de su proceso creativo a colaborar con otros artistas o profesionales del arte, o a compartir sus experiencias con estudiantes de arte o de otras disciplinas. Un ejemplo de investigador-creador es, siguiendo a Ana María Guasch, en sintonía con Hal Foster:

[...] el que responde al paradigma del “artista como etnógrafo”, un artista que cada vez piensa menos en términos de arte autónomo, de forma o contenido o incluso de relevancia política y expone abiertamente las relaciones entre la gente y los espacios dados, lo cual es objeto de la antropología. Este modelo de “artista como etnógrafo” supone, al decir de Hal Foster, una reformulación del antiguo modelo de “autor como productor”, que alimentó prácticas de un arte político, activista y de resistencia, en tanto en cuanto el foco de interés ya no es la institución burguesa del arte (museo, academia, mercado) ni el otro social sino las cuestiones de identidad cultural que privilegian la “alteridad cultural” en el contexto de la era postindustrial y poscolonial (Guasch, 2016, p. 230).⁵²

⁵¹ “SOMA es una asociación civil sin fines de lucro, fundada en la Ciudad de México en noviembre de 2009 por un conjunto de artistas que unieron sus esfuerzos para generar una plataforma única dedicada al intercambio cultural y la enseñanza de las artes”. Tomado de <https://somamexico.org/nosotros>

⁵² Sobre el “artista como etnógrafo”, se recomienda consultar en: Foster, H. (2001). “El artista como etnógrafo”, en *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*, Madrid: Akal/Arte Contemporáneo, pp. 175-208. Hal Foster menciona el modelo de “artista como productor” acuñado por Walter Benjamin que se puede consultar en: Benjamin, W. (2004). *El autor como productor*. México: Editorial Ítaca. Por último, la noción de “alteridad cultural”

El investigador-creador y el artista docente son el modelo a seguir de algunos profesores de arte y podría decirse también que, actualmente, son el perfil de egresado que pretenden los programas de formación artística de reciente creación o los que se encuentran en proceso de reestructuración.

V

Como recapitulación, se puede decir que las obligaciones que adquiere un docente de artes, por mencionar algunas, son: detectar las necesidades de los estudiantes, guiarlos en su trayectoria académica y ayudarlos con el cumplimiento de sus metas; auxiliarlos con el desarrollo de un estilo y discurso propio y evaluar constantemente a cada uno de ellos. Además, debe promover y visibilizar la obra de sus alumnos hacia el exterior de la institución educativa.

Aunado a lo expuesto anteriormente, cualquier educador o formador de profesionales, incluido el de arte, debe conocer sobre didáctica y pedagogía, sobre modelos innovadores en los procesos de enseñanza aprendizaje y sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación que le permitan desarrollar sus cursos, seminarios o talleres de manera óptima y centrados en las necesidades de cada estudiante. Por tanto, su quehacer es similar al de los docentes de otras áreas del conocimiento.

se encontrará en las teorías poscoloniales. Para su explicación se cita a Ofelia Schutte en el siguiente párrafo:

La alteridad cultural [...] apunta a una ética y a modos de conocer mucho más profundos que el tipo de pensamiento en el que los hablantes culturales dominantes sienten que están en el centro epistémico y moral del universo, y que despliegan su influencia sobre otros hablantes racionales. La alteridad cultural exige que el otro o la otra sean oídos en su diferencia y que el yo se conceda a sí mismo el tiempo, el espacio y la oportunidad de apreciar al extraño o a la extraña afuera y adentro.

Cfr. Schutte, O. (julio de 1999). *Alteridad cultural: comunicación intercultural y teoría feminista en los contextos Norte-Sur*. Recuperado en mayo de 2021, de Hiparquia: <http://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/volx/alteridad-cultural-comunicacion-intercultural-y-teoria-feminista-en-los-contextos-norte-sur>

El profesor debe discutir sobre la pertinencia de su propio trabajo y sus métodos con los colegas de academia, o con otros profesionales del arte y con funcionarios escolares con el fin de poner en contexto su práctica. También debe realizar estudios de posgrado y trabajo académico, como: investigación relacionada con sus líneas de interés, publicación en libros o revistas y participación en reuniones colegiadas para actualizar o modificar programas, entre otros.

Al mismo tiempo, debe contar con proyectos artísticos que sean exhibidos en espacios públicos y privados, desarrollar proyectos de investigación, de preferencia, acreedores de becas, e impulsar proyectos de gestión cultural, independientes a su trabajo en las aulas, esto para tener presencia fuera de la institución educativa, pero dentro de los circuitos artísticos y culturales, con el fin de que esa presencia legitime, al mismo tiempo, su labor docente y, de esta manera, tenga mayor credibilidad entre los profesionales del arte y entre los estudiantes.

Si lo anterior parece poco, entonces hay que mencionar que la paga que se recibe por el trabajo docente no es precisamente el principal motivante. El problema es aún mayor si se toma en cuenta que para trabajar desde casa y en línea se necesita de un equipo de cómputo y una conexión a internet que soporten las sesiones en vivo, por medio de videoconferencias. Sin mencionar el problema que representa impartir un taller técnico o un laboratorio de experimentación mediado por un monitor, a través del cual los productos sólo pueden ser vistos con las dimensiones y la calidad de la pantalla. Ni qué decir de volver público el espacio que se suponía privado, esto es, el propio hogar de los que participan en las sesiones.

El trabajo del docente en la universidad pública, por lo menos en Jalisco, es infravalorado y criticado tanto por los circuitos del arte, como por la mayoría de los estudiantes, pues también éste es el caso. Éstos siguen la creencia de que quienes se dedicaron a la docencia es porque no pudieron integrarse a los circuitos artísticos o porque no son aptos para la creación artística como para la producción teórica independiente.

Para los estudiantes, no es posible que alguien haya decidido conscientemente ejercer la mencionada profesión por gusto propio y por vocación, con todas las

implicaciones ya mencionadas. Por el contrario, piensan en el docente como un sujeto inhábil y frustrado al que no le quedó de otra más que ser profesor. Nada más alejado de una realidad que comparten algunos pocos cuya vocación está más que comprobada en las aulas, incluso, fuera de ellas.

Hay que tratar de imaginar cómo hubieran sido las cosas en la escena local en la década del 2010 al 2020 si unos pocos individuos no hubieran decidido hacer este trabajo dentro de las escuelas de arte públicas de Guadalajara. En el presente, no se hablaría de un par de generaciones de artistas en proceso de consolidación, de curadores, de directores de museos, de investigadores y de profesionales del arte, presentes en la escena local, nacional o internacional.

Aquí se piensa en el dramaturgo, director de teatro y actor Teófilo Guerrero, en los artistas visuales Carlos Maldonado, Juan “Bastardo”, Emanuel López y Pablo H. Cobián, en la coreógrafa y *performer* Olga Gutiérrez, en el teórico y crítico Aldo Carbajal, en la investigadora e historiadora Beatriz Bastarrica y en la *performer* Mónica Ornelas, entre otros. Estos artistas-docentes, profesores investigadores, profesores críticos o investigadores-creadores, por mencionar sólo algunos, incluido este autor, son docentes que se han esforzado por sustituir la imagen del “profe” o de la “ticher” de arte que se resguarda detrás del escritorio en el aula o taller de la escuela, sin saber qué sucede en la escena artística, por la del docente que se involucra activamente en los sistemas del arte, es decir, en los circuitos e instituciones del arte y la cultura desde distintas plataformas públicas o privadas.

Junto a los anteriores, también se piensa en aquellos artistas que aunque no han trabajado en la institución pública local por tanto tiempo, aun así han estado dentro y fuera de ella impartiendo algún tipo de curso, seminario o taller, como el artista chileno Cristián Silva, actualmente, profesor en la Universidad Católica de Chile, quien radicó en Guadalajara por varios años, el artista visual y curador Rubén Méndez y el también artista visual Davis Birks, radicado desde hace algunos años en Puerto Vallarta. Estos artistas influyeron a un par de generaciones más jóvenes durante la primera década del presente siglo.

VI

Cerca de concluir la presente reflexión se desea manifestar una última cuestión: ¿tiene algún valor para la sociedad tapatía este trabajo, de pocos beneficios económicos y de muchas críticas no constructivas? Si la respuesta fuera negativa, entonces se proponen tres rutas a seguir por un aspirante a docente de artes, de manera que opte solamente por una de ellas.

La primera opción es que dedique su vida laboral a algo completamente distinto de la enseñanza o la formación artística. Como ya se dijo, hay diversas formas en las que un profesional del arte se gana la vida, por ejemplo, como gestor, es decir, como funcionario público de cultura, como curador o como coordinador educativo de museos o galerías; como periodista, incluso, como maquilador o asistente de cualquier otro artista, institución educativa o taller de producción.

Un egresado de una carrera artística puede convertirse en diseñador, ilustrador o fotógrafo comercial y trabajar para una empresa de publicidad o para la industria de la moda y el vestir. La industria del calzado de Guadalajara, por ejemplo, que es una de las más importantes de México, constantemente requiere los servicios de estos profesionales, especialistas en la producción de imágenes.

En última instancia, como en otras carreras, hay quien de ninguna manera ejerce lo que decidió estudiar. Las razones son múltiples y no se enunciarán aquí por tratarse de un tema paralelo a esta reflexión. Para este profesional del arte la solución es alejarse de los circuitos culturales y de la producción de imágenes, para iniciar su propio negocio o convertirse en empleado administrativo en cualquier empresa.

Como segunda opción, se propone vivir en alguna otra ciudad o país donde el trabajo del docente en artes sea mejor valorado, como en algunos países del noroeste de Europa o en los Estados Unidos. Sin embargo, para lograrlo se requiere, además de una trayectoria reconocida como artista o profesional de arte, contar con certificación oficial que le permita al docente ejercer dicha profesión en cualquiera de esos países.

Lo anterior resulta complicado, porque, aunque se ofertan becas para estudiar en el extranjero, éstas son muy pocas y para cambiar de ciudad o país de residencia se necesita de recursos económicos que permitan costear dicho

cambio. Si no se cuentan con el apoyo económico familiar o con los ahorros de años de trabajo, difícilmente se puede aspirar a alcanzar esta meta.

La tercera es que el aspirante se entregue a la docencia sólo porque ésta tiene cierto valor para sí mismo, aunque no necesariamente económico, y porque se piensa y se vive como acto político. Esta decisión es tomada no sólo por vocación, sino por ideología. Es el caso de la mayoría de los mencionados en los últimos párrafos del apartado anterior, quienes tienen completa fe de que trabajan para el futuro porque creen que sus esfuerzos y sus enseñanzas rendirán frutos e incidirán en nuevas y mejores generaciones de artistas y de profesionales del arte. Sujetos críticos y autocríticos, socialmente responsables, comprometidos no sólo con el arte, sino con las comunidades en las que se habita: en las que se reside, se cuida y se construye.

Finalmente, si la respuesta a la interrogante sobre el valor de la docencia en Guadalajara fuera afirmativa, es decir que, en Guadalajara, la función del docente fuera valorada de la misma manera que la del artista, la del curador o la del galerista al menos al interior de los circuitos artísticos, entonces ¿qué se necesitaría para cambiar la mentalidad generalizada, que parece indicar lo contrario, sobre el docente en arte y particularmente sobre los docentes de las escuelas de arte públicas? Además de salarios más justos, como en el resto del sistema educativo, también hace falta reconocimiento público por parte de las instituciones del arte como por parte de la propia comunidad artística y cultural. Queda sólo esperar para ver si lo anterior cambia o si se continúa con la misma inercia.

Bibliografía

- Camnitzer, L. (21 de marzo de 2012). *La enseñanza del arte como fraude*. Recuperado el 25 de mayo de 2021, de esferapública: <https://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>
- Leal, F. (enero-abril de 2003). ¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), pp. 245-261.
- Azúa, F. D. (2011). *Diccionario de las Artes*. Barcelona: Anagrama.

- Barlow, P. (2010). Arnold Hauser. Historiador del arte de origen húngaro. En C. Murray, *Pensadores clave sobre el arte: siglo XX* (pp. 173-179). Madrid: Cátedra.
- Benjamin, W. (2004). *El autor como productor*. México: Ítaca.
- Dickie, G. (2005). *El círculo del arte*. (S. Castro, trad.) Barcelona: Paidós.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Ante el tiempo*. (A. Oviedo, trad.) Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Foster, H. (2001). *El retorno de lo real*. Madrid: Akal.
- Foster, H. (2017). *Malos nuevos tiempos. Arte, crítica, emergencia*. Madrid: Akal.
- Foster, H., Krauss, R., Bois, Y.-A., & Buchloh, B. H. (2006). *Arte desde 1900. Modernidad, antimodernidad y posmodernidad*. Madrid: Akal.
- Gombrich, E. H. (1997). *La historia del arte*. (R. S. Torroella, trad.) Londres: Phaidon.
- Guasch, A. M. (2016). *El arte en la era de lo global 1989 l 2015*. Madrid: Alianza.
- Helguera, P. (2005). *Manual de estilo del arte contemporáneo*. México: Tumbona Ediciones.
- Jiménez, J. (2002). *Teoría del Arte*. Madrid: Tecnos.
- Schutte, O. (julio de 1999). *Alteridad cultural: comunicación intercultural y teoría feminista en los contextos Norte-Sur*. Recuperado el mayo de 2021, de Hiparquia: <http://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/volx/alteridad-cultural-comunicacion-intercultural-y-teoria-feminista-en-los-contextos-norte-sur>
- Sánchez Arguilés, M. (2009). Los límites de la instalación. Una perspectiva desde el paradigma de la complejidad. En J. A. Ramírez, & J. Carrillo, *Tendencias del arte, arte de tendencias. A principios del siglo XXI* (pp. 199-215). Madrid: Cátedra.
- Shiner, L. (2014). *La invención del arte*. Barcelona: Paidós.

Capítulo 9. La obra literaria fantástica: una lectura desde las Humanidades

*Marisol Luna Chávez
Miguel Ángel Galindo Núñez*

*“Yo era un axolotl y sabía ahora instantáneamente
que ninguna comprensión era posible”
Final del juego (1956), Julio Cortázar.*

La literatura fantástica y sus lectores: introducción de un conocimiento marginal

Durante años, el aprendizaje de la literatura fantástica ha significado una forma de introducir a los lectores jóvenes en un conocimiento al margen de las leyes del más estricto realismo; nos llega en nuestra primera infancia cuando nuestra imaginación es más sensible a las atmósferas de grandes terrores, como castillos y casas embrujadas; cuando estamos convencidos de que podemos conjurar maldiciones y exorcizar demonios a través de improvisados rituales leídos en algún libro o manual; cuando nuestra noción del mal se reduce a todo aquello que se opone a nuestros deseos inmediatos.

