



REVISTA PROPULSIÓN

Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades

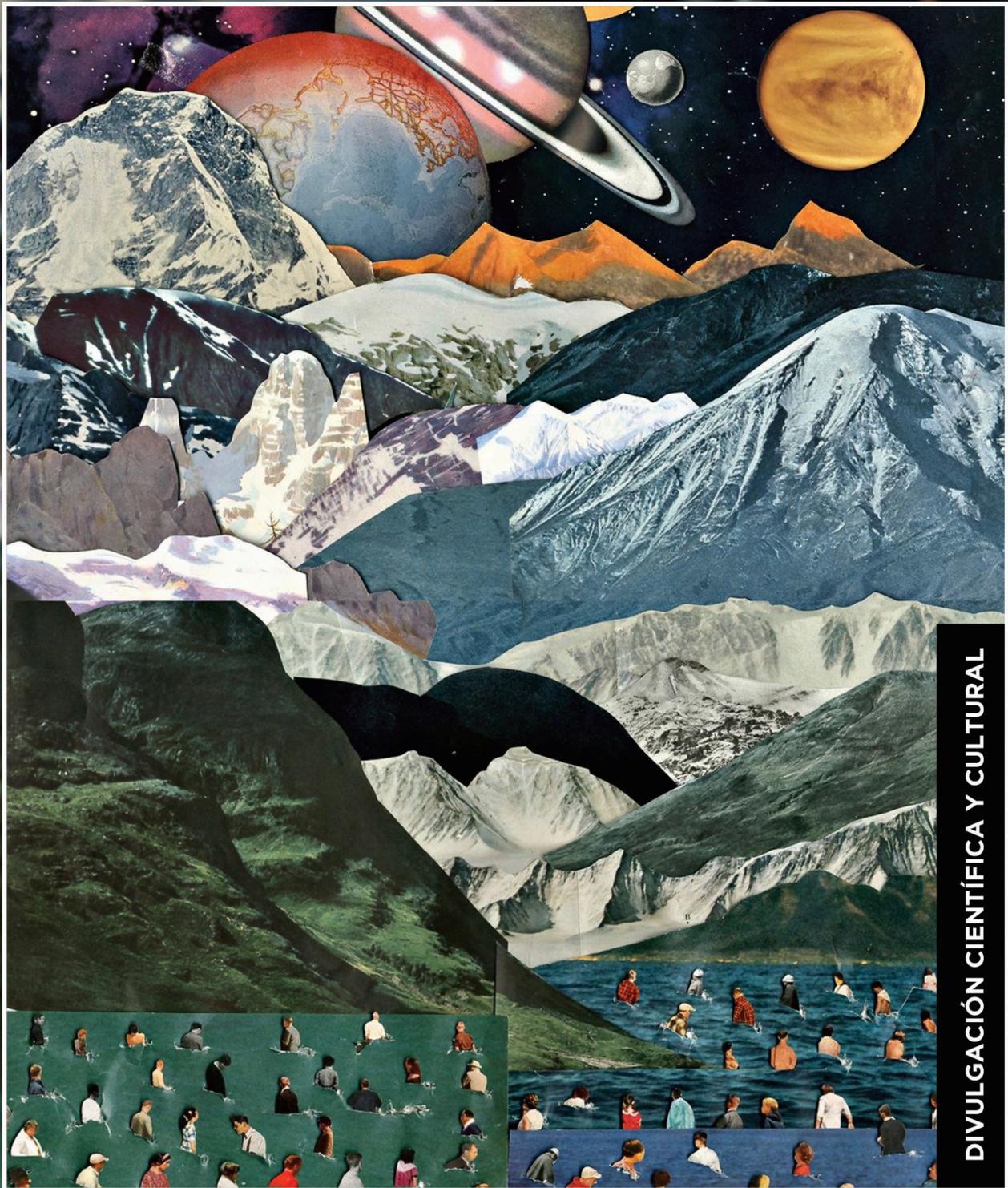
Vol. I Núm. 1 Año 2020

Julio - Diciembre

www.revpropulsion.cl

ISSN 977245257580

<https://doi.org/10.53645/revpropulsion.v1i1>



DIVULGACIÓN CIENTÍFICA Y CULTURAL

DIRECTORA EDITORIAL

Dra. Carmen Burgos Videla.

CODIRECTOR EDITORIAL

Cesar Bernal Bravo
 Universidad Rey Juan Carlos. España.

COMITÉ EDITORIAL

Carlos del Valle. Universidad de la Frontera. Temuco, Chile
Juan Matos Lale. Universidad Autónoma de Chile. Santiago, Chile.
Francisca Bernal Ruíz. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile
Angélica Guzmán. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
Juan Carlos Rodríguez. Universidad de Almería. Almería, España.
Mario Magallón. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México.
Miguel Callegos. Universidad de Rosario. Rosario, Argentina.
Florencio Vicente Castro. Universidad de Extremadura. Extremadura, España.
Rita Angulo. Universidad Autónoma de San Luis de Potosí. Potosí, México.
Frank Salomon. University of Wisconsin-Madison. Madison, Estados Unidos.
Mercedes Prieto. Universidad de la Florida. Florida, Estados Unidos.
Francisco Javier Murillo. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.
Jaime Cortés. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia.
Carlos Aceituno. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Arequipa, Perú.
Eloy López. Universidad Pablo Olavide. Sevilla. España.

REVISORES INTERNACIONALES

Roberto López. Universidad de Zulia. Zulia, Venezuela
Caroline Cunill. Le Mans Université. Paris, Francia
Daliana Vargas. Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica
Roxana Flammini. Universidad Asociada. Buenos Aires, Argentina
Paula Valencia. Universidad de Medellín. Colombia
Jairo Pérez. Corporación Universitaria minuto de Dios. Colombia

REVISORES NACIONALES

Samuel Herrera. Universidad de La Frontera. Temuco, Chile.
Carolina Acevedo. Universidad Católica de Temuco, Chile.
Rolando Pinto. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile
Paulina Martínez. Universidad de Concepción. Concepción, Chile.

EDITOR DE SECCIÓN

Neil Morales/ Fides Ediciones

DISEÑO

Patricia Maldonado / Maco Comunicación

Imagen de portada: Ben Giles / Pinterest

ARTISTA INVITADO:

Edison Mejía

© TODOS LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS PERTENECEN A SUS AUTORES

contacto@revpropulsion.cl

Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional

VOLUMEN I NÚMERO 1 AÑO 2020. JULIO - DICIEMBRE

ISSN: 977 2452 5758 0

La revista ProPulsión no se hace responsable del contenido de los artículos publicados en este número, cada autor es responsable de su enfoque ideológico, solo compartimos y difundimos con el público lector el conocimiento académico que recientemente se está generando a nivel nacional e internacional.



EN ESTE NÚMERO

EDITORIAL

| | |
|------------------------------------|---|
| Dra. Carmen G. Burgos Videla | 5 |
|------------------------------------|---|

ARTÍCULOS

| | |
|--|----|
| El compromiso ideológico. Del hombre unidimensional al sujeto responsable The ideological commitment. From the one-dimensional man to the responsible subject Dr. Carlos Herrera de la Fuente | 6 |
| Geopolítica y pedagogía: las TIC como instrumento de las guerras complejas frente a sus resistencias Geopolitics and pedagogy: ICT as an instrument of complex wars in the face of resistance Dr. Abdiel Hernández Mendoza | 16 |
| Ideas para una filosofía de la historia de la educación desde el pensamiento de Antonio Caso Ideas for a philosophy of the history of education from the thought of Antonio Caso Mtro. Pólux Alfredo García Cerda. | 33 |
| Los Deberes de la Educación: entre la nueva barbarie y la emancipación The Duties of Education: between the new barbarism and emancipation Dra. Gergana Petrova..... | 46 |
| Sobre la relación de la Filosofía y la Educación en el pensamiento del siglo XX. Cuatro perspectivas teóricas. On the relationship of Philosophy and Education in thought 20th century. Four theoretical perspectives. Dr. Jorge Armando Reyes Escobar | 54 |
| La ideología chavista: ¿qué es el chavismo? Chavista ideology: what is Chavismo? Dr Pedro Rodriguez Rojas | 71 |
| Creatividad de la acción como posibilidad de transformación en el quehacer pedagógico Creativity of action as a possibility of transformation in the pedagogical task Dra. Carmen Gloria Burgos Videla | 91 |

| | |
|---|-----|
| Obesidad y estrés mental en estudiantes universitarios de primer semestre. Obesity and mental stress in first semester university students | |
| Mtro. Carlos Artemio Favela Ramírez. | 109 |
| Mtro. Joel Alejandro Oloño Meza. | |
| Mtra. Nilda Alejandra Valdez Rosas. | |
| Mtra. Nadia Lourdes Chan Barocio. | |
| RESEÑAS | |
| El tonto y los canallas: notas para un republicanismo transmoderno (2019), de Santiago Gómez-Castro. Luis Rodrigo Wesche Lira | 119 |
| Communisme et stratégie (2019), de Isabelle Garo. | |
| Marcelo Starcenbaum | 124 |
| DIFUSIÓN CULTURAL | |
| Neo Indigenismo | |
| Edison L. Mejía Achaya | 128 |

En la actualidad estamos pasando por un momento de crisis sistémica por lo que es preciso elevar la discusión del pensar latinoamericano en

su complejidad. Esto significa que debemos mirar hacia delante con énfasis en los hitos signantes del acontecer y devenir, para conminar a las distintas disciplinas y conversar acerca de lo qué es y significa ser humano en su relación con el mundo y con la configuración de la realidad.

La revista ProPulsión, en este sentido, se sitúa en el escenario presente y nace de la convicción de académicos de Ciencias Sociales y Educación que sostienen que a través de la divulgación de saberes situados y de ideas emergentes de la interpelación constante se manifiestan distintos enfoques necesarios para la instalación de nuevos horizontes interpretativos y para la construcción de paradigmas que propicien estadios que cultiven un nuevo pensamiento. Es así, como la interdisciplina viene a ser al uso de los investigadores, académicos, profesores, estudiantes, sujetos sociales, entre otros, una herramienta que genera la posibilidad de interacción, de tejido teórico, ontoepistémico, que es posible de ser redactado y escrito en esta revista.

De manera comprometida, es así como la revista convoca y versa sobre la interpretación del mundo como una superación a la producción científica regulada y anquilosada por los poderes fácticos, constatando que la justicia social y la producción de conocimiento necesita de un entendimiento a nivel cognitivo mundial que asuma las transformaciones, tensiones y contingencias suscitadas para crear nuevos guiones a desarrollar por la teoría crítica, por relatos académicos personales y por los momentos históricos que invitan a la interpretación desde una rica y amplia diversidad de saberes que, se quiera o no, sustentan los cambios dados y por generar en nuestra América Latina. Por eso, insistimos en que es imperativo para la humanidad generar espacios que nos ayuden a conocer y valorar nuestros debates y saberes situados.

Lo que se entiende por global y por conocimiento debemos repensarlo desde el sufrimiento de la humanidad, desde las formas en las que se oprime, desde la necesidad de nuevas lógicas imaginadas y por hacer, proponer desde un espacio colectivo diagnósticos críticos de éste nuestro presente, que tiene por virtud, ser una posibilidad de ser reconstrucción, formulación y alternativa que supere la crisis estructural generalizada. Es así, como este primer número de la Revista Propulsión da inicio y abre el espacio a la discusión y al posicionamiento ante la realidad para dejar una estampa que represente dignamente los pensamientos que están emergiendo en las interdisciplinas en Ciencias Sociales y Educación.

Dra. Carmen G. Burgos Videla
Directora Editorial
Instituto de Investigaciones de Ciencias Sociales y Educación / UDA
Email: carmen.burgos@uda.cl

El compromiso ideológico. Del hombre unidimensional al sujeto responsable

The ideological commitment. From the one-dimensional man to the responsible subject

DR. CARLOS HERRERA DE LA FUENTE
Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México. (herrera8_9@hotmail.com)(<https://orcid.org/0000-0003-0849-7886>)

RESUMEN:

El presente trabajo tiene como objetivo exponer una nueva figura ideológica en la sociedad contemporánea: la del sujeto comprometido. Éste no representa, de ninguna manera, una evolución ética frente al llamado, por Herbert Marcuse, "hombre unidimensional", sino la evolución de un tipo de sujeto que, en la ficción purificadora de su supuesto compromiso con la sociedad humana, perfecciona el dominio clasista y al sistema que lo hace posible. Su dinámica aparente se basa en la defensa de la responsabilidad individual, la cual, sin embargo, por eludir la confrontación crítica con el dispositivo sistémico que se la exige, contribuye a la justificación de lo realmente existente, incluso en sus derivas más destructivas y antiéticas. La revelación de este mecanismo paradójico se basa en la exposición sintética de la historia de la responsabilidad y la culpa, como formas de expresión de la compleja relación entre individuo y sociedad en las diversas fases del desarrollo capitalista global.

ABSTRACT:

The present work aims to expose a new ideological figure in contemporary society: that of the committed subject. This does not represent, in any way, an ethical evolution against the so-called, by Herbert Marcuse, "one-dimensional man", but the evolution of a type of subject that, in the purifying fiction of his supposed commitment to human society, perfects the class domain and the system that makes it possible. Its apparent dynamics is based on the defense of individual responsibility, which, however, by avoiding

critical confrontation with the systemic device that demands it, contributes to the justification of what really exists, even in its most destructive and unethical drifts. The revelation of this paradoxical mechanism is based on the synthetic exposition of the history of responsibility and guilt, as forms of expression of the complex relationship between individual and society in the various phases of global capitalist development.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Compromiso, culpa, responsabilidad, ecología, ideología, capitalismo. / commitment, guilt, responsibility, ecology, ideology, capitalism.

1. SOBRE EL COMPROMISO IDEOLÓGICO

Una nueva figura ideológica ha terminado por imponerse en el imaginario colectivo de la sociedad contemporánea: la del sujeto comprometido. En contraste con la configuración subjetiva predominante del neoliberalismo finisecular, cuya dogmática reproducía, con toda la inercia propia de la industria cultural, la fábula idiota de la utilidad marginal y del máximo beneficio extraído a base de una afirmación desmedida del narcisismo más autista, la narración prototípica del compromiso mundano, asignado en su laboriosidad metódica a diversas formas de expresión económico-política, ratifica su aquiescencia con los poderes establecidos a partir de una aceptación explícita de los límites y fenómenos contraproducentes que el despliegue de éstos mismos trae aparejados a sí de manera ineludible. Ya no la lógica del desgaste o del libertinaje -de la des o antieconomía-, moderado o excesivo, incorporada al flujo inconsútil de la valorización valorizándose, como una ratificación evidente del éxito inconmensurable del capital y de la afirmación vital que éste podría proveer a los individuos en cuestión de ejecutarse fielmente una actividad frenética y constante en pos de la autoconstitución mercantil y la proyección egotística del sujeto, sino la retórica performativa del ser omiso que asume, como expiación purificadora, la responsabilidad de un acto violatorio de manifestación personal o colectiva, cuyo sentido, en última instancia, no puede comprender ni modificar del todo porque ni su origen ni su finalidad se hallan en él mismo.

A la anestesia sistémica con las que los poderes difuminados de la segunda posguerra asediaron con todos los medios posibles del consumo y la producción a sus festivos vasallos, generando así una complicidad espontánea en la que el acto de rebelión era inmediatamente traducido en una obcecada continuidad de estructuras jerárquicas -una especie de liberación, al principio incomprendida, pero finalmente prohijada por la misma autoridad anónima a la que supuestamente ponía en peligro-, le siguió un creciente reconocimiento de las adversidades derivadas de esa misma praxis tendencialmente ilimitada, a tal grado que la acción, considerada por el liberalismo como un medio para el enriquecimiento y la afirmación personal, sin importar, en primera instancia, el efecto sobre terceros -más allá de una afectación directa-, ni mucho menos sobre el medio ambiente o la colectividad, se terminó por tematizar como la causa primordial que en su desenvolvimiento automatizado erosionaba el mismo suelo donde el sujeto -llamado así, irónicamente, por la

ficción potenciada de su autonomía- creía afirmar la libertad que le es negada del principio al fin de su existencia.

Una conciencia culposa, adherida en todo momento al espectro de la acumulación, ha merodeado desde siempre las ambiguas perspectivas de realización personal en la modernidad. En el imaginario de Max Weber (2012), la figura del protocapitalista emergía ligada a la obsesiva búsqueda de una respuesta imposible en la que el individuo se asumía como un culpable a priori por una falta que nunca había cometido, pero que era capaz de condenarlo eternamente a los sufrimientos inasibles del más allá. La derivación laboral de la angustia y su repetición obcecada, eran el resultado inevitable de una deuda (Schuld) que se sabía impagable, pero que fundaba el comportamiento ético en colusión con el principio de la fortuna mundana, como si la culpa sólo pudiera expiarse en la ratificación de un éxito que, independientemente de la coherencia del acto -calificado, sin embargo, como racional-, afirmaba el sentido de vida al revelar el favoritismo selecto de un creador que permanecía siempre oculto. El "racionalismo" del acto, así, era producto de una escatología desesperada: mientras más escondida y camuflada permanecía la selección trascendental, más obsesivo se volvía el acto que pretendía patentizarla a como diera lugar. Ésa es la dialéctica de la culpa, expuesta de forma insuperable en El proceso de Franz Kafka (2007): el grado de sentimiento de culpa es directamente proporcional a la ausencia de motivo que soporta la acusación punitiva. La acusación es ya la falta a la que el individuo sólo puede responder sometiéndose infinitamente. Esto es posible porque la sospecha de culpa es, inmediatamente, la presunción de una rebelión de alcances subversivos, que tiene que acallarse antes siquiera de que pueda ser enunciada.

2. DIALÉCTICA SOBRE LA RESPONSABILIDAD Y LA CULPA

En su descripción freudo-marxista del capitalismo clásico, Marcuse (2009) veía en la culpa la añeja rebelión de los hijos contra el padre derivada en parricidio, y la posterior aparición del progenitor en la figura de la Ley que se imponía en la conciencia filogenética de todos, atando de una manera más sofocante que la presencia directa el actuar obsecuente de una sociedad que pagaba por faltas heredadas de forma sistemática. Al mismo tiempo, la culpa era el fantasma de un deseo irresistible de liberación, que merodeaba la conciencia de cada uno, responsabilizándolo a priori de actos irrealizados.