A medida que crecemos, los lectores originales de estos libros fantásticos se dividen en tres grupos; el primero se divorcia del género fantástico para adentrarse en el también complejo mundo de la literatura realista; estos lectores identificarán la obra literaria como un reflejo de las actividades sociales, históricas, sociológicas y antropológicas y exigirán que la obra literaria represente con fidelidad los males de su época; el segundo, se identifica plenamente con el género fantástico, considerándolo un medio de conocimiento y una forma de representación anómala de una realidad distorsionada y maligna, poblada de seres sobrenaturales que han coexistido —y coexisten— permanentemente con la humanidad; el tercero está formado por quienes han negociado entre su sistema de valores —casi siempre, religiosos—, y su debilidad por una explicación científica de la realidad representada en la obra literaria. De manera que este

último lector estará en duda permanentemente, vacilando entre la existencia y repercusiones de lo maligno y la fascinación por la lucha entre el bien y el mal, colocando mediaciones éticas y estéticas en su acercamiento a la obra fantástica.

En este último grupo de lectores se encuentran aquellos que han identificado en la literatura fantástica una forma de representación de una realidad más ambigua y compleja que la proporcionada por la literatura realista⁵³ y que percibe en la presencia de lo fantástico el desarrollo de fenómenos humanos íntimos, difusos y comúnmente inenarrables para la literatura convencional. La obra literaria que se confiesa explícitamente fantástica (y aun aquella que se encuentra en sus bordes) proporciona al lector una nueva forma de aproximación al conocimiento, y lo más importante aún, le otorga una nueva versión de sí mismo, de sus alcances, sus deseos, sus temores profundos o sus anhelos inconfesables. En el terreno de la literatura fantástica casi todo está permitido, aunque por supuesto, cada obra ubicada en este género tiene sus propias reglas internas, las cuales rigen ese orden peculiar; el lector de este tipo de textos es consciente de esos trucos y está dispuesto a llegar tan lejos como la obra lo proponga y lo provoque.

Este trabajo no busca definir lo fantástico, sino más bien, plantear la aproximación del crítico literario y del lector a los textos que entran bajo la categoría del “fantástico”. Para apoyar esta idea —y sólo a modo de contexto— se tomará la definición de Tzvetan Todorov que nos otorga en *Introducción a la literatura fantástica*:

Lo fantástico ocupa el tiempo de esta incertidumbre. [...] Lo fantástico es la vacilación experimentada por un ser que no conoce más que las leyes naturales, frente a un acontecimiento aparentemente sobrenatural.

El concepto de fantástico se define pues con relación a los de real e imaginario, y estos últimos merecen algo más que una simple mención. Pero reservaremos esta discusión para el último capítulo de este estudio (2005, p. 24).

⁵³ Se usa el término “realista” en un sentido muy amplio de la palabra, más afín a “mimético” que al uso de la palabra “realismo” durante el siglo XIX.

La interacción entre lo real y lo imaginario se manifiesta de un modo incomprensible para el lector. No se puede saber en qué punto de la balanza se está, por lo que la vacilación es algo necesario para la coexistencia de lo fantástico. Cabría especificar que la categorización dada por Todorov satisface la mayoría de las obras aquí citadas; por ello, nos apegaremos a ella en vez de a los teóricos más contemporáneos pues en ocasiones ven elementos presentes en la literatura actual y que sobrepasan varias narraciones de inicios o mediados del siglo pasado.

Hemos elegido como epígrafe de este artículo una cita de Julio Cortázar que pertenece al célebre cuento “Axolotl”, el cual ha sido objeto de análisis de diversos críticos. La historia gira alrededor de un hombre que visita repetitivamente un acuario donde tienen en cautiverio a varios ajolotes. Poco a poco, se siente cautivado por éstos y su forma de vida y comienza a reconocerse en ellos. La transformación o metamorfosis que sufre el humano-ajolote-ajolote-humano se construye narrativamente a través de las miradas entre el hombre y el ajolote, que se invertirán hasta el final del cuento. En este contexto, no existe una versión entre el bien y el mal que apreciamos en el relato fantástico tradicional, sino una especie de terror interno, el cual se desprende de la sensación de aislamiento y destierro de su propio cuerpo: “El horror venía —lo supe en el mismo momento— de creerme prisionero en un cuerpo de axolotl, transmigrado a él con mi pensamiento de hombre, enterrado vivo en un axolotl, condenado a moverme lúcidamente entre criaturas insensibles” (Cortázar, 2013, p. 522).

Como ocurre en este tipo de textos, se cuestiona hasta dónde permanece *humano* el protagonista tras la radical transformación.⁵⁴ En el desenlace, como suele ocurrir en los cuentos de Cortázar, el personaje no muere, sino que experimenta una metamorfosis que lo conduce hasta poseer otra apariencia e identidad (“El hijo del vampiro”, “Lejana”, “Fin de etapa”, etc.). El caso de Cortázar es singular porque su narrativa representa una evolución del fantástico

⁵⁴ Diversos teóricos de lo fantástico como Roger Caillois, Pierre-Georges Castex y Louis Vax, e incluso Bioy Casares en su prólogo a *Antología de la literatura fantástica*, mencionan la transformación o metamorfosis como un tema propio de lo fantástico y quizá uno de los más antiguos, pues está en casi todas las mitologías que alimentarían más tarde al texto fantástico.

tradicional. Recordemos que una de las principales influencias de Cortázar fue Edgar Allan Poe, a quien tradujo intensamente entre los años 1934-1954 (Cortázar, 2012, p. 455).⁵⁵ El escritor argentino plasmó una de sus principales influencias en “Casa Tomada” y “El hijo del vampiro”; en el primero hace un homenaje con una vuelta de tuerca a su tradición de los hermanos incestuosos y la mansión abandonada de “La caída de la casa de Usher” (aunque con un matiz ligeramente paródico al convertir la casona gótica de los Usher en una residencia semiurbana); en el segundo, recupera el mito del vampiro para ahondar en el tema de la violencia de pareja y la maternidad.

La literatura fantástica, y sobre todo la producida desde mediados de siglo xx hasta nuestros días, puede abordar todos los temas que conciernen y preocupan a los hombres y a las mujeres en la experimentación de su cuerpo, de su humanidad, de su sexualidad y de su capacidad para sentir y pensar su identidad particular, pero todas estas representaciones se *camuflan* en entidades aparentemente inexistentes, sobrenaturales o monstruosas: fantasmas, hombres lobo, vampiros, demonios o zombis, o incluso, mezclas de éstos; seres indefinidos, limítrofes, bestias distorsionadas como los que hallamos en la obra de Amparo Dávila, Juan José Arreola o Julio Cortázar; la incertidumbre de lo que no es tangible, cuantificable o comprobable es una característica que da forma e identidad a la literatura fantástica, aquello determinado como la *opalescencia* del texto literario y que abordaremos en las siguientes páginas.⁵⁶

⁵⁵ Durante ese período fueron traducidos por Cortázar 67 cuentos de Edgar Allan Poe, además de una narración de Fernando Iwasaki, donde relata su experiencia en el cementerio donde se encuentran los restos de Poe. Los cuentos traducidos por Cortázar se encuentran recogidos en el volumen *Edgar Allan Poe, Cuentos completos Edición comentada*, en la que se incluye una introducción de Carlos Fuentes (García Mazas, 2019, p. 158).

⁵⁶ Aquí utilizamos la categoría de opalescencia utilizada por Roman Ingarden en *La obra de arte literaria*, la cual, aunque proviene del campo de la teoría de la recepción, nos permite comprender las “zonas de indeterminación” en la literatura fantástica que permite la irrupción de elementos de intrusión en la diégesis del relato y descrita en el texto de Gloria Vergara, “Tiempo y verdad en la literatura”.

Como se ha mencionado en reiteradas ocasiones, el texto literario refiere más en lo que no revela que en lo que exhibe, esta peculiaridad se hace más recurrente y hasta se convierte en una estrategia narrativa en la literatura fantástica, producida cuando “[...] uno de los ámbitos, transgrediendo el límite, invade al otro para perturbarlo, negarlo, tacharlo o aniquilarlo” (Bravo, 1988, p. 33). El evento fantástico irrumpe en la narración, y con ello se desdibujan otros elementos: por un lado, introduce imposibles, y por el otro, oculta varias cosas que el autor desea no dejar de forma implícita en su narración. Una reflexión sobre la opalescencia o manchas de indeterminación en la literatura fantástica nos ocupará en las siguientes páginas.⁵⁷

La opalescencia o mancha de indeterminación en el texto fantástico

De acuerdo con Roman Ingarden, el texto literario es un símbolo en el cual el lector descubre “por medio de las palabras, ideas o sensaciones las cuales pueden variar de un receptor a otro, que, empero, puede ser percibidas, dialogadas y compartidas con otros lectores” (Torres Mujica, 2010, p. 21). Dado que desde esta perspectiva el texto literario no es un objeto ya dado o construido, sino en proceso de elaboración (la cual depende activamente del actor).

La obra contiene manchas de indeterminación y opalescencias que pueden entenderse como “aquella propiedad que tiene el texto de apuntar objetos o situaciones que no están agotadas por las palabras que conforman el texto, sino que requiere de la participación del lector para adquirir forma y sentido” (pp. 21-22). Esto ocurre de manera muy común en relatos en los que el autor(a) tuvo la intención de sugerir ciertas prácticas de conducta que resultan anómalas y moralmente reprobables, como es el caso de la relación incestuosa de las hermanas Moncada en el cuento de Guadalupe Dueñas, “Al roce de las sombra”, en el cual se insinúa la relación íntima a través de metáforas en las que se enfatiza el aislamiento y la complicidad de las protagonistas: “[...] envueltas

⁵⁷ Todorov, en su libro *Introducción a la literatura fantástica*, coloca de manera similar este efecto. Él menciona que “todo relato es movimiento entre dos equilibrios semejantes, pero no idénticos” (2005, p. 129), pero explica también que en estos relatos existe una configuración de lo que se dice, lo que se mantiene intacto, lo oculto y lo que se transforma.

en su propia noche, su mundo era el coloquio de sus dos soledades” (Dueñas, 1985, p. 51). Por supuesto, en el relato no existe una declaración explícita de la perversión de las hermanas; el pecado se insinúa a través de cierta metáfora de vergüenza y opresión que se nos refiere a través de quien atestigua la relación, en este caso, la víctima Raquel, que presencia accidentalmente el escarceo erótico de las ancianas.

Aquí, el lector elucubra sobre lo ocurrido a través de los ojos del testigo y deduce a través del juicio crítico de ella lo que ocurre, por lo cual, hallamos plenamente en este relato una mancha de indeterminación u opalescencia en el sentido de que no podemos tampoco confiar totalmente en lo que Raquel percibe; por esa razón, la opalescencia:

es otra de las cualidades del relato literario que consiste en que los lectores logremos percibir ciertos hechos, objetos y valores en medio de lo escrito, no obstante, estos elementos no se presentan de manera clara sino como esbozos, a los que cada lector habrá de darle forma y sentido (Torres Mujica, 2010, p. 22).

Dichos “trazos” operan en forma de secuencias o isotopías; por ejemplo, en el cuento “Al roce de las sombras”, se establecen dos isotopías semánticas, la de la opulencia (“el ropero veneciano”, “las luidas y costosas alfombras” “tintineo de joyas”) y la de lo ominoso (“la fatiga la columpiaba”, “el secreto de sus almas”, “horas de vergüenza”, “estrafalario rito”). Estas isotopías funcionan como formas de encadenamiento que ponen en marcha ciertos temas del relato, pero para que sean efectivos, el lector debe ser plenamente consciente de su presencia e importancia:

No podemos hablar del “brillo” de la obra, si no nos ubicamos justo en el momento en el que el lector está leyendo. La opalescencia necesita de los actos de conciencia del lector para aparecer, y necesita también de los choques de perspectivas, en donde los aspectos esquematizados se fusionen por así decir, para provocar una imagen nueva (Vergara, 2001, p. 91).

En este sentido, esta mancha de indeterminación puede ser mucho más “recubierta” por el lector (incluso hasta superar el alcance semántico propuesto por el autor), en cuanto integre el choque de perspectiva del narrador de la diégesis y del lector. Esto es muy claro en la literatura de los “bestiarios” que hemos citado antes y que toman presencia en la obra cuentística de Arreola, Dávila o Cortázar.⁵⁸ En estos cuentos tenemos la presencia de seres que percibimos como animales, pero que tienen ciertos rasgos humanoides. Ante una indefinición de los autores frente a estos seres, el lector va configurando o construyendo a la “bestia” o al “monstruo” de acuerdo con su propia imaginación, limitaciones y códigos axiológicos:

[...] lo fantástico, en el relato, nace del diálogo del individuo con sus propias creencias y sus inconsecuencias. Símbolo de un cuestionamiento cultural, gobierna formas de narraciones particulares, ligadas siempre a los elementos y al argumento de las discusiones — fechadas históricamente— sobre el estatuto del sujeto y de lo real (Béssièrre, 1974, p. 4).

Lo monstruoso en la literatura fantástica surge de este cuestionamiento: existen espacios de indeterminación que no pueden completarse en estos textos. La manera en que se omite una explicación de los seres que sufren dentro de la olla caliente en el cuento “Alta cocina” de Amparo Dávila, o la razón para que el protagonista de “Carta a una señorita en París” de Cortázar vomite pequeños conejitos blancos, obligan a ese tercer tipo de lector que mencionábamos en el apartado anterior a enfrentarse a los imposibles. Los ejemplos narrativos que estamos viendo convierten a estos “bestiarios” en discursos opalescentes.

⁵⁸ El término “bestiario” se toma en su expresión más amplia. La tradición discursiva del bestiario proviene de la Edad media y corresponde a un libro donde se exponían criaturas extrañas para ciertos contextos. Aunque Arreola sí genera un bestiario *per se*, las obras de Cortázar y Dávila innovan en este prototipo textual. El libro *Bestiario* de Cortázar tiene este nombre aunque no hace textos descriptivos-expositivos de bestias y seres imposibles; sin embargo, hay una inclusión de animales extraños en sus páginas. En ese mismo tono se mueve la narrativa de Amparo Dávila.

Desde esta perspectiva, la obra fantástica tiene un anclaje en un momento específico de la historia y la cultura, por lo que su valoración axiológica y construcción del sistema de creencias entra en juego al elaborar la lucha interna del relato entre los protagonistas y sus antagonistas. Si consideramos, en la mayoría de los relatos fantásticos la principal lucha que se establece es la del bien vs. el mal, la aseveración de Bésièrre tiene aún mas relevancia, porque el relato se organizará dependiendo de lo que el autor considere como bueno o malo en el contexto de su época. Es el caso de la novela de vampiros más famosa de la historia literaria, *Drácula* de Bram Stoker; la relación del monstruo con sus víctimas implica una relación física, pero también moral y social. El retrato de la novela expone a un depredador al margen de los valores de la tradición religiosa católica, quién es afecto a las jóvenes vírgenes de la aristocracia europea. Miembro del más rancio y decadente linaje, Drácula se opone a una noción de orden y modernidad; por ello, los valores tradicionales representados por símbolos del poder católico serán aquellos que puedan causar su destrucción (los crucifijos, el agua bendita, las hostias consagradas, etc.). Más allá de los símbolos, lo que verdaderamente aborrece y al mismo tiempo fascina al monstruo es una idea de bondad y pulcritud femenina ilimitada, la cual se encarna en la virtuosa Mina; esto nos pone en claro que más allá de los poderes de seducción de Drácula, el vampiro tiene un límite cuando se encuentra con la incorruptibilidad femenina.

El mito del vampiro y sus descendientes llega hasta nuestros días con distintas máscaras. Un relato que recupera esta tradición es “La celda” de Guadalupe Dueñas. La protagonista, María Camino, es una joven perteneciente a una clase social acomodada que aparentemente vive feliz en la casa de sus padres. Como está en la edad de contraer matrimonio y tiene las cualidades para ser una buena esposa, parecería que pronto pasará del hogar paterno a una nueva y plena condición de casada. Sorpresivamente, ella comienza a recibir visitas de un intruso a quien María se refiere como “él”. Estas visitas se producen por la noche y comienzan a convertirse en intromisiones en las que se aprecia la violencia (psicológica y sexual). Para escapar de esta tortura, María decide aceptar las invitaciones de un joven que la pretende, y así, en poco tiempo, estará comprometida y casada. Pero el matrimonio no acaba con el sufrimiento de la

protagonista, pues su acosador matará a su esposo y la secuestrará para llevarla a vivir a un castillo. Encerrada en un calabozo, María comienza a desarrollar un apego enfermizo por su captor, viviendo una relación de perversa comunión con su verdugo.

En este relato, podemos deducir que el secuestrador es una entidad vampírica por ciertos elementos que revela el contexto. Es claro que el captor de María Camino es un depredador, el cual buscará a la protagonista hasta destruirla, como los vampiros. La convención social del matrimonio importa poco, pues no la protege del monstruo. Las visitas iniciales se dan por la noche, y cuando la secuestra, la lleva a un castillo, éstos son elementos que podríamos identificar como propios del vampirismo. En “La celda” el código de valores que referimos en *Drácula*, sin embargo, ha desaparecido. No hay ajos, ni crucifijos, ni conjuros que salven a María Camino, de la misma forma que no hay salida para miles de mujeres viviendo violencia intrafamiliar; esto, por supuesto, es una evolución del código axiológico de *Drácula* hasta nuestros días. Además, la perspectiva de la autora es totalmente femenina, ella exhibe desde el punto de vista de la víctima la gradación de la violencia, la cual, como suele ocurrir, ocurre al principio dentro de su propio hogar y se expande después a otros espacios. En este sentido, la conclusión a la que llega Dávila es todavía más despiadada: la violencia doméstica destruye física y mentalmente a las mujeres y la misma sociedad hace también su trabajo al desaparecer a la víctima y enterrarla en el olvido.

Hasta este punto tenemos claro que la literatura latinoamericana desde el medio siglo hasta nuestros días tiene a la opalescencia como uno de sus métodos de construcción narrativa más eficaces. Un ejemplo de ello es la evolución formal, estética y ética que puede observarse desde “La caída de la casa de Usher” de Edgar Allan Poe, y su versión contemporánea, “Casa tomada” de Julio Cortázar. En el relato de Poe el proceso descriptivo del contexto en el que se desencadena el drama es fundamental para pronunciar las “anomalías” de la genealogía Usher. La mansión ubicada en lo más remoto de la civilización, los hermanos que son casi la misma persona, el pantano que rodea a la casa señorial y que a su vez protege a las miradas indiscretas de la perversión de la casa, todos son elementos que corresponden a la estructura clásica del relato fantástico, en

donde todo el escenario encamina al lector a *situarse* dentro de un ambiente fantástico y ominoso: “La atmósfera es siempre el elemento más importante, por cuanto el criterio final de la autenticidad no reside en urdir la trama, sino en la creación de una impresión determinada” (Lovecraft, 2011, p. 10).

En sentido diferente, Julio Cortázar ubica su relato en una atmósfera que, si bien se va volviendo gradualmente hostil para los personajes, no se plantea en un principio como una atmósfera siniestra. Al ir progresando la invasión de la casa, los protagonistas, indefensos, se van replegando en las habitaciones disponibles, en las *no ocupadas*. La opalescencia entra directamente en juego porque el lector desconoce el origen e identidad de la presencia que se apodera de la vivienda, pero progresivamente también de las vidas de los hermanos. Esta mancha de indeterminación, sin embargo, inclina favorablemente al lector hacia el drama que padecen los protagonistas; este hombre común de mediados de siglo XX no está ya frente a los grandes secretos de la alta aristocracia, sino ante la pena (muy probablemente circunstancial) de dos ancianos echados injustamente de su residencia. En este sentido, la empatía podría ser inmediata; el lector queda advertido: esto puede ocurrirle a cualquiera, y por lo tanto, también él puede ser víctima de una expulsión. A pesar de la opalescencia creada por el amorfo ser que amenaza las viviendas, la amenaza es concreta y se vuelve en contra del hombre y mujer promedio de nuestra época: nada estremece más que la pérdida de un único patrimonio y hogar donde se realiza nuestra cotidianeidad.

Así, aunque se incrementa la función de la opalescencia en “Casa tomada”, esta vaguedad es la que produce el terror interno de los protagonistas y del lector, con lo cual, podemos percibir las transformaciones de las estrategias narrativas del relato fantástico desde Poe hasta Cortázar. Un elemento también importante de destacar es el cambio en la perspectiva del código de valores presentado por Poe, que cambiará de manera radical en Cortázar. Mientras que en el relato de Poe los hermanos mueren, en el cuento de Cortázar, los hermanos permanecen juntos, unidos, expulsados pero vivos, y con la certeza de que nunca podrán volver a ocupar lo que fuera su hogar. También tienen conciencia de lo amenazador que resulta el ser que aún habita su casa, y lo lamentable que resultaría si hubiera otra víctima la ocupara. El alto grado de opalescencia de “Casa tomada” lo ha convertido en uno de los relatos más abordados por la

crítica, atribuyéndole diversas interpretaciones. Para uno de sus principales críticos, Jaime Alazraki, Cortázar y Borges, buscan “[...] sacudir o perturbar sus concepciones epistemológicas para sumergirle en un mundo donde lo irreal invade y contamina los límites de lo real [...]” (1989, p. 22).

Los manuscritos en la literatura fantástica

Como hemos visto, la obra literaria fantástica puede abordar muchos temas y contextos, por lo cual no resulta nada sorprendente que los autores hayan reflexionado sobre el carácter mágico de algunos libros. En nuestra tradición mexicana contamos con el caso de *La obediencia nocturna* (1969) de Juan Vicente Melo, novela de compleja estructura, que tiene como uno de sus hilos narrativos la existencia de un manuscrito que debe traducir el protagonista expresamente contratado para ello; el joven es recién llegado de una pequeña ciudad de provincia a estudiar en la Ciudad de México. Por referencias, sabemos que el manuscrito es en sí, intraducible, pues está escrito en un lenguaje críptico que el protagonista no puede interpretar. En la novela se sugiere que este libro contenga fórmulas para la producción de oro y otros materiales; a medida que el protagonista avanza en su labor de traductor, también aumenta su adicción al alcohol, de manera que el alcoholismo se confunde con el problema de la traducción y con los recuerdos dispersos y fragmentados de la infancia del protagonista.

Otro texto con esta peculiaridad es *Historia de lo fijo y lo volátil* (2010) de Fernando de León: la obra se separa en las dos partes que intitulan a la novela, pero también en dos bloques narrativos superpuestos: una narración en segunda persona sobre un hombre que descubre una catedral hecha con manuscritos; el contenido de estos folios son la segunda narración y corresponden al diario del Judío Errante. Similar al planteamiento dado por Juan Vicente Melo, la novela de Fernando de León habla de la imposibilidad de la escritura. Los puntos de indeterminación que tenemos en la obra parecerían ser la biografía de Cartaphilus, el Judío Errante y esos manuscritos en idiomas arcaicos. Lo volátil parecerían ser esos textos; pero realmente se trata de lo fijo: es inmóvil a diferencia del Judío, porque se ha puesto sobre el papel. Lo volátil ha estado ahí todo el tiempo: es esa voz en segunda persona, aquello que ha estado latente

desde el inicio de la novela, pero opalescente. Aquí se mencionan también los recuerdos fragmentados, la incapacidad de recordar y el gusto por olvidar; todo esto, narrado junto a un personaje que está dejando un rastro de su misma vida en un manuscrito el cual más tarde buscará convertir en una catedral de papel. El Judío busca olvidar y esos papeles son parte de un pasado que él no quiere que subsista en su memoria.

Cuando existe la presencia de un manuscrito en un cuento fantástico, como se ha mostrado en estos dos ejemplos, se examina la cordura que puede llegar a tener el personaje principal basándose en la incoherencia de su relato (lo cual, en *La obediencia nocturna* es casi nula, pues la mente del protagonista, distorsionada por el vicio, cambia constantemente mientras que en *Historia de lo fijo y lo volátil* está comprometida por el olvido). La obra literaria —entonces— es un reflejo de todo lo opalescente que ve el protagonista; como señala Todorov:

[...] el lector y el héroe deben determinar si tal o cual acontecimiento, tal o cual fenómeno pertenecen a la realidad o a lo imaginario, si es real o no. [...] Puede incluso decirse que, por una parte, gracias a la literatura y al arte esta distinción se vuelva imposible de sostener (2005, p. 132).

En el caso de Latinoamérica tenemos el caso del crítico literario Enrique Anderson Imbert (1910-2000), quien tiene una obra narrativa muy extensa donde aborda la presencia de manuscritos, libros y bibliotecas en la literatura fantástica. Este autor tiene escritos donde el lector necesita completar constantemente los puntos de indeterminación; en sus cuentos fantásticos los personajes dejan a la libre interpretación del lector lo que podría ocurrir. Tenemos varios casos específicos en su narrativa y nos hace pensar en esta anormalidad completada desde la opalescencia:

[...] pues la opalescencia brota en el punto exacto donde la obra, como obra literaria, tiene su realización. Tal parece que es el llamado para que se revele la esencia de la obra artística. Por ese correlato opalescente, la belleza de la obra aflora; pasa del momento creador, artístico (por la disposición ambigua que el autor da al lenguaje), al polo estético (Vergara, 2001, p. 90).

Centrándose en la obra de Anderson Imbert, encontramos reiteradamente varias menciones a lo propuesto en este estudio: la presencia de manuscritos puede hablar de la cordura del protagonista, así como su incapacidad para leer o escribir:

El Golem tenía forma de hombre y se movía como hombre pero en realidad era un libro ambulante. El cabalista Elijah lo había creado recomblando las letras de una mágica cosmogonía. Toda su piel era un pergamino manuscrito. Elijah era el único capaz de leer el Golem pero no lo hacía porque a ese texto se lo sabía de memoria (Anderson Imbert, 1999, p. 35).

El manuscrito —en este caso el libro— tiene un sentido oculto que debe descubrir el hermeneuta: el Golem narrado por Enrique Anderson Imbert no puede ser leído por cualquiera pues se trata de un texto indeterminado. En una confrontación semiótica, el único capaz de leerlo, no lo hace. La contradicción que analizamos en el apartado anterior, aquí parece desplazarse a un peldaño distinto: el proceso de escritura dentro de la literatura fantástica abona más a una incoherencia de parte de los personajes que a los hechos mismos en la narración. En el caso de las novelas que se han mencionado hasta ahora —así como en este cuento—, la opalescencia salta de algo incorpóreo a un objeto tangible o al menos visualmente definible: la letra escrita; por ello mismo las manchas de indeterminación terminan resignificadas en la cordura de los protagonistas.

Bajo esta misma perspectiva, encontramos también a la escritora argentina Silvina Ocampo. Ella llegó a utilizar la figura del autor, pero —como es propio de su estilo literario— la protagonista será un personaje femenino. En el cuento “La pluma mágica”, de la antología *Las invitadas* (1961) se plantea el proceso de escritura como una evidencia de lo acontecido, como si fuese un relato confesional.

Sabes que no es un sueño ni una invención, sabes que todo lo que yo escribía, todo lo que se me ocurría, ya estaba escrito por alguien en alguna parte del mundo, y que por ese motivo llegó un momento en que no pude publicar nada, pues los lectores menos sagaces me hubieran acusado de plagio (1999, p. 451).

Este cuento trata sobre el posible plagio que ha sufrido una escritora por parte de su amado. Ella, quien empezaba a escribir realmente bien por medio de una pluma mágica, descubre que le han robado su talento. Lo fantástico está presente en el artículo imposible: el objeto encantado.⁵⁹ Ésta le permite crear obras imponentes; sin embargo, hay un punto de indeterminación que termina incomodando al lector: la razón para que el hombre sustrajera la pluma. El texto como relato fantástico funciona sin necesidad de esto, pero podemos observar que iluminar la opalescencia permitiría comprender las motivaciones del personaje masculino. La angustia a causa del desconocimiento de esas razones ocultas es un elemento que jamás habríamos descubierto de no ser por el testimonio de la protagonista: el manuscrito y todo su proceso de creación nos ayuda a fijar la atención en lo no dicho.

Como se sabe, lo escrito tiene una validez previa, una aceptación en la realidad, pues pasó por todo un proceso editorial de revisión, y no sólo eso, el escritor debió de otorgar todos los elementos de coherencia necesarios para que estas palabras fuesen publicadas.⁶⁰

Escribir una oración breve puede ser una operación compleja y difícilísima. Se pone en juego no sólo la circulación de las palabras, también los silencios, las jergas, la cadencia, el fraseo. El lenguaje corre allí con su energía creadora. La polisemia de la lengua es casi permanente, es imposible hablar sin matices, es imposible desatender a la vitalidad de ciertas frases y tonos (Pradelli, 2001, p. 20).

⁵⁹ Vladimir Propp en su estudio sobre los cuentos tradicionales rusos desarrolla la idea de “objeto encantado” para hablar de aquellos artículos que parecerían abonar semánticamente a la narración. En el caso de Silvina Ocampo, resulta poco azaroso este término: el cuento habla del proceso de escritura, por ello mismo la pluma terminará abonando a las isotopías que la autora quiere exaltar.

⁶⁰ A pesar de esto, Guilles Deleuze piensa que “[...] entre aquellos que hacen libros con pretensiones literarias, incluso entre los locos, muy pocos pueden llamarse escritores” (Deleuze, 1996, p. 13). E incluso reniega de la figura de Bartleby como un loco artístico, pues no encuentra una fijación directa con la misma figura del escritor (Deleuze, 1996, p. 118).