La culpa es, así, la tentación invertida de un deseo al que se está subyugado de manera voraz. El yo nace de la escisión entre su inevitable desperdigamiento y la necesidad de autocontención unificadora -lo que Friedrich Schelling (2004) nombraba Wille zur Offenbarung: voluntad de revelación-. La culpa es la forma en la que el yo resuelve la paradoja de su propia imposibilidad. Por eso la culpa tiene un aspecto ambiguo: gira entre la reprensión del ser encerrado en sí mismo y la condena del devenir dilapidador. En la lógica económica del capital, descifrada con exactitud por Karl Marx (1975), esta contradicción irresoluble conduce de lleno a la dialéctica de la avaricia y la prodigalidad, representada magistralmente por Dante Alighieri (1922) en la Divina Comedia, en el cuarto círculo del infierno. Allí chocan las rocas -del tamaño de Escila y Caribdis, apunta Dante- que impulsan,

simultáneamente, avaros y pródigos entre reproches contrapuestos: “¿por qué acaparas?, ¿por qué derrochas?”. Tan irresponsable es gastar como retener. La culpa está más allá de una decisión económica tangible. Por ello deambula como espectro en la mentalidad de todo “agente” de la producción y del consumo. Su ética es la de la moderación que, sin embargo, vive sometida a la duda del exceso represor o permisivo. No hay punto medio que pueda fijarse.

La verdadera dialéctica, que subsume a la del derroche y la avaricia, es la de la responsabilidad y la irresponsabilidad. En la mentalidad clásica del capitalismo industrial, propia del siglo XIX, a pesar de todos los excesos económicos que se permitió la burguesía a la hora de implantar su despótico régimen de ganancias, la ética puritana del trabajo y el mito americano del self-made man fungieron como paradigmas de la construcción simbólica del mundo civilizado. El mito de la civilización moderna es el de la autoproducción individual que se instituye como moralmente responsable, independientemente de las atrocidades que se vea “obligada” a cometer en pos de su autoconstitución. El individuo se narra -o, más bien, es narrado- por la historia de su elevación económica a base del sacrificio y la labor imparable que lo lleva a extraer del mundo los frutos representativos del éxito social y moral, mientras, a la par, da forma a una realidad en la que cree reencontrar, finalmente, el rostro de su propia actividad obsesiva. Esa narración, como ya se dijo, es sólo un mito, pero da forma a la justificación moral del acto que termina por imponerse como imagen al propio sujeto que supuestamente lo fomenta. El burgués no es nunca, ni ante sus propios ojos ni ante los de la versión oficial de lo social, un explotador, sino un “patrón”, un benefactor que da cabida a los desamparados y los “educa”, los disciplina, los encauza, como en esas antiguas fábricas inglesas provistas de dormitorios y comedores, donde los obreros eran resguardados e instruidos en los pasajes más convenientes de la Biblia que les enseñaban a soportar estoicamente las jornadas extenuantes, pletóricas de plusvalor absoluto y relativo. Igualmente, el colonizador imperialista fundó la efigie de su intervención despótica en la promesa de una civilización que tenía la forma de una desquiciada purificación racial, social y moral, amparada por el lenguaje de las armas.

Si bien la ética utilitarista, que muy pronto fue acogida por el discurso liberal, promovió desde el comienzo el goce y la felicidad individual como finalidad única de la actividad humana, ésta lo hizo todavía en el lenguaje del cálculo y la racionalidad cuantitativa. Lo importante era saber cómo maximizar la utilidad resultante de un acto, descontando de él la cantidad de dolor y sufrimiento invertido en su realización. El acto productor de felicidad era una cuestión de sumas y restas, que daban al agente la posibilidad de determinar el sentido exacto de la acción, así como adelantar los resultados morales que se podían derivar de ella. Para el utilitarismo, el acto moralmente responsable es aquél que resulta calculísticamente eficaz en el proceso de maximización de la utilidad individual.

3. NOTAS SOBRE EL DESPOTISMO ECO-TECNO-POLÍTICO

El siglo XX, sin embargo, es el heredero de una sociedad entregada plenamente a la lógica de la explotación y a la afirmación egotística, aunque todavía avergonzada por

ello, le tuvo que corresponder, como detectó adecuadamente Peter Sloterdijk (2003), la emergencia de un tipo de composición psicológica que se atreviera a festejar el despotismo eco-tecno-político que le había sido legado. Las contradicciones de esta deriva histórica son múltiples, y resulta imposible resumirlas en una sola línea, pero lo evidente es que la afirmación del dominio total al que había dado oportunidad la conformación de la sociedad capitalista se hizo, en un comienzo, bajo figuras que, en apariencia, negaban las formas políticas -democracia- y éticas -utilitarismo, liberalismo- propias del mundo capitalista. El fascismo, el nazismo, el falangismo, etc., fueron expresiones perversas con las que el capital, aún emergente como principio de dominio multidimensional de la sociedad, trataba de autoconocerse en el proceso de establecimiento de su dominación. No se trató de un cambio de época económica a otra, si lo que se entiende por ello es la supuesta transformación de un capitalismo de libre competencia -que nunca existió- a uno monopólico o imperialista que condujo a la emergencia de sociedades totalitarias. El capitalismo es tan libre como monopólico desde un comienzo. Pero sí hubo una modificación histórica cuando se hizo evidente que el proceso de sometimiento global del orbe, a la lógica del valor valorizándose, había alcanzado dimensiones anteriormente inimaginables que dieron paso a una doble problemática: la del enfrentamiento cada vez más directo con los grupos oprimidos y explotados que sufrían las consecuencias de la imposición del nuevo tipo de sociedad -sobre todo a partir de la Comuna de París, en 1871-, y la de la lucha por la hegemonía global que se disputaba de nuevo, en una escala técnica sin precedentes, las regiones conquistadas, colonizadas e incorporadas a la dinámica sistémica. La ética falaz del imperialismo civilizador, responsable de atrocidades inenarrables, tuvo que dar paso al despliegue de un despotismo abierto y descarado, al que no le preocupaba fundamentar su praxis en la revelación bruta de los intereses más deleznable.

De esa manera, la conciencia cínica, una de las grandes innovaciones ideológicas del siglo XX, se enfrentó directamente a la economía de la culpa y a la responsabilidad que la mentalidad decimonónica había introducido para justificar el ascenso político-cultural de la burguesía y para reprimir brutalmente la conciencia crítica y rebelde de las clases oprimidas. Su lógica, para decirlo en términos utilitaristas, era la de disminuir la culpa para maximizar la afirmación despótica y violenta del acto. Pero esto sólo lo pudo hacer mediante la sujeción radical de la individualidad a la responsabilidad del cumplimiento ante el Estado y sus objetivos imperialistas, lo que de nuevo ató al individuo a la dinámica estresante de la disciplina y la sumisión cosificadora. Al individuo le estaba permitido, teórica y prácticamente, dar rienda suelta a sus prejuicios y a sus frustraciones sistemáticas, pero si y sólo si, se ponía al servicio de los intereses trascendentes del poder estatal. El resultado fue una catástrofe de dimensiones inconmensurables.

La configuración estable de la conciencia cínica sólo pudo encontrar su condición de posibilidad en la hegemonía cultural norteamericana de la segunda posguerra -reproducida dócilmente por los países de la Europa americanizada-, que dio cabida a la desublimación cómoda del sujeto sin exigir de él una responsabilidad abrumadora de parte del poder político -otra vez un replanteamiento de la fórmula utilitarista: disminución del sentimiento de culpa y responsabilidad como método para maximizar el goce individualista-. Al contrario, lo que se le exigió fue una despolitización creciente, un potenciamiento de la abstracción individual capaz de imaginarse plenamente libre en el mismo momento en el que cedía toda su autonomía al aparato estatal y a los monopolios industriales, que sólo funcionan eficazmente prescindiendo de la participación "ciudadana". La disminución del estrés y el establecimiento de una esclavitud apacible, disfrazada del máximo grado de libertad

personal, fueron las claves para dar rienda suelta al idiotismo individualista y a sus intereses más mezquinos y antisociales, expresados de manera insuperable por el consumismo mercantilista. La crítica subversiva, por su parte, siguió jugando el rol del enemigo terrorífico que amenazaba el statu quo, sólo que ahora representada por otra ficción política que ayudó a corroborar el sentido de la amenaza "totalitaria" contra una sociedad totalitariamente apacible.

La caricatura del marxismo institucionalizado fue, junto con el desarrollo episódico de la conciencia cínica, la clave del dominio ideológico del siglo XX. Esa farsa ya se había bosquejado originalmente en la socialdemocracia alemana de finales del siglo XIX y principios del XX, pero sólo pudo adquirir su rostro verdadero en la erección del Estado soviético de corte estalinista, que logró deconstruir, parte por parte, el sentido radical de la revolución bolchevique de octubre. El señuelo del terror "comunista", ya implementado en todas sus variantes contradictorias por el terrorismo nazi, fue repetido en la sociedad pseudoliberal para asustar al individuo cómodamente esclavizado de la inminente pérdida de su libertad. Más allá de la paradoja, la amenaza de un afuera demoníaco, siempre a punto de atacar, fue el soporte discursivo y psicológico que permitió la construcción del "consenso democrático" al interior de las sociedades occidentales.