Entonces, estas personas que escriben ven que la misma locura nos da una revelación de lo otro. Por medio de su negación, se descubre la verdad de lo no dicho. A pesar de esto, Guilles Deleuze piensa que “[...] entre aquellos que hacen libros con pretensiones literarias, incluso entre los locos, muy pocos pueden llamarse escritores” (1996, p. 13). Deleuze reniega de la figura de Bartleby como un loco artístico, pues no encuentra una fijación directa con la misma figura del escritor (p. 118). De esto podríamos apresurar una primera conclusión: en una obra fantástica con manuscritos mágicos, se modificarán los puentes que la estética de la recepción de Ingarden; el acto de escribir dejará ciertos elementos en claro, pero —como sucede en toda autobiografía o confesión— las manchas de indeterminación aparecerán en algunos puntos para no revelar al lector toda la trama.

Si esto sucede con un manuscrito; la biblioteca —una colección de libros— será un conjunto macrocósmico de imposibilidades y todas las manchas de indeterminación podrían confluír o no. El personaje loco que trata de demostrar la plausibilidad de sus palabras podría resultar ser un profeta ante una conjunción de imposibles; pues, el conjunto de escrituras, evidenciarán una cordura.

[...] la biblioteca como galería, como prótesis de la memoria humana, como laberinto, como orden secreto. [...] no sólo se sustituye el mundo por sus réplicas; también se encuentran los pensamientos fértiles, o se buscan amparos a la escritura, sostenes entre el pasado y el porvenir (Negroni, 2011, p. 21).

Las bibliotecas son fragmentos de una verdad falsa, debido a que cualquier libro conlleva la validación del canon.⁶¹ Los tomos aparecidos en los cuentos fantásticos tienden a ser la anulación de las leyes de la normalidad. Causa terror su imposibilidad y es por esto por lo que representan el hecho fantástico mismo. Son una metáfora que representa todo lo que teme el lector académico. Éste es

⁶¹ “En los estudios literarios, el concepto de canon se refiere a un listado de obras maestras y a veces a un listado de autores, de manera que genera así un descanso sobre el valor y los juicios de valor en el campo literario. Por lo tanto, desde su aparición en el siglo IV a. C., el canon [...]” (Szurmuk, 2009, p. 49).

el efecto que deben tener los escritores al leer este caso de Anderson Imbert en “La granada”: “—Alégrate. Tu deseo ha sido otorgado. Escribirás los mejores cuentos del mundo. Eso sí; nadie los leerá” (1999, p. 22).

Si seguimos el razonamiento de que un manuscrito por sí mismo permite al lector rellenar los puntos de indeterminación con la cordura del personaje, un libro o una colección de libros, generaría un crecimiento de estas emociones a un ritmo exponencial. La letra, la escritura, la codificación y el acto de escribir son procesos inherentes a la literatura. Cuando éstos se tornan opalescentes, se rompen las reglas de verosimilitud que se esperarían de todo escritor. El lector de literatura fantástica —como se mencionó en el primer apartado— no busca una lectura agradable y creíble; él conoce de antemano las herramientas de ficcionalización involucrados en este tipo de obras. Cuando el autor decide utilizar el tópico del manuscrito encontrado o del narrador-escritor, se establecen nuevas reglas. El lector tiene el conocimiento previo de que la lectura estará indeterminada, el asunto a tratar sería la motivación del autor para utilizar estos recursos. Si se están omitiendo ciertas partes de la narración, quizá signifique que hay mucho más en juego de lo planteado textualmente en la historia.

Conclusión

La literatura fantástica tiene una larga tradición en los estudios literarios y humanísticos porque refiere a amplios y a la vez complejos discursos en los que se resuelve o discute la posición del hombre frente a sus límites físicos y emocionales. A través de este tipo de relatos, se puede abordar temas que no son pronunciables en voz alta en la sociedad en la cual son gestados. La literatura, como una obra de arte, contiene elementos propios de la sociedad y resignifica todo lo “no dicho” bajo órdenes estéticos.

En la película *The Babadook* (2014), por ejemplo, se expone el drama de una mujer en conflicto con su maternidad, al grado que es capaz de deformar la realidad con el objetivo de expresar su crisis de salud mental. En estos relatos se propone que el contexto que rodea a estos personajes vulnerables se pone en contra de las necesidades más personales e íntimas como la búsqueda del amor, de la solidaridad o la compañía. Por estas razones, el género fantástico suele mostrar la cara más adversa de la convivencia interpersonal y colectiva,

exhibiendo los vicios y faltas de los más desventurados como las mujeres y los infantes. Lo opalescente es aquello que padecen los mismos protagonistas pero que difícilmente lo exteriorizarán. El tratamiento artístico que pueda darse a estas temáticas permite que el lector o receptor de la película comprenda de una forma distinta aquello que puede incomodar a cualquier otra persona: el hecho de deconstruir esta indeterminación y comprenderla, capacita al lector a razonar aún más las temáticas tratadas.

En este sentido, la sociedad que describe el género fantástico está sumamente jerarquizada y es por ello inflexible. No es por eso extraño que la literatura escrita por mujeres lo tome como uno de sus predilectos: pues esta forma discursiva permite expresar el abuso del poder masculino que quiebra la voluntad femenina y la lleva a la autodestrucción a través de la indiferencia, la violencia física o la tortura emocional. Un caso clásico de esto lo representa el relato corto *The Yellow Wallpaper* (1899) de Charlotte Perkins, en el cual la protagonista es secuestrada en su propia casa, aislada de sus seres queridos y de sus pasiones más entrañables y constantemente hostigada por su marido, hasta concluir en la locura y la autodestrucción simbólica. Esta misma situación será recurrente en muchas escritoras del siglo XX como las ya mencionadas en este trabajo, la mayoría, con una crítica a la condición que se les ha impuesto. Lo fantástico puede servir de válvula de escape para dar a entender el mensaje de una manera más directa.

En el extremo opuesto de esta situación se encuentran las mujeres-demonio, desde las notoriamente vampíricas hasta las que aparentemente son inofensivas, pero que son seres terribles capaz de causar una profunda destrucción. Su tradición procede desde las *ghost stories* inglesas, pero llega a nuestros días con una carga simbólica renovada por el tiempo. En este caso, casi siempre se trata de estereotipos que pueden originarse y consolidarse en la literatura y que representan algunos rasgos exacerbados de la femineidad, o en su defecto, algunas patologías que pudieran estar vinculadas con ciertos aspectos del carácter femenino.

Para concluir, podemos decir que, como lectores de literatura fantástica y humanistas, consideramos que la indagación de la literatura fantástica en los aspectos más ocultos de nuestra naturaleza es indispensable para comprender

un conocimiento cultural y axiológico, más allá de lo puramente literario. El autor puede sembrar ciertos puntos de indeterminación en la narrativa y durante el proceso decodificador se involucran las habilidades lectoras finas, así como una comprensión del sentido humano. El género fantástico, al exigir una competencia ética en su lectura, nos ubica en un contexto en el que evaluamos las características de la perversión, de lo ominoso y lo malvado y configuramos un mundo simbólico de creencias y objetos que pueden o no mantenernos a salvo de esas entidades sobrenaturales, pero que permite la construcción de un discurso que al mismo tiempo exhibe y resulta liberador.

Bibliografía

- Alazraki, J. (1989). *Julio Cortázar: La isla final*. Barcelona: Ultramar.
- Anderson Imbert, E. (1999). *El gato de Cheshire*. Buenos Aires: Corregidor.
- Bravo, V. (1988). *La irrupción y el límite, hacia una narrativa sobre la narrativa fantástica y la naturaleza de la ficción*. México: unam.
- Béssière, I. (1974). *El relato fantástico. La poética de lo incierto*. (Trad: Cátedra de Estudios Literarios II. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Córdoba) París: Larousse.
- Cortázar, J. (2012). *Cartas 1937-1954. Tomo 1*. México: Alfaguara.
- Cortázar, J. (2013). *Cuentos completos. Tomo 1*. México: Alfaguara.
- Dávila, A. (2009). *Cuentos reunidos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De León, F. (2010). *Historia de lo fijo y lo volátil*. México: conaculta.
- Dueñas, G. (1985). *Tiene la noche un árbol*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ingarden, R. (2005). *La obra de arte literaria*. México: Taurus-Iberoamericana.
- Lovecraft, H. (2011). *El horror sobrenatural en la literatura*. México: Fontamara.
- Mazas, J. (2019). *El trabajo y oficio de traducción respecto a tres textos de Edgar Allan Poe: "The Tell-Tale Heart", The Raven y "The Black Cat"*. Oaxaca de Juárez: uabjo.
- Melo, J. (1969). *La obediencia nocturna*. México: Era.
- Negróni, M. (2011). *Pequeño mundo ilustrado*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Ocampo, S. (1999). *Cuentos completos I*. Buenos Aires: Emecé.
- Pirandelli, A. (2001). *La búsqueda del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

- Poe, E. (2008). *Cuentos Completos*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Stoker, B. (1993). *Drácula*. Madrid: Cátedra.
- Todorov, T. (2005) *Introducción a la literatura fantástica*. México: Coyoacán.
- Torres Mujica, T. (2010). *Anatomía del texto literario*. Guanajuato: Ediciones de las Sibilas.
- Vergara, G. (2001). *Tiempo y verdad en la literatura*. México: Universidad Iberoamericana.

Capítulo 10. El placer del diálogo virtual durante la pandemia

Ma. Cristina Toro Zambrano

La filosofía desde sus orígenes griegos se ha desarrollado en la esfera pública, en la plaza, en el ágora. Dado el aislamiento social por la pandemia de COVID-19 y el cierre transitorio de los espacios educativos, los escenarios públicos para los ciudadanos que están en casa han sido las redes sociales, un lugar-otro-virtual en el que acontecen las opiniones, las impresiones cotidianas, los posicionamientos parciales y las tendencias sociales sobre lo que sucede en este ahora. El presente texto pretende 1) reflexionar sobre ese lugar-otro-virtual como espacio de acontecimiento filosófico en el marco de la pandemia, 2) retomar la idea del diálogo como pedagogía filosófica para un público no filosófico en las redes sociales y 3) resaltar la importancia del goce y el placer epicureísta que enseña a disfrutar la vida. Estos tres momentos vistos justamente en la propuesta pedagógica-filosófica del programa virtual *Filosofía y Vino*, en donde entre sorbo y palabra, se tratan asuntos que le incumben a la comunidad virtual hispanohablante y donde se degusta el pensamiento a la manera de degustar el vino.

¿Dónde acontece la actividad filosófica en el escenario de la pandemia?

El ágora (ἀγορά), como se sabe, era un espacio público en las polis griegas donde acontecía la vida cotidiana de los ciudadanos, no era un lugar del poder político y religioso, no implicaba un ritual de ingreso como en los altares y tampoco era un patio central del palacio político, que en el caso de Atenas, se hallaba en la

zona alta de la ciudad. Más bien era una especie de plaza en la parte baja de la ciudad, un lugar abierto y céntrico donde se reunían ciudadanos de muy diversas procedencias y de distintos oficios; artistas, gimnastas, retóricos, políticos, filósofos, escritores, era un lugar donde se escuchaban las declaraciones públicas de los gobernantes, servía como espacio de mercaderes y de vendimia y también era el lugar donde acontecía el teatro, la fiesta, el entretenimiento.

La configuración espacial de una ciudad por lo general constituye un entramado de representaciones y sentidos simbólicos con los que se vinculan las acciones de los ciudadanos, el ágora griega constituía justamente esa unión social de las polis que la distinguía de la vida rural e inculta como menciona Jaeger: “La separación de la vida de la ciudad de Atenas, concentrada en el ágora, en el pnyx y en el teatro, de la del campo, dio lugar al concepto de lo rústico en oposición al de lo ciudadano, que se hizo equivalente de culto o educado” (1996, p. 303). Esa topología urbana hacía posible el intercambio y era el lugar más transitado y habitado en la polis ateniense, la cual se convirtió en símbolo de las artes, las letras, el pensamiento y la vida demótica para los ciudadanos libres.

Además de ser un espacio físico, el ágora implicaba un discurrir un intercambio no sólo de mercancías sino de palabras, de ahí precisamente el significado de la palabra ágora: “asamblea del pueblo; discurso, arenga, plaza pública, mercado” (Vox, 2007, p. 5) el acto de la palabra que en esencia es una acción de la “vita activa” como diría Hannah Arendt en *La condición humana*, ya que la acción es justamente esa condición y materialización de la vida política: “No other human performance requires speech to the same extent as action”⁶² (Arendt, 1958, p. 159). El uso de la palabra deviene en acción comunicativa, la cual también es un acto político y lo político es justamente una de esas condiciones de la vida humana que acontece en el ágora.

La acción humana dota de sentido y significación a esos espacios públicos como el ágora de las ciudades y es ahí donde la filosofía tiene sentido como un modo de acción humana, como una actividad en la vida política, es decir, como praxis, no como actividad contemplativa y especulativa, sino más bien

⁶² “Ninguna otra actividad humana requiere el habla en la misma medida que la acción”. Traducción propia.

acción en la vida de la polis que cumple una función cívica relevante. Cabe anotar que una ciudad se hace no sólo por el número de pobladores o sólo por el desarrollo económico, el trabajo y la agricultura, sino más especialmente por “una élite cultural, intelectual”, como diría Gideon en “El origen y evolución de las ciudades”, aquella que “aun cuando los sistemas de escritura tardaron siglos en desarrollarse, su presencia o ausencia sirve de piedra de toque para distinguir una comunidad genuinamente urbana de otras... casi urbanas o no urbanas” (1988, p. 13). Los y las intelectuales tienen una función determinante en el sentido humano de las ciudades, no sólo piensan en soledad sino que al expresar sus pensamientos y formular sus preguntas en voz alta en el espacio público contribuyen al desarrollo cultural de las ciudades.

Las representaciones de esa praxis filosófica estarían en la figura de un Sócrates que pregunta en el ágora ante pequeños grupos de discípulos a su alrededor, según lo recrea Platón en su *Apología* o en los estoicos como Zenón dando sus lecciones morales en la Stoa o pórtico del ágora ateniense, o en un Diógenes de Sinope, el cínico, que habitaba la calle o que dormía en su tinaja y que expresaba su filosofía de vida con su modo de vivirla, como se le retrata en la pintura de John William Waterhouse, todos ellos habitando más el espacio común y abierto que un espacio interior como la casa. Así pues, el origen de la praxis filosófica sin duda está ligado a la vida política, al ágora y al uso público de la vida y la palabra.

El ágora como escenario público siguió existiendo en otras formas posteriores, en el foro romano, en las plazas centrales de las ciudades coloniales que aún persisten, en las calles, esquinas y también pasajes comerciales como diría Walter Benjamin⁶³ y en plazas de mercados de la ciudad moderna como diría Jürgen Habermas.⁶⁴ En la vida cotidiana del ciudadano del siglo XXI la plaza de reunión, de entretenimiento y donde se forma la doxa está también

⁶³ Se hace referencia al libro de los “Pasajes de París” donde se describe el espacio que configura la vida del Flâneur, representación del hombre y la ciudad moderna.

⁶⁴ Se hace referencia a la célebre frase que dijo el filósofo en una entrevista de “Desde Sócrates, los filósofos también van a la plaza de mercado”. En donde se postula el ideal de la “Acción comunicativa” de la filosofía en la esfera pública (Habermas, 1994, p. 32).

en la interacción sincrónica y asincrónica del ciberespacio, blogs, páginas web y más fuertemente en las redes sociales virtuales, allí es donde se comparten opiniones, contenidos y también banalidades según el gusto de cada quien. Un espacio-virtual que se devanea entre el circo romano y el ágora pero que toma más relevancia por su conectividad mundial y por la instantaneidad en la difusión de las opiniones.

Este ciberespacio o espacio-virtual en el que los ciudadanos están y no están, es la cualidad del “emplazamiento virtual” del que habla Foucault en “Los espacios otros” como uno de los espacios que coexisten en la “episteme actual” y cuya característica está en ser un espacio netamente lógico, no físico que se basa en la simultaneidad del espacio sin importar las dimensiones, desvirtuando la posición de lejanía y cercanía entre los elementos, disolviéndolos y distorsionándolos. Este tipo de espacio implica sujetos variables que aparecen y desaparecen según la relación que se establezca con un objeto igualmente móvil e inestable. “Así, lo que está más allá de lo «físico» es lo «lógico», lo «virtual», y con ello, tal vez nos encontramos en el inicio de una «episteme» a la que podría llamarse «episteme virtual» y cuyo impacto en nuestras nociones y forma de vida, aún debe dilucidarse” (Albano, 2005 p. 70).

Decir que las redes sociales son un espacio de las ciudades del siglo XXI, implica afirmar que es un lugar, si bien éste no tiene una ubicación geográfica y física dentro de la arquitectónica actual, es un lugar virtual donde acontece el intercambio comercial, cultural e intelectual. A este tipo de lugares que rompen con la tradicional forma de concebir el espacio en su delimitación material.

Este espacio-otro virtual, por tanto, puede ser asumido como uno entre otros espacios del acontecer humano actual, un lugar que posibilita la acción de la palabra y por tanto un espacio político. Visto de esta manera, la aproximación a ese espacio-otro virtual no estaría dado desde la crítica que realizó en su momento la Escuela de Frankfurt frente a la tecnología, sino por el contrario la apuesta por hacer una “filosofía de la tecnología” (Cf. Merejo, 2009).

Ahora bien, en el contexto de la pandemia que inició en marzo de 2020, el espacio público de las plazas y de la exterioridad fue evacuado bajo la consigna #quédateencasa, una estrategia mundial para evitar el contagio masivo de la COVID-19. Así, la casa, que no ha sido históricamente el lugar natural de la

actividad filosófica, abre sus ventanas virtuales para “reunir” a los ciudadanos y da cabida a la actividad propia del ágora. Las redes sociales constituyen desde entonces el lugar para la actividad pública del pensamiento en esta contingencia sanitaria, un lugar-otro que ya era masivo pero cuyo uso incrementó este año de aislamiento social que no implicó una desconexión social radical.

Es así como surgen iniciativas pedagógicas para hacer uso de los canales virtuales de comunicación, respondiendo a la necesidad de continuar con la enseñanza por fuera de los muros de escuelas, centros educativos y universidades que cerraron sus puertas físicas pero que abrieron canales flexibles y plurales en horarios y herramientas para la comunicación estudiante-profesor. El reto de varios docentes fue justamente saber hacer uso de estos canales y plataformas digitales como un medio para la enseñanza. El espacio de la red social devino entonces espacio pedagógico, de difusión del conocimiento y espacio cultural. Muchos maestros respondieron a la necesidad de un tiempo en emergencia, creando contenidos digitales para ofrecer libremente el conocimiento, cambiando el marcador, el tablero y la copia física por computadores, aplicaciones, videollamadas, plataformas y recursos tecnológicos.

Motivado por esa necesidad de la acción en el mundo y en su tiempo, nació el programa virtual *Filosofía y Vino*, que, como otros, nacen en el contexto de la pandemia para responder a la necesidad del diálogo y de la difusión de la filosofía y las humanidades en general, para no caer en el riesgoso silencio lejano del solipsismo y la indiferencia que se agudizó también en el volver a casa y quedarse en casa.

¿Cómo enseñar a pensar desde el diálogo en las redes sociales?

El programa de *Filosofía y Vino* tiene justamente la convicción de que la filosofía es de uso público para el público en general, que las preguntas, las respuestas y las ideas dialógicas pueden y deben ser escuchadas por todo público que libremente escoge interactuar y decide escuchar a los otros. Lo que demuestra que no siempre los centros de enseñanzas son “escuelas abiertas” a la ciudadanía, a la ciudad, sino que los muros los separan de la vida de la polis y por tanto privatiza de alguna manera el saber. Este escenario ha llevado a que varios estudiantes, por ejemplo, busquen con quién quieren formarse y a

quién quieren escuchar, acercándose a la pluralidad que ofrece la red en cuanto a conferencistas, maestros, intelectuales o “influencer” que den respuesta a sus inquietudes e intereses académicos y de vida, con los cuales pueden tener relación instantánea directa y con acceso gratuito, prefiriéndolos por encima de sus maestros institucionalizados. Reto que queda planteado para los centros de enseñanza en una posible postpandemia y reapertura.

En el caso de la difusión de la filosofía en las redes sociales se han creado diversos formatos, algunos en forma de videos que *in extenso* exponen sus investigaciones o áreas especializadas, otros hacen lectura de sus artículos en pantallas, otros podcast para ser escuchados en programas que se distribuyen en plataformas con contenidos de audio, o en formato de “lives” o “en vivo”. De este último tipo es la experiencia pedagógica y filosófica de *Filosofía y Vino*, cuya particularidad es también el no ser una divulgación y explicación de unos contenidos filosóficos sino el de hacer el ejercicio práctico del diálogo como estrategia pedagógica para la enseñanza de la filosofía y la difusión del pensamiento.

El diálogo entre dos o más personas que se da en dicho programa virtual plantea la sencilla estructura de preguntar y responder para fomentar la conversación y la intervención del público como parte de ese proceso de diálogo donde el invitado, experto en su área, es capaz de compartir generosamente sus investigaciones y conocimientos de la manera más clara y sencilla atendiendo a esa cualidad de un público diverso en edad, nacionalidad y formación. El ejercicio de ver y escuchar un diálogo hace que se fomente la escucha, pero también genera inquietudes del público el cual interviene desde sus motivaciones más espontáneas y que surgen o bien de las preguntas, algunas veces planteadas previamente, por los comentarios del invitado o bien por la conductora del programa u otras personas de la audiencia.

La escucha es el principio fundamental del diálogo y también de todo acto hermenéutico que busca comprender como ya lo anotaba Gadamer en su texto, “Arte y verdad de la palabra”: “Tener la capacidad de oír es tener la capacidad de comprender. Éste es el verdadero tema de mis reflexiones” (1998, p. 71). Dialogar implica escuchar al otro e interpretar eso que me dice el otro, en esos dos momentos simultáneos el interpelar, preguntar y comentar se presentan

como manifestaciones del encuentro entre horizontes comunes o puntos en divergencia para comprender otros horizontes más amplios a los intereses personales e individuales.

Uno del problema en los que se ha sumido la cátedra tradicional en filosofía, es suponer que el *magistri* que habla y expone lo que sabe sobre una línea de la filosofía o un autor es suficiente para enseñar y para que sea comprendido, se ha quedado así en la *expositio* de las ideas y en una lectio sin *collatio*, es decir, en la introducción de un autor y su pensamiento sin conversaciones entre estudiante y maestro que permitan dar razones para la comprensión más universal. Se ha olvidado retomar otros recursos dialógicos históricamente usados en la enseñanza de la filosofía como, por ejemplo, la *disputatio*. “La *disputatio* fue sin duda el método básico de la producción, enseñanza y transmisión, usada tanto en las Facultades de Artes, como en las de Teología, Derecho y Medicina. Este método [...] está complementado por otro género igualmente extendido e importante: el comentario” (Lértora, 2010, p. 94).

Es decir, que en la *disputatio* se pone en discusión a los autores, pero también a los estudiantes, que haciendo uso del comentario confrontaban posiciones e ideas y entre autor-lector, estudiante-maestro, estudiante-estudiante, un estudiante activo en el proceso de comprensión de las ideas que se formaba en la rigurosidad. Dadas las limitaciones en la pandemia para estar y tener la proximidad física importantes para el aprendizaje se ha volcado la mirada a esos elementos olvidados que son estrategias pedagógicas para evitar el enmudecimiento del audio o la invisibilidad de un video a través de un clic. El volver al sencillo diálogo, a la escucha del comentario, a la formulación de la pregunta básica ¿qué piensan ustedes?, ¿qué pueden decir de esto? Dándole otra vez vida al estudiante que no sólo en las plataformas está conectado pero ausente, sino que también lo estaba en el aula. Sin voz, sin vida y distante en el proceso de comprensión y de enseñanza.

La inspiración de las conversaciones en el programa *Filosofía y Vino* está en ese diálogo como estrategia de enseñanza de la filosofía que no es nueva, ni tampoco medieval, está la evidencia de los diálogos socráticos no los diálogos platónicos escritos, sino los que se dan en la conversación oral, aquellos que usaban las escuelas estoicas y epicureístas siguiendo la pauta socrática de hacer

pensar a través de las preguntas y respuestas y diálogo y comentarios, pero también enseñaba a vivir, en un juego entre las ideas y el placer de la vida.

¿Cómo vincular el placer y la enseñanza de la filosofía?

Sin duda el vino es un representante del goce y del *ágape*. La filosofía no puede ser sin el vino así como la enseñanza no puede existir sin el banquete. El *ágape* es una de las formas de hablar de amor para los griegos que está emparentado con el deseo amoroso *eros*, la amistad *filia*, pero propiamente es un afecto o una afición amorosa y humana hacia otros desinteresadamente. Pero este amor que se distingue de *eros* por ser un amor más absoluto como lo define Platón en el *Banquete*: “De todos modos, si bien, en realidad, los dioses valoran muchísimo más esta virtud en el amor, sin embargo, la admiran, elogian y recompensan más cuando el amado demuestra su afecto [ἀγαπή] al amante, que cuando el amante al amado, pues un amante es cosa más divina que un amado, ya que está poseído por un dios” (180 a 7-180 b 3).

También el *ágape* en su versión cristiana es relevante porque implica el compartir las viandas en la celebración divina y es una virtud que proviene del espíritu como dice San Pablo en Cartas a los Gálatas (5: 22-23): “Mas el fruto del Espíritu es amor, gozo, paz, paciencia, benignidad, bondad, fe, mansedumbre, templanza; contra tales cosas no hay ley”. Es decir que hay una virtud moral que implica el goce, la fiesta, el amor y alegría en este modo de vida.

El *ágape* simbolizado en el vino es el elemento ritual de esta celebración de la conversación y el diálogo filosófico en el programa *Filosofía y Vino*. Que pretende achicar la brecha que separa el placer del pensamiento y la enseñanza y el goce de la vida misma. Que en realidad son procesos que van unidos. Este espacio de diálogo quiere recuperar la idea originaria del banquete platónico, del jardín de Epicuro, de la libertad de la palabra y del pensar que tenemos cuando invocamos a Dionisio al tomarnos un vino. A la vez es un compromiso moral en la templanza del ánimo que bebe una sola copa de vino y la degusta como también se hace con los pensamientos y opiniones abiertas, honestas, sinceras que se plantean entre conductora, invitado y audiencia.

La real conversación se da en sentirnos cómodos en la palabra la cual conduce a ahondar en diversos temas de la literatura, la historia, el arte, los problemas

sociales, en las humanidades en general trabajadas desde especialistas, doctores, maestros, licenciados que en la actualidad investigan y desean compartir sus análisis en un lenguaje claro y sencillo dirigiéndose al público general. Así pues, *Filosofía y Vino* ha sido un ejercicio pedagógico también donde confluyen la enseñanza y el goce, una enseñanza sin muros donde reina la reflexión y el placer moderado en la palabra y en las copas para cumplir la frase latina: *in vino veritas*.

Ese ejercicio filosófico de hacer un diálogo que une el goce y el placer de la enseñanza tampoco es nueva, los epicureísta enseñaban mientras disfrutaban de la vida entremezclando las bebidas espirituosas con la palabra. Allí, en el jardín de kepos de Atenas, había una invitación provocativa como rezaba el lema de su entrada: “Forastero, aquí estarás bien. Aquí el placer es el bien primero”. Invitación a todo extranjero que pasaba por la ciudad, para aprender a gozar la vida ordinaria, no un goce extraordinario, sino de las simples pero fundamentales cosas. En dicho espacio, alejado de la ciudad se reunían los seguidores de Epicuro para deleitarse, pero también para pensar y estar en serenidad como lo retrata el cuadro de Antal Strohmayr “Filósofos en el Jardín de Atenas” (1834).

El vínculo de la enseñanza filosófica con el goce y el placer es una apuesta ética que plantea una manera de vivir y de ser feliz, en la Antigüedad esa finalidad es la mayor virtud humana y filosófica. En la escuela epicúrea, la amistad y el placer, el compartir y el goce llevan a la felicidad. Desde esta perspectiva, el alma “es corporal y perece con su cuerpo” todo lo que siente el cuerpo, las sensaciones, el tacto, el gusto, el oído, nos provee de un conocimiento de este único mundo que es sensible. Esta escuela parte del supuesto de que el ser humano en la sociedad tiene perturbaciones que no le permiten ser libre, pero también la absoluta libertad lleva a una sensación de soledad, por tal motivo, hay que proveerle a esa alma-corporal alimento para la imperturbabilidad (ataraxia), y ese alimento está en “las alegrías del placer, de la amistad y del conocimiento” (cfr. Walter Otto, 2005).

Así, ser feliz es como el darse una medicina para al alma, vivir de tal manera que nos demos gozo y alegrías en los placeres mediante el conocimiento y el uso del intelecto que nos provee de esos límites necesarios para vivir placenteramente en este mundo, así tendremos la virtud de la templanza, es decir, la capacidad

para autogobernarnos, ya que el exceso de los placeres nos causa dolores, malestares y enfermedad, y una vida poco plena. Por tal razón, para ser felices no hay que abstenerse de los placeres, el tomarnos una copa de vino, un alimento que nos gusten y nos caigan al cuerpo, y sobre todo, cultivar bienes inmortales como la amistad y la autarquía, ya que como dice Epicuro, “el mejor fruto de la autarquía es la libertad”.

Es por ello por lo que la felicidad desde este punto de vista está en el gozo de los pequeños placeres, en la alegría que éstos nos producen, y en el saberlos usar moderadamente, en otras palabras, en la sabiduría para gozar y poner límites a nuestros placeres, éstos son precisamente los referentes pedagógicos de *Filosofía y Vino*, un programa que como otros ven el hacer filosófico que no se agota en los *papers* y artículos semestrales, ni en investigaciones rigurosas, ni en el salón de clase, ni en las conferencias magistrales, sino que también está en el ágora, en el jardín, en la degustación del vino y del pensamiento.