Una paulatina disminución de los dispositivos represores, conjugada con una aceptación creciente de conductas anteriormente rechazadas, terminó por cerrar el círculo del dominio omnímodo en el seno del paraíso monopolista-liberal. La ficción de la libertad tuvo como sustento la incorporación de lo antaño prohibido dentro del circuito homogeneizador de la reproducción mercantil capitalista. Como si la experiencia de la liberación hubiera sido incluida dentro de la innovadora rama de la publicidad como el eslogan más convincente. Una invitación constante a la desinhibición cínica del deseo individual, siempre acotada serenamente por los canales de la circulación económica, que dio forma a la unidimensionalidad del supuesto-sujeto hechizado por los cantos de las sirenas consumistas.

El límite último del perfecto dominio liberal-totalitario fue, sin embargo, el choque inevitable entre la narración fictiva del aserto irrestricto del deseo individual, crecientemente desinhibido, y la realidad colectiva, social y medioambiental, que derivó en una multiplicidad de crisis incorporadas más tarde al imaginario colectivo de los ahora catastrofistas mass media. La crisis, resaltada especialmente en su deriva ecológica, comenzó lentamente a ocupar el lugar privilegiado del "terror comunista", como si se hubiera vuelto insuficiente la exaltación de un enemigo político externo -que, posteriormente, regresaría personificado en la figura del "terror fundamentalista islámico"- y, para legitimar a plenitud el control absoluto del supuesto-sujeto, fuera ya necesario la revelación de un enemigo más poderoso y envolvente, de corte atmosférico y ecosistémico.

Una heurística del miedo -Hans Jonas (1995)-, apologista del conservador "principio de responsabilidad", comenzó a hacer su aparición en medio de una sociedad entregada al consumismo más despótico y festivo. De manera irónica, por el añejo desprecio liberal a toda crítica de corte antisistémico, la cultura del miedo incorporó en la lógica del dominio hegemónico las poderosas imágenes catastrofistas del fin del mundo -y, por lo tanto, del sistema-, como un resultado ineludible del funcionamiento del capitalismo en su variante desinhibida, cuyo núcleo aparente era siempre -y es- el mismo individuo -no los monopolios industriales- al que se le impulsaba -e impulsa- a una afirmación desmedida de sus "posibilidades" vitales -aunque adecuadamente dirigidas y manipuladas-. Una especie de

reclamo ideológico del sistema al personaje que él mismo había creado para sus propios fines totalitarios.

4. IDEOLOGÍA Y FALTA

Lo verdaderamente curioso, empero, de esta exigencia de responsabilidad y de reconocimiento de culpa ecocida es que el propio dispositivo sistémico -necesariamente anónimo- comenzó a exigirle al sujeto, entregado espontáneamente a su funcionamiento, un reconocimiento autocrítico de su actividad promercantil por la vía del compromiso potenciado con el mismo sistema que lo impulsaba a disfrutar, desinhibidamente, de su poder infinito de consumo y desgaste de la naturaleza en todas sus formas, espontáneas o manufacturadas. Lejos de negar la crítica desbordada, al extremo del pensamiento apocalíptico, el dispositivo terminó incorporándola de manera esencial a su dinámica poscomunista. Para el siglo XXI, la crítica por excelencia es la crítica ecologista, con la única novedad de que esa crítica es impulsada y alabada por el sistema mercantil que se encarga de reproducirla cotidianamente de manera ampliada. Baudrillard (2006) insistió, en su momento, sobre la forma en la que los mass media estadounidenses retomaron, descontextualizándola, la foto de un ave envuelta en petróleo -supuestamente producto de la quema de pozos por parte de Sadam Hussein, aunque en realidad resultado de un derrame acaecido años antes- como medio para convencer al público norteamericano de la necesidad de invadir Irak. Éste fue, tal vez, el primer uso exitoso de un arma ecopolítica de manipulación masiva.

El ecologismo, en su vertiente ideológica predominante, aunque también en muchas de sus manifestaciones “alternativas”, significa el regreso triunfal de la conciencia culposa al seno de la consolidación potenciada del sistema. Su utilidad no es ya la del retén psicosocial que inhibía la acción liberadora bajo la amenaza brutal de la castración -puesto que la “liberación” es una cosa del pasado, algo que sucedió hace ya mucho tiempo-, sino la del recuerdo punzante que obliga a reconocer un exceso del acto individual, obligado ahora a encontrar vías de expresión adecuadas a la continuidad de la “vida”. El compromiso, más que con el dispositivo, es con la “especie humana” y “la naturaleza”. Pero éstas, irónicamente, sólo pueden continuar si continúa el dispositivo. De esta manera, el sistema incorpora las versiones críticas de la realidad a su funcionamiento normalizado. Lo crítico no es lo amenazante desde el exterior -el maniqueo cómic comunista o anticapitalista de la Guerra Fría-, sino lo socialmente responsable con la continuidad del mundo.

La culpa es del individuo -o, en sus versiones más radicales, del “ser humano”- y el efecto de su acción sobre la totalidad del planeta. Su compromiso es, por ello, con la “vida” misma. Es el “ser humano” -ese poderoso mito- el que, desde el comienzo de las civilizaciones neolíticas, a causa de su sedentarocentrismo, ha ido desgastando a la naturaleza hasta agotar prácticamente todos los recursos no renovables sobre la Tierra. El individuo -otro gran mito- resurge como el responsable de la catástrofe contemporánea y por venir. Es la misma ficción liberal sólo que ahora invertida: de ser el maximizador de la utilidad, deviene ahora maximizador de la culpa. Todo es su responsabilidad: las islas de basura plástica que crecen en el océano superando el tamaño de naciones enteras; el derretimiento de los polos y el agujero en la capa de ozono, provocado por el uso excesivo de automóviles y vehículos

de combustión interna; la acelerada desaparición de especies vegetales y animales, que se extinguen al ritmo de la deforestación impulsada por la construcción de nuevas viviendas y zonas urbanas para la comodidad de ciudadanos de clase media; el calentamiento global y el incremento del nivel del mar y la contaminación atmosférica -que provoca decenas o cientos de miles de muertes al año- y las sequías generalizadas y la desertificación del planeta, etc., etc.,.... Todo es culpa del individuo, que, siendo justos, es el ser más impotente de todos.

Cada que se menciona el efecto perverso de una industria o de una de sus mercancías sobre el medioambiente o sobre la salud de las personas, jamás se culpa a los productores, sino a los consumidores. Si los popotes -las pajillas de plástico- son un producto estúpido, de uso innecesario y fugaz, que daña de manera irreparable, permanente -las exageraciones nunca son suficientes cuando se trata de la ecología- a la naturaleza, lo último que se piensa es prohibir la producción de dicha mercancía, lo que atentaría contra el sacrosanto principio del libre mercado, sino de invitar al individuo -al supuesto-sujeto- a no consumirla, a ser él el que ponga fin, con su castigo, al consumo irracional que caracteriza al capitalismo, pero sin jamás violentar su funcionamiento. O el caso del cigarro, acusado de ser el causante de las peores enfermedades respiratorias del mundo, pero nunca prohibido, sino sólo señalado como perjudicial para que sea el individuo, con su "libertad ilimitada", el que ponga fin a su consumo. Pero el individuo es sólo la construcción de un sistema que crea personas para el consumo. El individuo es sólo un ser-para-el-consumo, jamás una entidad autónoma.

Así pues, la fábula contemporánea de la culpa ecocida está construida, puntualmente, para ratificar la ficción de la autonomía suprema del supuesto-sujeto y dejar intocados a los monopolios que gozan a sus anchas del "libre mercado". Si él es el núcleo de la sociedad asocial atomizada, entonces él debe ser el responsable de los problemas que se generan en ella y el único capaz de darles una solución radical. Esta palabra adquiere aquí todo el tono irónico del que es capaz el dispositivo: ser radical significa asumir una ética individual del compromiso ecológico con el mundo -o sea, con el dispositivo, que abarca y ordena la totalidad del orbe-, y construir una praxis individual que sirva de ejemplo para los demás seres humanos. Si el ejemplo es seguido, el mundo está salvado para siempre. ¡Ésa es la radicalidad del compromiso!

No importa que las industrias vomiten diariamente billones de partículas contaminantes a la atmósfera: lo importante es no usar el automóvil, sino la bicicleta. No importa que el sistema produzca y requiera estructuralmente petróleo y plástico para su funcionamiento a escala global: lo importante es que no se consuman vasos de unicel ni productos no reutilizables. No importa que la dinámica de acumulación requiera de la deforestación masiva para crear nuevos espacios de inversión, producción y consumo: lo importante es plantar árboles y ayudar a reforestar el planeta. No importa que el agua potable sea utilizada y contaminada en forma desproporcionada por la industria minera y extractiva -el caso del fracking-: lo importante es que cada uno aprenda a ahorrar el vital líquido. No importa que la globalización neoliberal genere migrantes y desempleados a montones: lo importante es donar un peso, un dólar o un euro a las fundaciones correspondientes para ayudar a "sacar a los niños de la pobreza".

El supuesto-sujeto acepta la ficción de su autonomía como el único medio para solucionar las crisis que provoca el sistema, pero con ello, paradójicamente, fortalece al sistema que convierte las crisis estructurales en una oportunidad para el impulso de negocios

multimillonarios: el de la “energía limpia”, el de los recursos y productos renovables, el de la basura reciclable, etc. De esta manera, creyendo que cambia el mundo con su ejemplo, el supuesto-sujeto queda, como siempre, integrado a la lógica de un mundo que sigue funcionando exactamente bajo los mismos parámetros que fundaron la crisis estructural del planeta.

En los casos extremos, el supuesto-sujeto convierte la ética del compromiso, guiada de cerca por la heurística del miedo, en un autocastigo ejemplar que condena la existencia en su conjunto y, sin acabar de tajo con ella, se condena a una vida ascética, despreciadora de la vida humana, con la finalidad de privilegiar a las especies maltratadas y sometidas a la furia “antropocéntrica”. Este antropofobismo, pensado coherentemente, sólo podría conducir a un ataque directo contra la especie humana, pero en el fondo, en la complacencia que le permite su alianza inconsciente con el sistema, de lo que se trata es de hacer penar con el ejemplo, de culpabilizar infinitamente, con una voracidad ilimitada que, paradójicamente, en su desprecio de la carne y de la matanza de especies y animales, se torna un ansia caníbal indetenible. Ésta es la lógica que exhibe, de manera excelente, el film *Voraz* (Raw) de Julian Ducournau, en el cual una joven vegetariana e hija de una familia de vegetarianos descubre, experimentándolo, el secreto que hace posible que su familia lleve ese tipo de dieta: un canibalismo insuperable que se expresa con furia voraz e incontinente en determinados momentos.

5. DISCUSIÓN

El compromiso ideológico, fundado en la aceptación individual de una falta sin causación discernible, rehabilita la noción de culpa, pero otorgándole un giro peculiar que la distingue de sus formas anteriores de manifestación. De haber sido, en la construcción del capitalismo industrial clásico, el recurso estratégico con el que el fantasma de la ley asediaba en todo momento la conciencia individual para prevenir la menor desviación y disciplinar la conducta personal a través del remordimiento, se torna, irónicamente, en el auge del capitalismo en crisis perpetua, un reclamo explícito del supuesto-sujeto contra el propio sistema que le permitió excederse de manera ilegítima, de tal forma que se convierte él mismo la entidad que reclama su limitación, su castración. No es aquél que se permite soñar con la libertad afirmativa del acto en una forma sublimada, sometiéndose, sin embargo, al doloroso principio de la realidad que lo niega, sino el que fantasea con la autocastración como máximo galardón de su responsabilidad ética. Es el crítico del sistema convertido, al mismo tiempo, en su peor castigador.

La subsunción de la crítica antisistémica por el capital, su integración al circuito de la acumulación ampliada, fortalecen la hipótesis absurda y apologista del “fin de la historia” -Fukuyama (2015)- porque colaboran en la construcción tendencial de un supuesto-sujeto, cuya frustración e inconformidad sólo pueden resolverse por medio de una inmolación gozosa dentro del mismo dispositivo que las genera. Una retroalimentación de reclamos, culpas, proyecciones fatalistas, imágenes del apocalipsis y paraísos alternativos -en los que todos adoran a la “madre Tierra”- se presenta históricamente como la forma irónica en la que el sistema “reconoce” su culpa, ofreciéndose a la par como la única solución plausible de todos los males que él provoca.

El “sujeto responsable” -el supuesto-sujeto en su versión sublime- es, por supuesto, sólo una tendencia, más o menos cumplida, en el mar de contradicciones que conforman la totalidad psicológica de un dispositivo desquiciado. El sistema mismo no podría ofrecerse sólo desde la oferta de un estresamiento potenciado de la existencia social. El goce debe prometerse siempre como la gratificación de un esfuerzo salvífico de alcances globales. La culpa, pues, debe poder ser pagada en cualquier forma: en el precio de un café que le repone el “valor justo” a los productores originales; en las incomodidades que acompañan al “turismo ecológico”; en la laboriosa separación de la basura, que, por si fuera poco, “genera empleos” y promueve la creación de empresas recicladoras; en el ahorro de agua, que cada día escasea más; etc. Pagada la culpa, el “sujeto responsable” puede entregarse de nuevo al gozo infinito de las “opciones” que le ofrece el consumo. Todo queda saldado, y el sistema puede reproducirse de nuevo sin contratiempos.

De esta manera, el “sujeto responsable” participa activamente de su propio sofocamiento. Es consciente, en parte, de las contradicciones que genera el sistema económico, y por ello ayuda, con agrado o sin él, en el proceso de su perfeccionamiento; acepta moderar su consumo tradicional para sustituirlo por otro que lo conduce siempre al mismo punto del exceso; modifica sus creencias con la finalidad de adaptarse a las novedosas condiciones de “escasez” en las que, sin embargo, las “opciones” que ofrece el mercado son múltiples y estimulantes; labora en la creación de un aparato más “justo” y proporcional, desconociendo de lleno el desequilibrio que recorre el dispositivo de principio a fin; remueve, separa y recicla los excedentes de su propio despilfarro, para olvidarse completamente de su procedencia y destino; paga las externalidades de su afirmación vital para desentenderse de los efectos perversos de una economía que sólo vive produciendo desechos humanos que emplea cuando los necesita; denuncia los excesos de un sistema que, por definición, funciona sobre la base de la expoliación y el dominio; colabora, en fin, de manera acuciosa y firme, con plena convicción y animosidad, en la consolidación de su esclavitud ilimitada.

REFERENCIAS

- Alighieri, Dante. (1922). *La Divina Comedia*. Centro Cultural “Latinum”.
- Baudrillard, Jean. (2006). *La guerra del Golfo no ha tenido lugar*, Anagrama.
- Fukuyama, Francis. (2012). *¿El fin de la historia? y otros ensayos*, Alianza Editorial.
- Hans Jonas, Hans. (1995). *El principio de responsabilidad*, Herder.
- Kafka, Frank. (2007). *El Proceso*, Akal.
- Karl Marx, Karl. (1975). *El capital*, tomo I, Siglo XXI.
- Marcuse, Herbert. (2009). *El hombre unidimensional*, Ariel.
- Schelling, Friedrich. (2004). *Investigaciones filosóficas sobre la esencia de la libertad humana y los objetos con ella relacionados*, Anthropos.
- Sloterdijk, Peter. (2003). *Crítica de la razón cínica*, Siruela.
- Weber, Max. (2012). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Alianza Editorial.

Geopolítica y pedagogía: las TIC como instrumento de las guerras complejas frente a sus resistencias

Geopolitics and pedagogy: ICT as an instrument of complex wars in the face of resistance

DR. ABDIEL HERNÁNDEZ MENDOZA

Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México (abdielhernandez@comunidad.unam.mx) (<https://orcid.org/0000-0002-5484-647X>)

RESUMEN:

El artículo se basó en un planteamiento geopolítico que contempla a la transmisión de pensamiento como una de las esferas susceptibles a la dominación mundial. Pretende contribuir al debate sobre las implicaciones –a escala planetaria- del uso de las tecnologías de la información y comunicación en los conflictos planetarios, vistas éstas como un instrumento pedagógico al servicio de un complejo científico-industrial-militar-financiero orientado a ganar guerras que mantengan un imperativo hegemónico. Se utilizó una metodología teórico-documental transductiva, lo que permitió no descuidar los criterios de la relación verdad-violencia, visualizados en resistencias pedagógicas existentes, constructoras éstas de mundos (hoy también virtuales) posibles. De la misma manera, se observó una red de coacciones y dominaciones relacionadas con las diferentes explicaciones de la realidad y su reproducción. El análisis de los resultados mostró: por una parte, las formas de control del pensamiento propias de un sistema que mercantiliza el espacio virtual y, por otra, la posibilidad de comenzar un proceso democratizador del mismo, con una participación plural, abierta y pública de las tecnologías digitales. Así mismo llegó a construir una serie de reflexiones finales encaminadas a definir el rumbo de la digitalización para evitar que ésta sea el signo de una guerra final.

ABSTRACT:

The article was based on a geopolitical approach that considers the transmission of thought as one of the areas susceptible to world domination. It aims to contribute to the debate on the implications -

on a planetary scale - of the use of information and communication technologies in planetary conflicts, seen as an educational tool at the service of a scientific-industrial-military- financial complex aimed at winning wars that maintain a hegemonic imperative. A transductive theoretical-documentary methodology was used, which made it possible not to neglect the criteria of the truth-violence relationship, visualized in existing pedagogical resistances, which build possible worlds (today also virtual). In the same way, a network of coercion and domination related to the different explanations of reality and its reproduction was observed. The analysis of the results showed: on the one hand, the forms of control of thought characteristic of a system that commercializes virtual space and, on the other, the possibility of beginning a process of democratization of the same, with a plural, open and public participation of digital technologies. He also came to construct a series of final reflections aimed at defining the course of digitalization to avoid it being the sign of a final war.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Geopolítica, pedagogía, TIC, guerra, información, resistencia / geopolitics, education, ICT, war, information, resistance.