Bibliografía

- Albano, S. (2005). *Michel Foucault. Glosario de aplicaciones*. Buenos Aires: Quadrata.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. EUA. The University of Chicago.
- Diccionario manual Griego clásico-Español* (2007). España: Ed. Vox.
- Gadamer, H. (1998). “Oír, ver, leer”. En *Arte y verdad de la palabra* (pp. 69-81). Barcelona: Paidós.
- Gideon, S. (1988) “Origen y evolución de las ciudades”. En: *Antologías de sociología urbana*. México: Universidad Autónoma de México.
- Habermas, J. (1994). “Entrevista: Los filósofos también van a la plaza de mercado”. En: *Revista Humboldt*. Núm. 113. (pp. 32-34).
- Jagger, W. (1997). *Paideia*. México: FCE.
- Lértora, C. (2010) “Dos modos del método escolástico en Tomás de Aquino”. En: *Revista Española de Filosofía Medieval*, 17, pp. 93-101. Buenos Aires. Versión virtual. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetDosModosDelMetodoEscolasticoEnTomasDeAquino-3425649.pdf

Merejo, A. (2009). “El ciberespacio como entresijo virtual”. En: *Eikasia. Revista de Filosofía*, año IV, 24. Versión virtual. <https://revistadefilosofia.org/24-08.pdf>

Otto, W. (2005). *Epicuro*. Sextopiso: México.

Capítulo 11. Una propuesta pedagógica para la creatividad de estudiantes y docentes

Hugo Medrano Hernández

*La misión de los docentes será descubrir los talentos de los alumnos
y después fomentarlos.*

Francisco Menchén Bellón

Introducción

El propósito principal de la presente propuesta es que profesores y estudiantes, de todos los niveles educativos, conozcan y apliquen sus desconocidos potenciales académicos, tecnológicos, creativos e intelectuales en el desarrollo, avance y crecimiento de proyectos para sus vidas profesionales. Lo que se muestra a lo largo del presente capítulo son tres registros que fueron realizados y consignados en YouTube sobre las actividades que elaboraron mis estudiantes de las licenciaturas en Historia y Antropología del Departamento de Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara, en la materia de Integración de Habilidades Lectoras, durante los años 2008, 2010 y 2016. Fue precisamente en estos años en que ellos desarrollaron mapas conceptuales en tres diferentes espacios: el aula, el patio escolar y la cancha de fútbol. A este procedimiento pedagógico lo llamo método SAPAyCA (salón, patio escolar y cancha) y fue aplicado en aquellos grupos. Considero que tuve mucho éxito al aplicarlo, por lo que a lo largo del texto describiré detalladamente la experiencia vivida y justificaré que puede ser aplicado independientemente de la carrera o la materia que impartan o que estén atendiendo.

Cabe señalar que en estos tiempos de pandemia COVID-19, las actividades escolares han tenido que realizarse a la distancia debido a la gran amenaza de contagiarnos. En ese sentido, el SAPAyCA es un buen ejemplo de lo que se puede

hacer dentro y fuera del salón de clases, atendiendo a los cuidados necesarios y considerando la siguiente premisa, afirmada por Menchén Bellón (2019):

el siglo XXI necesita docentes capacitados para enseñar y educar con corazón, que amen a sus alumnos, como los padres aman a sus hijos; que sepan comprenderlos con ilimitada paciencia y tolerancia; que despierten sus talentos como hacen los artistas; que ayuden a transitar por un proceso feliz de crecimiento; que sepan interactuar con alegría, cariño y entusiasmo. Es inexcusable capacitar docentes que sepan humanizar a sus alumnos, única manera de mejorar la humanidad. El corazón del mundo está dentro de cada uno de nosotros (p. XIX).

Este concepto nos permite sostener nuestra convicción de que el método didáctico propuesto ha sido el correcto debido a los resultados que se han obtenido a lo largo de los años. Para iniciar con la descripción se plantea que la propuesta aquí presentada se desarrolló gracias al uso de las herramientas básicas de la tecnología como a YouTube e internet, los cuales, desde nuestra perspectiva, son un *libro* y un *cuaderno* a la vez. Son un libro (un texto, contexto, hipertexto y pretexto) porque en ellos vemos y conocemos información conceptual y audiovisual de todo tipo que nos ayuda a pensar y hacer cosas. Sin embargo, estas herramientas digitales también son un cuaderno en el que podemos escribir en las modalidades arriba señaladas, y eso precisamente fue lo que se hizo: “escribir” en el cuaderno global y mostrar que las actividades que realizan nuestros estudiantes son dignas de ser conocidas aquí y en China.

Por otro lado, se muestran los beneficios, ventajas y bondades de trabajar proyectos académicos en tres niveles: individual, equipo y grupal. Trabajar un proyecto de manera individual en el aula permite mostrar el carácter, la valentía, el arrojo, la creatividad específicas de cada uno de nuestros estudiantes, que se enfrentan a un desafío educativo; el segundo tipo de proyectos (la actividad en equipos) debe ser trabajado y exhibido a nivel de patio o pasillo escolar, el cual nos va a mostrar nuevas dimensiones de la personalidad colectiva como son el liderazgo, la capacidad organizacional y disciplinaria de equipo. Finalmente, hacer un tercer proyecto (la actividad grupal) será la parte culminante de trabajar en un ambiente abierto, de creatividad, confianza y originalidad, que a la vez

dará más valor y seguridad al grupo para llevar adelante proyectos a niveles más grandes y más altos gracias a la aplicación de las tecnologías, considerando una filosofía educativa ejemplar inculcada a través de la cultura del ejemplo, el trabajo y del esfuerzo constante.

El objetivo final, pues, es que en todos los programas escolares, independientemente del nivel y de la currículos, se lleven a cabo actividades en las que se desarrollen estos tres proyectos que aquí se presentan en tres contextos diferentes y con tres diferentes dinámicas de elaboración. Todos estos objetivos, con el tiempo, se pueden lograr a corto, mediano y largo plazo y, sin lugar a dudas, puede traer grandes beneficios para quienes los apliquen cotidianamente, tanto para los docentes, los estudiantes, la educación y la sociedad en general.

Tecnología aplicada

La cámara fotográfica y de video es la primera y principal herramienta tecnológica que apliqué para hacer el registro gráfico y audiovisual de las actividades que realizarían mis estudiantes. Indudablemente que esta herramienta en la actualidad ya es muy popular a diferencia de hace algunos años. En segundo lugar, se encuentra el uso y manejo de la plataforma de YouTube. El primer registro videográfico de los mapas conceptuales que hice de mi clase de Integración de Habilidades Lectoras fue en el calendario 2008-B, y se publicó (Medrano, 2008) en YouTube el 19/11/08. Este primer registro fue realizado con una pequeña cámara casera y barata. También se utilizó una grabadora común que tocaba discos compactos y que la usamos directamente en el momento de la videograbación (no hubo trabajo de posproducción de audio en la elaboración del video). Así pues, la camarita servía para los objetivos y propósitos básicos que había que mostrar: las maravillosas actividades de los mapas conceptuales individuales y obras de arte elaborados por mis estudiantes de la licenciatura en Antropología del Departamento de Historia del CUCSH.

El mapa conceptual, la lectura estructural, que deberían desarrollar estaría basado en el libro de Guillermo Bonfil Batalla *México profundo, una civilización negada*, texto publicado en 1987. Esta obra debe ser conocida y reconocida por los futuros antropólogos mexicanos. Sin embargo, cabe señalar que en este caso fue esa obra, pero, por supuesto, también se puede aplicar con cualquier

libro o tema que esté organizado, estructuralmente bien planeado y de manera jerárquica, ya que es lo que hay que destacar en esta actividad: la estructura o partes que integran el todo.

El segundo video y registro (Medrano, 2010) lo hicimos con la misma pequeña cámara y lo cargamos a YouTube el 09/05/10. Este segundo registro lo hice en los pasillos, pisos, escaleras y barandales del Departamento de Historia del CUCSH. Cabe destacar el hecho de que hay dos diferencias importantes entre el primer y el segundo videos: este segundo fue para grabar la actividad del mapa conceptual trabajado en equipos de tres o cuatro integrantes en nuestra clase Integración de Habilidades Lectoras. Éste fue elaborado por estudiantes de la licenciatura en Historia en el calendario 2009-B. Los mapas conceptuales que se ven en este segundo video están basados en el libro del gran historiador michoacano Luis González y González, *Todo es historia*, publicado en 1989, el cual es un referente ineludible para futuros historiadores profesionales.

En esta actividad los estudiantes fueron motivados para que aplicaran y disfrutaran su libertad creadora y creativa, porque tenemos un sistema escolar donde impera “una cultura de la escuela que premia más el hecho de adoptar la vía segura y no la asunción de riesgos: una cultura de la que todos los participantes en la escuela finalmente forman parte” (Sternberg y Lubart, 1997, 65). Aplicando también la lógica-matemática de mis estudiantes destacados, ejemplos o “modelo”, que habían hecho su mapa conceptual individual de tres metros, les propuse a nuestros alumnos que cada uno hiciera y aportara tres metros al mapa conceptual del equipo. Hubo equipos de tres o cuatro estudiantes, así que hubo mapas conceptuales de nueve, doce y hasta de quince metros, como se puede ver en el video.

El tercer video (Medrano, 2016) fue grabado con un dron y tuvimos que pagar el servicio debido al alto costo de ese aparato. Cabe destacar el hecho de que este tercer video del mapa conceptual elaborado por nuestro grupo de la clase de Integración de Habilidades Lectoras también tiene una historia diferente a los dos anteriores. Esta obra fue realizada por todo el grupo del calendario 2014-B; sin embargo, por razones climatológicas fue desplegado por un grupo diferente al que lo había producido, es decir, se desplegó hasta mayo de 2016. Los creadores originales fueron los estudiantes de la licenciatura en Historia,

calendario 2014-B, quienes se enfocaron en desarrollar un solo mapa conceptual basado en el citado libro de Luis González y González. Por supuesto, hay que mencionar el hecho de que, por las grandes dimensiones del mapa conceptual (92 X 40 metros), necesitábamos una cámara aérea, un dron, que grabara desde el aire esta actividad para mostrar y demostrar el tamaño de nuestra aventura académica, de enseñanza-aprendizaje, para maestros y alumnos, y elaborar proyectos grupales ejemplares.

Por otro lado, cabe destacar el hecho de que el video se hizo de corrido, sin editarlo, ni cortar ni pegar, porque el costo sería más barato, ya que estar subiendo y bajando el aparato durante el trabajo de despliegue del mismo nos incrementaba el costo del servicio del dron porque, según el técnico del aparato, eso implicaba más gastos y costos. La idea del video que teníamos consistía en hacer una posproducción y edición de la obra en la que se vieran los diferentes momentos (*stopmotion*) o etapas del despliegue del mapa conceptual realizado por los y las estudiantes. Ese aspecto de la producción, desafortunadamente, no se realizó por razones económicas.

La clase de Integración de Habilidades Lectoras es una materia cuyo programa es por competencias y forma parte del Programa oficial para varias licenciaturas del CUCSH, entre ellas la de Antropología e Historia. Es una asignatura que fue elaborada en 2007 y forma parte del área de formación básica común obligatoria. Tiene toda una serie de saberes teóricos, prácticos y formativos; tiene 60 horas totales (40 de teoría y 20 de práctica) y un valor curricular de 6 créditos. Un aspecto importante del Programa, para lo que aquí estamos tratando, está en el apartado de «Acciones (estrategias docentes para impartir la materia)», el cual establece que: “El profesor promoverá entre los estudiantes la participación individual y en equipo de actividades intra y extraescolares”. Es decir, éste es el apartado que académicamente sustenta las actividades que ustedes ahora ya conocen y que estamos tratando de innovar en su aplicación práctica en todas las asignaturas de todas las licenciaturas. En este aspecto, la elaboración del mapa conceptual o lectura estructural es conocer las partes de un todo o el todo por sus partes. Lo señalo porque considero que en casi todas las materias los estudiantes deben realizar trabajos individuales y en equipos.

De tal manera que la innovación y el ejercicio de creatividad que proponemos es que se haga una actividad práctica individual, una en equipos y una en grupo. Consideramos que elaborar productos académicos en esos tres niveles trae diferentes resultados, como se puede apreciar en los videos. Además, pueden quedar registrados en internet o YouTube como evidencia de lo que se hizo y como un ejemplo a seguir, igualar o superar. Rosa María Ortega Sánchez (2020) en su obra nos expone toda una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje que son pertinentes mencionarlas aquí porque nos expone una serie de modalidades que van desde la Presencial, la E-Learning, B-Learning, M-Learning, U-Learning, P-Learning, T-Learning, G-Learning, We-Learning. Todas esas modalidades de aprendizaje tenemos y hemos llegado a ellas, pero nos faltan muchas más que llegarán con el tiempo.

De igual manera, en este contexto, María Cristina Davini (2018) nos plantea el retejido de puentes de la educación y señala que la didáctica no es sólo una herramienta de enseñanza-aprendizaje, sino que también configura “ambientes o entornos virtuales para el desarrollo de la enseñanza, del aprendizaje cooperativo y la formación de los docentes” (p. 49). Aunque no sólo Davini (2018) aborda el asunto de la didáctica en la era de la comunicación, de los datos y los algoritmos computacionales, sino también Alanís Huerta (2009) quien nos plantea un modelo metodológico alentador que funciona y aplica para quienes quieren hacer investigación y desarrollo de proyectos. Ella señala que “cuando se persigue la creatividad y la participación responsabilizada de los estudiantes durante el proceso de formación, se busca una adecuada adaptación de métodos y contenidos respecto a los grupos de trabajo” (p. 66).

Por supuesto, habría que señalar en qué consiste el modelo metodológico SAPAyCA, y para tal aspecto habría que señalar lo planteado por Alanís Huerta (2009) respecto a que “los mejores alumnos ya no serán los que repitan con detalle las ideas de los autores estudiados (ideas y conceptos prestados), sino aquellos que presenten los mejores resultados” (p. 68). Así pues, la metodología aquí propuesta es solamente un experimento del cual ya se tienen buenos resultados porque se han aplicado conforme lo que señala Oprah Winfrey, citada en García Ureta (2012): “¿Cómo averigua uno que lo que hace está bien? Lo siente dentro. Hoy sé que los sentimientos son nuestro GPS en la vida. Todos

tenemos un sistema de guía emocional que nos dice cuándo debemos hacer algo o no hacerlo” (p. 123).

De esa manera, el método SAPAyCA lo aplicamos tomando en cuenta ese hecho y dos refranes populares: “el que no arriesga no gana” y “el mundo es de los aventados”. Ésos fueron los parámetros metodológicos que les recomendamos a los alumnos y también éstos son los resultados que se obtuvieron aplicándolos en el contexto de los proyectos educativos en los cuales los estudiantes desarrolladores se sintieron muy contentos, muy satisfechos, al haber logrado tales hazañas. Incluso los nuevos estudiantes, al conocer esos proyectos, están dispuestos a darles continuidad a la aventura ya conocida por ellos en YouTube.