1. INTRODUCCIÓN

De los medios de comunicación
en este mundo tan codificado
con Internet y otras navegaciones
yo sigo prefiriendo
el viejo beso artesanal
que desde siempre comunica tanto
(Benedetti, 2004)

El estudio de la geopolítica¹ tradicional sólo se circunscribe a la búsqueda por dominar el tiempo, el espacio y el conocimiento mundiales; sin embargo, en el ejercicio de comprensión de su campo, se encuentran implicadas las resistencias a dicha búsqueda. Desde esta paridad se explica el vínculo Geopolítica y Pedagogía, como conocimientos apropiados en las lógicas racionalistas de ordenamiento político, social, económico y cultural, basadas en la reproducción unívoca-hegemónica de ver-explicar-reproducir la realidad; pero que en sí mismas se encuentran formas de resistir esas lógicas que hasta hoy las dominan e incluso las reducen.

Para que esto se conserve, los centros de poder mundial elaboran planes de acción que disponen de la división intelectual del trabajo, a través de acciones planeadas desde tanques de pensamiento occidentales (think tanks). El trabajo que realizan es amplio y comprende

¹ Se hará la diferenciación de geopolítica con minúscula cuando se trate del hecho concreto, mientras que se utilizará mayúscula inicial en el momento de explicarla como campo de estudio.

todas las áreas del saber y del conocer: las llamadas ciencias exactas, humanidades y sociales, bajo prácticas de observación-participación. En estas últimas, por ejemplo, desde principios del siglo XX se observa la labor del Instituto Lingüístico de Verano, el cual predica un pensamiento providencialista a favor de Estados Unidos (EEUU) (Esencial & Rodríguez, 2019, p. 690-691). Una de las misiones originarias de este Instituto es encubrir los actos de dominación, lesa humanidad y de apropiación por despojo del conocimiento de esta nación para ganar guerras; por ejemplo el uso que hicieron los estadounidenses de lingüística durante la Segunda Guerra Mundial, utilizando lenguas originarias de América en la encriptación de códigos de guerra (Reynoso, 2015) (American Indian Code Talkers, s. f.); la antropología comenzó a verse también como una técnica para ganar la guerra.

Estas actividades de despojo no sólo son de recursos estratégicos, rutas comerciales y conocimiento, también se experimentan en diferentes espacios en los que la población indígena conserva sus saberes y mantiene su forma de explicar al mundo y entenderse con la naturaleza y sin embargo se les intenta someter e integrar de manera forzosa a las lógicas vigentes del sistema capitalista. Este tipo de violencia se expandió y conserva su sentido de existencia. En el año 2019 dos incendios catastróficos en Australia y Brasil (Nateras, 2020) dan a entender que sus consecuencias no solo están encadenadas a favorecer las actividades –de por sí graves y expansivas– de sobrepastoreo y monocultivos continuos, por ejemplo en la Amazonia, donde el área selvática muestra una alarmante tendencia a la desaparición frente al aumento en las tierras cultivables. En Brasil, según los datos más actualizados del Banco Mundial (BM, 2020) el área selvática pasó de 65.41 km² en 1990 a 58.931 en 2016, área en la que existen asentamientos humanos con visiones propias e independientes de la relación humano-naturaleza que prima en Brasil.

Los dos ejemplos señalados muestran cómo el clima, entendido como «el sentido general de las relaciones de los humanos con sus condiciones materiales de existencia» (Latour, 2019, p.3), se encamina a una situación adversa. Otro ejemplo de ello se refleja en el inicio y desarrollo de la enfermedad SARS-Cov 2 que afectó y confinó a la población mundial durante el primer semestre del año 2020. Esta adversidad deja observar la imposibilidad de enfrentar un cataclismo ambiental debido a que los métodos dominantes de transmitir-asimilar la información, giran en torno a la mercantilización de las diferentes formas de reproducción social de las enfermedades y no en atacar las condiciones que las originan. Se está entonces ante una pedagogía que no cuestiona la realidad, sino que solo la reproduce, en este sentido, conservar las actuales condiciones de estar en el mundo significan perecer como humanos y como proyecto de vida.

1. 1 EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

¿Para qué se educa en este sentido? No es para ejercer la libertad, sino para aspirar a conseguir en el mercado un cierto modo y estatus de vida, mismo que se encuentra alejado de la creación de circunstancias para sobrevivencia; se enseña de manera masiva cómo comprar y/o tener créditos. El complejo financiero mundial genera el escenario propicio para que sean las entidades bancarias quienes se presenten como salvadoras ante cualquier crisis, eso les permite expandir el pensamiento de que toda salvación es susceptible a ser comprada. En ese tenor también se reproduce la idea de que los padecimientos mundiales son objeto de usufructo, ya sea una vacuna que erradique la enfermedad que produjo la

pandemia. O el combate al cambio climático, por mencionar otro caso en el que incluso impulsan políticas de talla internacional ambivalentes; dentro de los objetivos del desarrollo sostenible impulsados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), el intitulado: «acciones contra el clima», es contradicho a su vez por el llamado: «energía asequible y no contaminante». Es de aclarar la inexistencia de producción real de energía limpia, por un lado; mientras que por otro se fomenta y no se cuestiona la necesidad de elevar el consumo de energía en el Planeta, toda fuente de energía contamina: de nueva cuenta se mercantiliza la salvación del cambio climático, ¿cómo? Comprando fuentes verdes (sic.).

Esta pedagogía de la salvación mercantilizada que a su vez es una pedagogía de la contradicción, está en boga y tiene consecuencias mundiales, hoy es posible ver a jóvenes activistas mediatizados (sic.) que confrontan a Jefes de Estado, acusándolos de transitar la responsabilidad del futuro a especuladores, encabezando movimientos de defensa de la sustentabilidad, a quienes es posible seguirlos día a día mediante aparatos que funcionan con un compuesto de los minerales colombita y tantalita llamado Coltán, mismo que trae una carga fuerte de violencia ambiental, política y social de donde es extraído, acción que jamás se menciona, ya no se diga hacer referencia a los activistas que han sido asesinados en el acto de defensa por sus territorios y de sus cosmovisiones; así, la ambigüedad está en que se apoyan o se debaten las acciones de un joven activista de la sustentabilidad por medios para nada sustentables. La limitación de este tipo de prácticas se observa en las acciones propuestas, mismas que caen en el señalamiento (o indignación si se prefiere) mediático, sin ninguna claridad de cómo revertir los procesos que los originan. Lo cual deja claro que el estudio sobre la génesis de los problemas no es un objetivo pedagógico desde donde se observe o critique, como si lo es la inmediatez en reacciones o discursos. Actuar y pensar están separados en esta práctica, o es uno o es otro, pero no en conjunto.

En este planteamiento es importante retomar al virus que en el Gran Confinamiento en 2020 se dio a conocer como Coronavirus, el cual evidenció aún más los alcances de la pedagogía bélica y sus herramientas digitales; la información que surgió a raíz de la declaración de pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), generó un debate en torno al origen y consecuencias del virus, pero la desinformación en todo momento colocó como centro de atención todo lo mediado por las técnicas de aprendizaje automático proporcionadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), propiciando así la viralización de otra enfermedad social: la infodemia.

Lo hasta aquí planteado permite señalar que en el presente artículo se tiene como propósito analizar la complejidad y consecuencias geopolíticas del uso de las TIC como herramienta para ganar la guerra, con el fin de determinar el alcance de una pedagogía que persigue el triunfo y posicionamiento hegemónico frente a sus resistencias.

Las TIC y sus representaciones masivas materializadas en las redes sociales, manifiestan su potencial como técnicas de poder, pero también de contrapoder. Un ejemplo histórico del uso de la información en un contrasentido fue el usado por León (Tolstoi, 1905, p. 205-212) en sus obras sobre la guerra de Crimea (en la que se vio involucrado el otrora Imperio Ruso entre 1853 y 1857). El escritor ruso la documentó no como un acto heroico, sino todo lo contrario. La obra Sebastopol tuvo la intención de ser un instrumento en la creación de una escuela de paz –hoy olvidada e ignorada en Europa– a partir de experiencias que describen la ansiedad experimentada por los soldados en tiempos bélicos: «Ni aun a bordo de los buques de guerra se oye el más mínimo ruido, y el cuadrante solar señala ya las ocho...», así

como de la descripción de la conflagración in situ que des-encubre la idea romántica de la guerra (héroes vs villanos), señalando: «Allí veréis la guerra, no bajo su aspecto hermoso, con la música, el redoble de los tambores, las banderas desplegadas y los generales que pasan al galope; la guerra que allí veréis es la guerra en toda su verdad, con todos sus horrores, sus sufrimientos y su espectáculo de la muerte horrible».

Tolstoi enderezó, debido a su vivencia, la pedagogía de la guerra y la paz a mediados del siglo XIX, hecho que se olvidó en el tiempo, la pérdida de memoria histórica se convirtió en algo tan normal respecto al tema central de las conflagraciones. En el mismo sentido, una pedagogía tradicional hizo aprehender que en la Primera y Segunda guerras mundiales, el mote de mundial se debió a la participación de la mayoría de los países, pero nunca puso de manifiesto que el objetivo en cada una de éstas era controlar la totalidad planetaria (personas, recursos, territorios, conocimientos); es decir, no enseñó que quienes ganan la guerra en Occidente ven el mundo como elemento de conquista y posesión. Para ello, los medios de información se volvieron cruciales, primero el periódico y después la radio, con la respectiva masificación de éstos; por ello la imprenta y las ondas de frecuencia radial comenzaron a ser estratégicas en la reproducción de pensamiento.

La transmisión de la información, sobre los periplos bélicos de las potencias mundiales, se desarrolló medio siglo después superando al periódico y a la radio. Así, la idea de conocer los cimientos de las conflagraciones dio un giro impresionante con el apoyo de las telecomunicaciones, en este caso dirigido por Rupert Murdoch, que en las transmisiones en vivo de la intervención militar estadounidense en Iraq, en específico de la operación Tormenta del desierto (1991), mostró la importancia de diferenciar entre las audiencias y las influencias, mediante el poderío televisivo y su participación en la guerra (Ministerio de Defensa, 2003, p. 226) la transmisión sincrónica permitió a la audiencia sentirse parte de un acontecimiento, el hecho cambió la forma de pensar el acceso a la información en el acto. Este dispositivo electrónico -la televisión- para entonces, ya había cumplido la sentencia realizada por Theodoro Adorno:

Nada simboliza mejor que la televisión el hecho de que, en gran medida, y atendiendo a su contenido concreto, a los hombres se les dicta desde arriba su vida, la misma que ellos creen poseer y tener que ganarse y a la que toman por lo más próximo y lo más real. La existencia humana individual es, más allá de todo lo imaginable, mera reprivatización; lo más real, aquello a lo que se agarran los hombres, es al mismo tiempo lo más irreal. 'La vida no vive.' Tampoco una sociedad transparente desde el punto de vista racional... (2001, p. 16)

En este sentido, se comienza a observar una línea histórica del uso de las diferentes herramientas de comunicación como un elemento pedagógico con orientación ideológica, el cual determina que la guerra no sólo se gana en el campo de batalla, sino también en el del pensamiento y del conocimiento; se necesita convencer y educar al otro sobre el tema de la victoria. Con el tiempo la televisión pasó a un plano menor como ¿medio de información? frente a otros dispositivos, v.gr. las redes sociales, que se posicionan y reproducen falsedades y no, cada vez con mayor alcance en menor tiempo.

La extensa expansión de la digitalización no tardó en integrarse a los procesos

educativos, se observa esto en el uso intenso que se le dio a las Plataformas Académicas durante la expansión de la pandemia Covid-19, momento en el que los paquetes ofimáticos también mostraron los cambios, resultado del uso de «algoritmos o métodos numéricos o computacionales usados para limpiarlos, ordenarlos, sistematizarlos y analizarlos ocupan un lugar tan central como los datos en la revolución de big data. Machine Learning, inteligencia artificial, minería de datos y, por qué no, una estadística tradicional... [disciplinas que]... remiten a la tecnología (computacional o analítica) que da entidad al fenómeno de big data» (Sosa Escudero, 2019, p. 75-76) con lo cual se confirmó la integración más fuerte de la inteligencia artificial a la educación, dejando una pregunta a su paso ¿quién puede generar inteligencia artificial y quien posee las herramientas para hacerlo?

De esta manera y bajo la premisa de que la geopolítica es dinámica, articula la lucha y sus resistencias por la dominación del eje: espacio-tiempo-conocimiento, este artículo se cuestiona en el campo y práctica del conocimiento mismo ¿Cómo son utilizadas las TIC en la pedagogía del complejo bélico mundial?

La hipótesis propuesta para esto gira en que las TIC se convirtieron en el instrumento principal del capitalismo para expandir de nueva cuenta una idea homogénea del mundo; sin embargo, al mismo tiempo cumplen dos funciones más de resistencia, la de sus competidores hegemónicos y la de quienes buscan una alternativa al mundo tal y como se encuentra, de esta manera se concreta una relación compleja geopolítica-pedagogía para la liberación o para la dominación.

La comprensión de dicha relación se enmarca en el complejo científico-tecnológico-financiero orientado a ganar la guerra que se percibe como práctica pedagógica de los estandartes axiales de Occidente, en su forma de representación espaciotemporal.

Después del apartado que explica la metodología, el trabajo analiza los resultados de una consulta documental en torno a la relación dada entre Geopolítica y pedagogía, la cual no se separa en tanto la creación, expansión, destrucción y contención del conocimiento, mismo que está en disputa en términos planetarios. De esta manera, la asimilación de lo existente en el ambiente generado por las TIC lleva a buscar los elementos para la reproducción social, este análisis de la transducción del conocimiento en el tiempo-espacio, permite observar cómo quienes utilizan las TIC explican y expanden una visión unívoca del mundo a partir de ficciones que abren el espacio a confrontarlas con la misma información. En la siguiente discusión sobre las TIC y las guerras complejas, se analiza el tema de los datos como un detonador que ordena el espacio en aquellos que tienen las capacidades de producir información y aquellos que solo generan contenidos, así como la expansión de planes de estudios ad hoc para que este orden mundial en torno al estudio de lo digital se mantenga, pese a que está en disputa. El texto termina con una reflexión final en torno a las formas de resistir el carácter hegemónico de la pedagogía de las TIC.

2. METODOLOGÍA

Se recurrió al método de investigación bibliográfico-documental bajo el pensamiento transductivo iniciado por Henri Lefebvre, que permite ir de lo general a lo específico y viceversa,

sin separar lo posible de lo real, al tiempo que se aprecia lo real en función de lo posible de manera recíproca, permitiendo ver las contradicciones y ficciones en lo estudiado. Así, las TIC presuponen lo concreto hegemónico de la información en el mundo contemporáneo, la cual se presenta en forma neguentrópica, mientras que las tecnologías que intentan regular su uso sirven a su vez como instrumentos pedagógicos que permiten ganar una guerra en el campo del conocimiento; es decir, vía la reproducción de aquel pensamiento que permita, en todas las áreas de las ciencias, generar las condiciones de ordenamiento, dominación, incertidumbre o transformación.

Los materiales a los que se recurre en la elaboración de este artículo derivan de una investigación documental que adhiere datos sobre las tendencias en los planes de estudio en América Latina, seleccionados para confirmar la tendencia al consumo de metodologías del aprendizaje que mantienen vigente un orden de subordinación del pensamiento en la división intelectual del trabajo. Se recurrió en principio a autores reconocidos como Henri Lefebvre, Henry Giroux y Pablo González Casanova, así como de las propuestas de análisis de la era de la digitalización realizadas por Albino Prada (2019) y Walter Sosa (2019), de todos ellos se revisó la información en las bases de datos de revistas indexadas de alto reconocimiento, de las cuales se extrajo bajo los temas: geopolítica, pedagogía y Tecnologías de la Información y comunicación. Por último, en una reflexión final sobre el tema se coloca a la geopolítica como un elemento central de la resistencia epistémica y en propuestas que están ya en marcha para contener la imposición de una verdad única y reivindicar el entendimiento humano-naturaleza en medio de la coyuntura digital

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA DISCUSIÓN

3. 1 GEOPOLÍTICA Y PEDAGOGÍA, UNA RELACIÓN

Un acto de dominación se observa en tres momentos: de facto, de jure y de consensu (Altvater & Mahnkopf, 2002, p. 285) cada uno de ellos tiene un proceso y el más complicado de generar es el de consensu, para que esto suceda la sociedad tendría que asimilar una cultura y un pensamiento como común, para ello es vital el uso de la pedagogía; mientras que en los dos primeros son suficientes las guerras y las elecciones, por solo mencionar un ejemplo para cada uno; la propuesta para este artículo es ahondar en el tercer momento y los instrumentos contemporáneos para lograrlo.

¿Cómo se vinculan la Pedagogía y la Geopolítica? El estudio de las metodologías y técnicas que se utilizan para la práctica educativa es posible leerla bajo la ideología dominante, misma que es portavoz de los intereses de la clase que lo representa, dejando en claro que la orientación de ésta, sirve para mantener y reproducir el orden geopolítico vigente: centro-periferia, en sentido igual al que funcionó en su producción; es decir la enseñanza-imposición de la cultura, la lengua, derecho, comercio originarias en las colonias europeas.

La relación Pedagogía-Geopolítica a su vez desarrolla en la educación una herramienta de dominio o de liberación; es decir, es una relación de poder, en palabras de Claude (Raffestin,

2011, p. 9) «El conocimiento y la práctica puestos en marcha por el trabajo implican una forma de poder a la cual no es posible escapar», en este se generan recursos destinados para educar inherentes al binomio tiempo-espacio en el que se vive.

Las TIC son el resultado de procesos de innovación en diferentes campos, la interdisciplina está presente en ellas, las tecnociencias involucradas en el complejo comunicacional que representan, no sólo como un hito tecnológico sino como un elemento que amalgamó de forma perfecta en los esquemas de dominación y apropiación de los diferentes espacios existentes y por conquistar, en referencia explícita al ahora llamado espacio virtual y los accesos a éste. Las TIC se comprenden desde su producción a modo de tecnologías útiles al sistema en que se desarrollan porque tienen de origen una misión: conservar la vida al capitalismo.