Guy Claxton (2001) plantea algo que también se tomó en cuenta para desarrollar el proyecto de la aplicación del método SAPAyCA, respecto a que “ahora los profesores universitarios están redescubriendo el valor de la inmersión directa en la experiencia, el uso de la imaginación y la intuición, de la colaboración, de comprometerse con problemas que imitan la complejidad y la incertidumbre de la vida real” (p. 245). En este punto, hay que destacar tres aspectos importantes citados que también se tomaron en cuenta para llevar adelante la aplicación de este proyecto de los mapas conceptuales: la experiencia personal (no la teoría tomada de los libros), la imaginación y la colaboración. En nuestro sistema educativo universitario no se toma mucho en cuenta, o muy poco, el trabajo colaborativo o en equipos. En cambio, en este método sí se aprecia y valora mucho el trabajo realizado en equipos y en grupo, en virtud de que se dan resultados diferentes al trabajo individual.

Alma, corazón y vida

En efecto, en el primer video (Medrano, 2008) se usó como herramienta tecnológica una pequeña cámara fotográfica y luego fue subida a YouTube. Sí, la tecnología es importante, pero no lo es todo en la vida. Además de la tecnología, se necesitan ciertas convicciones personales, profesionales y docentes para llevar a cabo una idea o proyecto a realizar. Al desarrollar un proyecto lo que estamos haciendo es aplicar nuestro concepto de filosofía de la educación y la creatividad escolar: “Recuerda que si esperas algo diferente de tus estudiantes, ofréceles algo diferente. Si esperas creatividad por parte de tus estudiantes, muéstrales

tu creatividad en acción” (Dabdoub, 2009, p. 39). Por supuesto aquí habría que citar también la popular frase célebre de Einstein: “Si quieres resultados diferentes, no hagas siempre lo mismo”.

Así que para que elaboraran este trabajo, esta aventura creativa, se les solicitó a los estudiantes que empeñaran y aplicaran en el alma, corazón, vida, como dice la canción del trío *Los Panchos*. Por ello, les solicité que hicieran sus mapas conceptuales del tamaño de una hoja, dos, tres, cuatro hojas tamaño carta. También en uno, dos, tres, cuatro, cinco o seis, siete, ocho, nueve, o diez pliegos de papel cartoncillo o del tamaño que les dictara su corazón, consciencia y su capacidad creativa. Les señalé que su actividad debería ser original y novedosa, y que para eso tenían toda la libertad creativa y lúdica para desarrollar su obra, presentarla y exponerla al final del curso. Les aconsejé eso porque tomé en cuenta lo que señala Rodríguez Estrada (2009): “el hábito es repetición, la creatividad es cambio; el hábito es conocido, la creatividad es lo nuevo; el hábito es la seguridad, la creatividad es el riesgo; el hábito es lo fácil, la creatividad es lo difícil; el hábito es la inercia, la creatividad es el esfuerzo” (p. 50). Quería que mis estudiantes fueran más allá de lo rutinario y de lo habitual; quería que llegaran a alturas más elevadas. Como me dijo un estudiante en ese momento, repitiendo las palabras de *Toy Story*, una película muy conocida en su generación: *al infinito y más allá*.

En este primer video (Medrano, 2008) se pueden ver mapas conceptuales de una o dos hojas tamaños carta u oficio. Se ven gráficas de uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete pliegos de papel cartoncillo; incluso hay un mapa conceptual que llega a medir más de tres metros. Éste fue, precisamente, el ejemplo a seguir en tamaño y medida del mapa conceptual que mi estudiante más creativo y entusiasta desarrolló sobre una figura de Quetzalcóatl. (También fue mi base lógico-matemática para que, en el mapa conceptual desarrollado en equipos y en grupo, cada uno de los integrantes hiciera y aportara tres metros al mapa conceptual del equipo y al mapa conceptual del grupo). Hay una estudiante que, incluso, hizo un *collage* pues utilizó piedras y figuras prehispánicas de barro; otros, la mayoría, usaron recortes de periódicos y revistas.

Aquí hay que subrayar el hecho que en el año 2008, ni la cámara, ni Windows ni YouTube tenían tantas herramientas como las tienen hoy en día. Lo que se

hizo fue que, para darles los créditos a los estudiantes, en el momento de tomar el video al final del semestre, les dije que escribieran sus nombres en el pizarrón. El asunto de los créditos así se arregló, por eso al inicio y fin del video la toma abre y cierra con los nombres de los participantes escritos en el pizarrón. En la parte musical y sonora está el hecho de que se les solicitó a los estudiantes que trajeran la música que más les gustara porque en ese día íbamos a tener una fiesta, íbamos hacer la exposición de trabajos de fin de semestre e iba a hacerse la grabación y la íbamos subir a YouTube, cuya plataforma tenía poco tiempo de iniciar funciones (inició en 2005). Así lo hicieron. Un estudiante, muy motivado y entusiasta, llevó un cartón lleno de puros CD. Le pedí al muchacho que me entregara tres o cuatro discos y canciones más significativas para ese momento y él me los entregó. Los escuché y seleccioné la música que se oye en el video, con el cual videograbamos. Un estudiante apoyó cargando la grabadora detrás de la cámara.

La exposición y grabación se hizo en el aula-museo José Guadalupe Zuno, del Departamento de Historia del CUCSH. En el video se pueden apreciar los vitrales de los aparadores del aula-museo, se escuchan las risitas curiosas y nerviosas de los estudiantes, y también se pueden ver algunas figuras que se muestran en el aula-museo. La grabación se hizo en la noche puesto que la clase tenía un horario de seis de la tarde a nueve de la noche. Los créditos musicales del grupo o nombre de la canción no aparecen en él porque en ese momento no teníamos o no sabíamos usar las herramientas para hacer esa primera edición, la cual consideramos un poco rústica en virtud de la calidad. Sin embargo, lo más importante fue que se registró y evidenció el evento.

En el segundo video (Medrano, 2010), que registra la actividad del mapa conceptual trabajado en equipos, fue elaborado por el grupo de estudiantes de la licenciatura en Historia del calendario 2009-B. Este mapa conceptual que deberían desarrollar era del citado libro *Todo es historia*. Para motivarlos a que elaboraran este trabajo en equipo de tres o cuatro estudiantes, se les mostró el video y trabajo que ya habían hecho los estudiantes de la licenciatura en Antropología en el calendario 2008-B. Se les motivó en grande: se les dijo que ellos eran personas muy creativas, inteligentes y trabajadoras, así que se aplicó lo que dice Mauro Rodríguez Estrada (2005): “La creatividad del maestro se

manifiesta en el empeño de dar oportunidades de experimentar, en el acierto de crear un clima de apertura a la experiencia, y de aliento y guía para los riesgos de los ensayos y para las contingencias de las equivocaciones inherentes a los nuevos caminos” (p. 24). Es decir, a los y las estudiantes se les dio la oportunidad de tener la aventura de trabajar en equipo con compañeros que ellos habían seleccionado. Esta obra también estuvo programada para entregarse y exponerse como trabajo de fin de semestre.

Como se puede ver, este segundo video fue editado con puras fotografías de la exposición porque se tomó en video y se ve oscuro porque también en este grupo tenía el horario de seis de la tarde a nueve de la noche. Por eso, en las fotos con el *flash* se pueden apreciar un poco mejor. En esta actividad, los chicos y chicas estaban sorprendidos, impactados, incrédulos, por el trabajo que habían realizado. Dijeron que no podían creer lo que habían hecho entre todos. Incluso, en el video sus caras reflejan lo que hay en sus corazones: una grata y hermosa sorpresa. Eso sucedió porque a ellos también les había solicitado que pusieran en su obra toda su alma, corazón, vida, como dice la canción de *Los Panchos*.

En cuanto a la edición, para el inicio de este segundo video ya se contaba con una cortinilla azul que justifica el título de la obra y su período de elaboración (calendario 2009-B). De igual manera, al final del video hay una cortinilla de créditos de los estudiantes que participaron en esa actividad. Este segundo video, naturalmente, ya tiene mayor calidad de edición en cuestión de audio, porque la música (que ellos también seleccionaron) ya fue editada en postproducción (se hizo en una computadora casera).

El tercer video (Medrano, 2016) es donde todo un grupo elabora un solo mapa conceptual; fue hecho durante el calendario 2014-A. Fueron dos grupos de estudiantes de la licenciatura en Historia; uno estaba integrado por veintidós alumnos de la clase de Integración de Habilidades Lectoras y el otro, de la clase de Arte y Patrimonio, por unos diez chicos y chicas. Cabe aclarar que este segundo grupo se incorporó porque se les hizo la invitación a participar en el grupo del proyecto de Integración de Habilidades Lectoras porque íbamos a ir a desplegar el mapa conceptual al Estadio Jalisco; sin embargo, sucedió lo normal, lo de siempre: no todos los estudiantes participaron en el proyecto con el mismo entusiasmo.

Aquí se aplicó lo que ya se había hecho en el segundo video; es decir, se les mostró a los estudiantes lo que habían hecho sus compañeros de semestres anteriores y que en esa ocasión, en ese momento, deberíamos pasar al siguiente nivel que era elaborar un solo mapa conceptual por todo el grupo y debía ser del tamaño de una cancha de futbol. Así que ya teníamos el desafío hecho. Nos pusimos a hacer trabajo extra y agregar un plus de esfuerzo en muchos aspectos: tiempo, dinero y obra. Aquí también se les solicitó a los estudiantes que en este gran proyecto colectivo empeñaran y aplicaran, como siempre, toda su alma, todo su corazón y toda su vida para terminar una obra espectacular, hermosa, en la cual ellos y ellas serían los protagonistas y héroes de esa aventura. Les dije que con esa obra haríamos historia.

Este proyecto, pues, prácticamente estaba dividido en dos partes: uno, en la producción y elaboración del mapa conceptual en gran formato; y dos, en el despliegue en una cancha de futbol para la grabación con un dron. Creo que el mapa conceptual lo producimos, más o menos, en un mes y medio. Como ya se señaló, no todos los estudiantes apoyaron en la producción (muchos dieron mucho y pocos dieron poco), pero como estábamos trabajando las mantas de pellón en la explanada del auditorio Salvador Allende, muchos exestudiantes pasaban, y como nos conocían y tenían tiempo para ayudar, nos apoyaban en cuestión de logística (detener las mantas para que no se volaran con el viento) o yendo a traer agua, refrescos, galletas, comida o lonches para quienes estábamos apoyando en la producción.

Ninguno de los estudiantes aportó dinero para la compra del pellón, las pinturas o la comida que necesitamos durante la producción. Todo salió de nuestro bolsillo (de Medrano). En suma, la elaboración corrió a cargo de estudiantes vigentes en ese momento y exestudiantes de Historia y Antropología que pasaban por ahí y querían ayudarme y ayudarnos. Así que, gracias a que conocieron y vieron el desarrollo de nuestro proyecto grupal, no sólo se incorporó otro grupo de estudiantes, sino también hasta algunos exestudiantes se integraron al proceso de la magna obra.

En cuanto a la gestión del plan para el despliegue del mapa conceptual en el Estadio Jalisco, se empezó a hacer vía telefónica con el encargado y administrador del mismo edificio deportivo. Sin embargo, el trámite con oficio y de manera

formal lo hicimos el 22 de julio de 2014. Sin embargo, el administrador hizo largo el trámite, pues el acuerdo sólo se hizo de manera verbal y por teléfono (hubo muchos pretextos: no respondía las llamadas, decía que andaba fuera o que no podía atenderme).

Cambiamos al Plan B: el estadio de las Chivas, oficialmente llamado Estadio Omnilife. Ahí, después de varios correos electrónicos, me dijeron que sí el 29 de octubre del 2014, para que entráramos a desplegarlo el 11 de noviembre. Sin embargo, un día antes había llovido intensamente y la mañana del 11 de noviembre que nos presentamos todo el grupo para hacer nuestro trabajo, no se pudo grabar porque también esa mañana estaba chispeando, haciendo aire y brisa, lo cual impidió que lo desplegáramos y, por supuesto, tampoco podía volar el dron. El Plan B, por razones climatológicas, también se frustró. Sin embargo, aprendimos que las personas creativas no se dan por vencidas frente al primer obstáculo como muchos que “se estrellan se dan por vencidos a la primera o segunda vez que las cosas se ponen difíciles, mientras que las personas que son realmente creativas avanzan constantemente” (Sternberg y Lubart, 1997, p. 222).

Fue hasta el 28 de abril de 2016 que en el CUCSH autorizaron para que el 3 de mayo utilizáramos la cancha de fútbol del campus Los Belenes. Ese día, gracias a que los estudiantes vigentes de la clase de Integración de Habilidades Lectoras, y a que no fue un día de mucho viento, pudimos desplegar y aplicar, por fin, el Plan C. El dron voló por unos quince minutos después de que lo desplegamos debido a que no queríamos aumentar los costos.

Es importante aclarar que este mapa conceptual gigante no forma parte del *Récord Guinness* porque investigamos qué era lo que se necesitaba para que nuestra obra fuera considerada en ese libro de récords mundiales. El factor económico fue lo que lo impidió: debíamos pagar a los certificadores que, primero, investigarían si ya se había hecho algo semejante o parecido a lo que nosotros proponíamos; y segundo, había que pagar transporte, comida, hospedaje y viáticos a los certificadores, antes, durante y después del evento. Así pues, esta actividad sólo quedó como lo que fue: un hermoso desafío superado. En pocas palabras, no entró al *Guinness* porque no teníamos dinero para pagarlo.

En fin, los resultados que obtuvimos, en comparación con las clases normales y tradicionales, son muy motivadoras y estimulantes en el contexto de la didáctica académica; dada la motivación de los alumnos se pudieron llevar a cabo todos estos proyectos innovadores. Habría que subrayar y destacar el hecho de que, gracias al empleo de la tecnología apropiada en el momento oportuno, el objetivo académico y didáctico que se pretendía obtener, se logró cabal y gratamente en grado plus.

El fruto de la experiencia

La experiencia de haber trabajado en el desarrollo de este proyecto docente, académico y didáctico de los mapas conceptuales a tres niveles nos deja muchas satisfacciones, pero también muchas inquietudes e interrogantes. Nos deja satisfacciones en el sentido de que después de mucho tiempo, trabajo, esfuerzo, perseverancia y constancia se logró el objetivo que quería mostrar entre los alumnos y colegas: que tenemos y debemos conocer, reconocer y aplicar todo nuestro potencial creativo, intelectual y humano en nuestra diaria labor de educadores, de maestros y de *magister*; de magos de la palabra y de los hechos.

Menchén Bellón (2019) señala que, en el contexto de la capacitación docente, los profesores debemos estar preparados para ser *coaches*, arquitectos, constructores de conocimiento, promotores de la creatividad, impulsores de la innovación, asumir retos y ser artistas, y para ser todo eso debemos resetear nuestra mente y

[...] capacitar al maestro y profesor a estimular la creatividad, deberán poseer las características, actitudes, conocimientos y controles de comportamiento esencial, que le permitan crear una situación de aprendizaje total. Para educar en los próximos años es necesario sentirse seguro y la seguridad la da el corazón. La mente está cansada y sus cuerdas están demasiado tensas, debido al esfuerzo que se realiza en el aula; de allí no puede salir buena música. Sin embargo, las cuerdas del corazón deberían estar un poco más tensadas para que pudiera surgir más amor. Para que la creatividad fluya y esperar a que aparezca la música de la vida hay que buscar el equilibrio y ello se consigue relajando la mente y tensando las cuerdas del corazón para que proyecte más amor (p. 25).

Por otra parte, también hay que decirles e informarles a nuestros estudiantes que ellos tienen el poder de la tecnología, el don de la palabra y la energía de la magia; lo que faltaría en esa ecuación es la voluntad para hacerlo. En este punto habría que reafirmar que el proyecto fue exitoso y dio buenos resultados porque se conjuntó el juego, la creatividad y el aprendizaje. Afirma Rodríguez Estrada (2009) sobre la importancia del juego en la educación: “El juego está basado en los símbolos, y el hombre, al poder jugar mentalmente con las cosas y con las ideas, inicia nuevas realidades originales y flexibles. El que juega crea y el que no juega no crea” (p. 34). En este contexto, el uso de la tecnología en el aula es fundamental para desarrollar todo un plan de vida profesional en virtud de los tiempos que corren y los que vendrán.

Por supuesto, este trabajo, este método, entre muchos otros objetivos, tiene el de aconsejar y recomendar que tanto estudiantes como maestros descubran y apliquen sus potenciales creativos e imaginativos, para que desarrollen proyectos novedosos y originales y entremos de lleno a la *economía naranja*, que ya camina muy rápido en este mundo globalizado. La aplicación de la tecnología y la creatividad, señala Waisburd Jinich (2008), es “un acto que se transforma en una forma de ser y estar en el mundo, es una actitud hacia la vida. La creatividad es más que teorías y técnicas; es una filosofía de vida” (p. 70). Es decir, dar siempre lo mejor de nosotros mismos. Este trabajo, este proyecto, el método SAPAyCA, se plantea aquí como una recomendación, consejo e invitación a que los colegas se reinventen como profesionales de la educación y de la magia a través del uso de las tecnologías y de su imaginación; que se reinventen como seres creativos e innovadores y sean ejemplos de originalidad y novedad. También sirve para recordarles que siempre hay muchas cosas nuevas que hacer bajo el sol y que para hacer ese *algo* nuevo debemos tener una actitud optimista ante nuestra profesión docente, la cual es la madre de todas las profesiones.

En este orden de ideas, debo decir que me gustaría que en el CUCSH se retomara esta actividad del mapa conceptual, pero ahora considerando un grupo de unos cuarenta o cincuenta estudiantes para desarrollar el mapa conceptual más grande del mundo, tomando como base algún libro clásico de alguna de las materias aquí impartidas, lo que supone la gestión con las autoridades del CUCSH y de la Rectoría General. El proyecto se pensaría con la intención de

registrarlo e incorporarlo en el libro de *Récord Guinness*. Propongo esto para que nuestra universidad recupere un poco de brillo y lustre de dignidad y honor ya que, según la revista *Times Higher Education* (Larios, 2017), la Universidad de Guadalajara descendió doscientos lugares entre las mejores mil universidades y más prestigiosas del mundo.

Finalmente, debo manifestar que las perspectivas para llevar adelante estas innovaciones con el uso de las nuevas tecnologías, en el contexto académico, sólo son posibles gracias a la voluntad de cada uno de los profesores y cada uno de los alumnos. Sí, la actividad que realizamos los estudiantes y nosotros fue producto de muchas circunstancias que se dieron, pero que también fueron buscadas. De tal manera que, independientemente de la asignatura que se imparta e independientemente de la licenciatura en la que se dé, siempre hay una nueva forma de hacer cosas nuevas y renovarnos a nosotros mismos.

El uso y aplicación de las tecnologías de comunicación e información son fundamentales para hacer pequeñas, medianas y grandes innovaciones cotidianas en nuestra práctica docente. Consideramos que el método SAPAyCA es una pequeña invitación a buscar la manera de hacer cosas nuevas y diferentes; creemos que este método es una forma para que tanto los profesores y los estudiantes renueven el espíritu de la enseñanza-aprendizaje que probablemente se ha perdido en la rutina escolar. Así pues, este método, modestamente, es un poco de luz que ayudará a ver y entender mejor la relación profesor-alumno, y de pasada ayudará a que ambos busquen la manera de ser innovadores y creativos a la vez.

Debemos aplicarnos apasionadamente en nuestro trabajo docente, sí, pero también en nuestra vida. Hay que capacitarnos constantemente en el uso de estas herramientas que llegaron para quedarse. En suma, la naturaleza nos dice que debemos cambiar constantemente, que salgamos de nuestra zona de confort, que seamos creativos, valientes y atrevidos; que debemos ser inventores de nuevas cosas según nuestras necesidades y para hacer un mundo mejor. Sí, debemos ser creativos, innovar y renovarnos toda la vida.

Bibliografía

- Alanís Huerta, A. (2009). *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México: Trillas.
- Arellano, J. S. (2012). *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos*. Bogotá: Narcea.
- Boggino, N. (1997). *Cómo elaborar mapas conceptuales en la escuela. Aprendizaje significativo y globalizado*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Buzan, T. y Buzan, B. (1996). *El libro de los mapas conceptuales. Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Barcelona: Urano.
- Campos Arenas, A. (2014). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. México: Magisterio.
- Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. (2007). Programa oficial de Integración de Habilidades Lectoras. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.
- Dabdoub, L. (2009). *La creatividad y el aprendizaje. Cómo lograr una enseñanza creativa*. México: Limusa.
- Davini, M. C. (2018). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Dinello, R. (2007). *Tratado de educación. Propuesta pedagógica del nuevo siglo con los mapas conceptuales de la expresión ludocreativa*. Montevideo: Magro.
- García Ureta, I. (2012). *Lo que la universidad no enseña. 10 lecciones sobre la vida*. Madrid: Paidós.
- González García, F. (2008). *El mapa conceptual y el diagrama V. Recursos para la enseñanza de la educación superior del siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- Larios, R. (2017). "UDG cae en ranking de Times Higher Education 2018". (Texto). Recuperado de: <http://www.unionjalisco.mx/articulo/2017/09/09/educacion/udg-cae-en-ranking-de-times-higher-education-2018> (consultado: 18/09/17).
- Maya Betancourt, A. (2014). *Mapas conceptuales, su elaboración y aplicación*. México: Magisterio Editorial/Neisa.

- Menchén Bellón, F. (2019). *Cómo capacitar excelentes docentes innovadores. El sistema creativo del ser humano*. Madrid: Díaz de Santos.
- Ortega Sánchez, R. M. (2020). *Modalidades educativas. Estrategias de enseñanza-aprendizaje en educación superior*. México: Miguel Ángel Porrúa/Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez Estrada, M. (2009). *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo*. México: Trillas.
- (2005). *Creatividad en la educación escolar*. México: Trillas.
- Sambrano, J. y Steiner, A. (2000). *Mapas mentales. Agenda para el éxito*. México: Alfaomega/Alfadil.
- Sternberg, R. J. y T. I. Lubart. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Waisburd Jinich, G. (2008). “Las tribulaciones del proceso creativo y los requisitos de los productos creativos”, pp. 69-93. En *La creatividad. Un bien cultural de la humanidad*. México: Trillas.

Videografía básica

- Medrano, H. (2016). “Todo es historia” de Luis González y González. ¡Un espectacular desafío! (No es Récord Guinness). (Video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=RIYjoYDj4gQ> (consultado: 28/05/21).
- (2010). Todo es historia. Una lectura estructural. (Video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=kX1Tk9a9Qpc&t=151s> (consultado: 28/05/21).
- (2008). México profundo. Una lectura estructural. (Video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=mSI9HGttan0&t=58s> (consultado: 28/05/21).

Acerca de los autores

Mauricio Méndez Huerta. Maestro en Lingüística aplicada. Profesor del Departamento de Filosofía. Alumno del Doctorado en Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Estudia la relación entre filosofía y literatura en las novelas de José Revueltas. Correo: mauricio.mendez@academicos.udg.mx. ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-7283-8051>

Ana Cecilia Valencia Aguirre. Doctora en Educación. Profesora-investigadora del Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara, miembro del SNI. Trabaja líneas de formación docente y adolescencias en contextos socioeducativos. Correo: anaval_a@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-00015766-712X>

Edgar Leandro Jiménez. Doctor en Educación por la U de G. Miembro del SNI. Catedrático, profesor-investigador de la ByCENJ. Profesor de asignatura en el ITESO. Líneas de investigación: Lectura literaria y escritura académica; literatura jalisciense. Correo: edgar.leandro@bycenj.edu.mx ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-2815-0620>.

Edson Javier Aguilera Zertuche. Doctor en Ciencias Sociales. Es docente-investigador en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco en el área de posgrado. Sus líneas de investigación son metodologías de las humanidades y de las ciencias sociales. Correo: edson.aguilera@bycenj.edu.mx. ORCID [https:// Orcid.org/0000-0001-7535-6915](https://Orcid.org/0000-0001-7535-6915).

Edith Inés Ruiz Aguirre. Maestra en educación y candidata a doctora en Investigación Educativa Aplicada. Profesora e investigadora en el campo de

la Educación virtual, representante del cuerpo académico en consolidación Mediación y Colaboración en Ambientes Virtuales del SUV de la Universidad de Guadalajara, con registro UDG-CA-864. Correo: edith.ruiza@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9906-4749>.

Nadia Livier Martínez de la Cruz. Licenciada en Negocios Internacionales con Maestría en Comercio y Mercados Internacionales por la Universidad de Guadalajara. Diplomado en formación por competencias en ambientes virtuales. Profesora de tiempo completo, con perfil PRODEP en el SUV de la Universidad de Guadalajara. Integrante del CA Mediación y colaboración en ambientes virtuales. Correo: nadia_livi@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6656-9660>.

Rosa María Galindo González. Profesora e Investigadora del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. Con estudios de Profesora Normalista, Lic. en Economía, Facultad de Economía de la Universidad de Guadalajara, Lic. en Derecho y Maestría en Metodología de la Enseñanza. Integrante del CA Mediación y colaboración en ambientes virtuales. Correo: rosamariagg2@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2343-4138>.

Manuel Moreno Castañeda. Profesor de educación primaria; licenciatura en Historia, maestría en Desarrollo Educativo y doctorado en Educación. Actualmente está jubilado. Entre algunas publicaciones están: "La enseñanza también tiene su historia"; "Por una docencia significativa en entornos complejos"; "Nuevos rumbos para la educación"; y la coordinación de los libros: "Voces de la República" y "Veinte visiones de la educación a distancia". Correo: manuel.morenoc7@gmail.com

María Teresa Orozco López. Doctora en Humanidades y Artes. Profesora de Tiempo completo del Departamento de Estudios Literarios de la Universidad de Guadalajara. Miembro de la Junta Académica del Doctorado en Humanidades y del Sistema Nacional de Investigadores. Correo: maria.olopez@academicos.udg.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5233-5409>

Jorge Edgar Hernández Flores. Mtro. en Estudios Filosóficos. Doctorando en Humanidades en CUCSH. Profesor Docente Titular A, CUAAD. Líneas

de investigación: “Estudios interdisciplinarios sobre arte” y “Dimensión social del arte: imaginarios, memoria y representaciones sociales”. Correo: jorgeedgarposh@gmail.com ORCID: 0000-0002-8117-9289.

Marisol Luna Chávez. Es profesora-Investigadora Asistente C de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Líneas de investigación: Literatura Latinoamericana (Siglo XX y XXI), Literatura Mexicana (siglo XX y XXI), Teoría y Crítica Literaria, Estudios de literatura y otras disciplinas (artes visuales y literatura, écfrasis), Literatura Fantástica. Correo: mluna.cat@uabjo.mx ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2799-6373>

Miguel Ángel Galindo Núñez. Estudiante del Doctorado en Humanidades de la Universidad de Guadalajara Líneas de investigación: Literatura fantástica, Metaficción, Literatura argentina, Géneros imaginativos, Docencia de la Lengua y la Literatura, Fomento lector y Cultura de masas. Correo: miguel.galindo@academicos.udg.mx ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8068-6556>

María Cristina Toro Zambrano. Filósofa Colombiana. Magister en Filosofía Latinoamericana. Doctoranda en Humanidades en la Universidad de Guadalajara Jal, México. Conductora y creadora del programa virtual @Filosofíayvino. Líneas de trabajo: fenomenología y hermenéutica en su relación con el arte, la arquitectura y literatura latinoamericana. Le interesa revisar los conceptos de espacio y el habitar en relación con la experiencia humana. Correo: mkristor@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9309-395X>.

Hugo Adrián Medrano Hernández. Profesor del Departamento de Historia, miembro de la Junta Académica del Doctorado en Humanidades del CUCSH de la Universidad de Guadalajara. Ha participado en la colaboración de libros de historias de vida e historia de las mentalidades de los jóvenes de Jalisco. Actualmente es profesor perfil PRODEP (2018-2021). Correo: hmedrano2@hotmail.com ORCID: 0000-0001-8645-238X .

Humanidades y educación.
Un diálogo necesario
se terminó de editar
en diciembre de 2021
en los talleres gráficos
de Amateditorial, S.A de C.V.
Prisciliano Sánchez, 612, Colonia Centro
Guadalajara, Jalisco
Tel.: 33 3612 0751 / 33 3612 0068
amateditorial@gmail.com
www.amateditorial.com.mx

Tiro: 1ejemplar

Portada: La Maestra rural, Diego Rivera

Corrección: Amateditorial

La condición humana se ha configurado históricamente a partir de las complejas relaciones entre lo biológico y lo cultural. El proceso de civilización que inició el ser humano en sus albores nunca ha seguido una línea recta en su devenir; la barbarie se ha encargado de trazar, con tinta roja, numerosas curvas que amenazan la travesía civilizatoria. Frente a los permanentes amagos de la barbarie, emerge necesaria la pregunta fundamental que hace converger a las humanidades y a la educación: ¿Qué tipo de ser humano queremos formar?

Así, la premisa que subyace a Humanidades y educación: un diálogo necesario es la necesidad teórica y práctica, de actualizar constantemente nuestras respuestas a esa cuestión. Aquella humanidad remota, el ser humano de hoy, el hombre y la mujer del mañana son el eje central de las reflexiones del presente libro, producto del diálogo entre las humanidades y la educación. Quienes hacen literatura, filosofía o política fueron formados con una idea específica de lo humano. A su vez, esos que fueron formados enseñarán a otros, a las nuevas generaciones, a leer y a escribir, a pensar filosóficamente y a actuar políticamente, es decir, les darán forma a partir de sus ideas específicas de lo humano.