Es aquí donde se visualiza el impacto geopolítico de las TIC en varios sentidos, ¿quién y dónde las produce? ¿Con qué fines las produce? ¿De dónde consigue los recursos para todo el ciclo económico que comprende? ¿Cómo es capaz esta tecnología de reordenar los espacios y el conocimiento? ¿Qué momento se considera el idóneo para ejercer su uso?

Y junto con ello ¿Cuáles son las metodologías que se emplean en la asimilación de las TIC al campo de la enseñanza de todas las disciplinas existentes y cuáles serán los objetivos de dichas metodologías?

La división que se presenta entre quienes producen la alta tecnología capaz de crear TIC y quienes las consumen es amplia, en ellas hay modelos de negocios que buscan una ganancia rápida y sin límites, por eso la urgencia de innovaciones simples o complejas, sin importar el ritmo de agotamiento de los recursos en aquellos espacios de donde se consiguen los minerales específicos para su elaboración y distribución. Si estos se agotan se busca en otros su existencia y se crean pactos para el suministro, o bien se mantiene una diversificación de los llamados socios comerciales. De manera práctica todos los días hay innovaciones en el campo de las TIC; como se verá más adelante, la existencia de planes de estudio orientados a las ciencias de datos, ayudan a mantener esto vigente y actualizado.

Este aglomerado de recursos tecnológicos digitales permite tener un alcance mundial sin precedentes, de la misma manera, poseer una velocidad de transmisión de información cercana a la instantaneidad (no obstante su posibilidad asincrónica), eso debido a que «se están integrando aún más en la red y sus operaciones, apoyando una mayor observabilidad de los sistemas al permitir una conciencia superior en tiempo real a través de sensores, y la capacidad de recoger y analizar más datos con mayor rapidez» (Cornell, 2020, p. 16). Características que son posibles operar a distancia a través de dispositivos móviles, verbigracia los teléfonos al alcance de una mayoría mundial.

Una de las consecuencias inmediatas en este sentido, dentro de la división intelectual del trabajo es la emergencia de planes de estudio orientados a TIC en diferentes grados académicos, como es el caso en México del anuncio del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) de incorporar en su oferta educativa –en nivel medio superior– las carreras técnicas en Ciencias de Datos e Inteligencia Artificial, las cuales se suman a una más llamada Construcción y Programación de Robots (Staff, 2020).

Se observa así que las TIC en su esencia de herramienta pedagógica, permanecerán por un lapso amplio con uso intensivo y en evolución, mostrado ya por quienes realizaron el llamado

trabajo en casa durante el periodo del Gran Confinamiento de 2020; lo mencionado profundiza en el temor de generar egresados con capacidades técnicas por encima de las cognitivas y en el peor de los casos «un individuo desprovisto de la capacidad crítica para pensar» como lo señala Marcos Roitman en González Casanova (2017, p. 5), añadiendo a ello la creación de seres «pragmáticos, emprendedores, socialconformistas, sumisos, flexibles, empoderados», cada uno merece un desglose por separado en otros trabajos; sin embargo, por ahora se destaca que dichas características se favorecen por el establecimiento de un orden social bajo otro tipo de lenguajes, que en recientes fechas priman la desposesión-despersonalización-desujetización, ampliando la escala de la individualización (Ceceña, s. f.). Justo este proceso desata una comunicación sin mirarse, sin conocerse, sin verificar sus relatos con una tendencia de actuar «desde y entre las redes sociales» (Roitman en: González Casanova, 2017, p. 5-7), éstas se convierten en recursos de una tecnoestructura que no muestra límites en su deseo de (re)colonizar todos los espacios existentes (incluidos el ultramarino, extraterrestre y virtual), para cargar al individuo de inmediatez, en este sentido, el mismo Roitman advierte que:

El neoliberalismo acompasa su quehacer con una construcción utilitaria del tiempo, de las ciencias y del conocimiento fuerte, inhabilitando a este último como una herramienta para la explicación causal de los hechos y acontecimientos históricos y políticos. Su nueva arma para luchar contra la memoria histórica y la conciencia crítica es la dictadura del Big Data.

Al respecto el crecimiento en el uso de la masividad de datos, se destaca el uso de éstos en las Nuevas Ciencias (González Casanova, 2005, p. 286) con el fin determinado de ganar la guerra, debido a que «aumentan las posibilidades de operaciones defensivas y ofensivas» pero a su vez «forman parte de un proyecto alternativo y emergente», esto último en el caso de crearse un escenario pedagógico que trascienda el sentido individual que de manera paradójica poseen las TIC.

La geopolítica también vista como práctica de las resistencias a la dominación espacial-temporal-epistémica a escala planetaria, necesita de una pedagogía que se apropie del desarrollo técnico a la vez que cuestiona el uso acrítico, instrumental, individualizado, desechable (obsolescencia programada), que favorece la simple reproducción y asimilación de saberes dados sin reparo en los objetivos que estos persiguen en un escenario de confrontación.

El conocimiento y su producción implican una relación de poder que tiene la posibilidad de incidir en la conformación de espacios y de escenarios propicios para la dominación. Es por lo que el carácter ético de la praxis pedagógica también debe contemplar dar respuesta a aquellos centros o tanques de pensamiento creados con el objetivo de apropiarse del conocimiento de una manera antropológica, conociendo al otro no para generar comunidad sino todo lo contrario.

4. TRANSDUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL TIEMPO-ESPACIO

La realidad geopolítica es dinámica, genera escenarios y reacciona a eventos de

incertidumbre de varias maneras: presión, intervención, guerra, entre otras. Se desarrolla en un ambiente de belicosidad que se mantiene constante enviando señales a los diferentes actores que en éste coexisten y que por lo tanto dan respuestas.

Estas respuestas se enfocan a mantener un orden espaciotemporal, pero no siempre es así, los estudios comparados sirven en este sentido para comprender a los diferentes actores y escudriñar en sus formas de reproducción social, huecos en los que se posibilite la intervención de otros actores en privilegio de sus intereses y menoscabo del actor intervenido, es así como se logra la concreción de tratados internacionales que antes de su firma y ratificación vieron como en el país dominado existieron cambios en sus leyes para dar paso a ese mecanismo de derecho internacional.

Aquí se comienzan a desdibujar dos elementos de la producción del espacio que se contraponen, los ideados y los deseados; mientras los primeros siguen un plan, los otros buscan la concreción de la posibilidad, en ambos entran en juego las prácticas de dominación- resistencia, así como el carácter de innovación y que sin embargo repiten en esencia ficciones que son útiles en la generación de conocimientos y técnicas, en palabras de Henri Lefebvre:

In the modern world, pedagogic and cultural fictions have joined forces with the old legal, ideological and political fictions (the Citizen, everyone is equal before the law, etc.). The new fictions seize the baton when the old ones are too weak to stay in the race. What do they consist of? The attribution of the accumulative character to sensibility, emotivity and affectivity. Therefore it is considered possible to 'form' them in the same way as conceptual or technical knowledge through the accumulation of experiences, facts or representations, and despite all the failures of fiction both in the individual and on the scale of society as a whole. (1991, p. 338)

La nueva forma de pensar-hacer un conocimiento que involucre a otros y respete su autonomía, a la vez que confronta a la dominante, involucra la posibilidad de transformación como horizonte. De esta manera las TIC no sólo sirven para explicar y expandir una visión unívoca del mundo, sino también para poner en práctica los procesos de liberación epistémica de la forma dominante de ser-tener y ser-poseer en lo inmediato.

La última acción mencionada implica construir una red de explicaciones desde tiempos-espacios propios bajo principios éticos de entendimiento, mismos que confronten, resistan, trasciendan y generen una alternativa a la producción incesante de información en tiempo real, esta última permite la concreción de ficciones producidas en torno al funcionamiento de las TIC, como su uso democrático, abierto y libre.

Para evitar que esa información trascienda como conocimiento es importante rastrear su origen, dado que en ello se posibilita tener una noción del objetivo por el cual es transmitido y reproducido. Se trata entonces de la visión neguentrópica de la información (Caballero, 2016, p. 66-67). Eso que ya está dado abre pauta a la posibilidad de acción(es) encaminada(s) a preparar respuestas que en la misma velocidad tienen que ser presentadas y actualizadas, rompiendo así el modelo de certidumbre y determinante creado por la ficción.

De esta manera, se tiene que la ficción dice que el conocimiento adquirido en la fuente

A es el confiable, por lo tanto, es digno de verdad (se vuelve a tocar el tema más adelante); sin embargo, con el tiempo esta aseveración se rompe y se pasa a una siguiente ficción (B, C, D, E...) que reproduce el mismo modelo; es así como se enseña a través de la doctrina del perdón o castigo bajo un ente responsable de proteger. Aquí se desenvuelve una pedagogía doctrinaria que actúa bajo la ficción de un enemigo, lo estudia, hace tesis, artículos y ensayos sobre su peligrosidad y por lo tanto justifica una respuesta también doctrinaria como la Responsabilidad para Proteger, otra ficción humanitaria (Tinnes, 2019).

Ahora bien, en el proceso de generación, desarrollo y difusión de los saberes, existen actores con rostro bien definido, las instituciones de educación, los profesores, los destinatarios, quienes generan el conocimiento, en fin, todos ellos cubierto de un marco teórico-conceptual que permita que el aprendizaje se desarrolle y para eso existe la mediación de las tecnologías; esta estructura básica de la pedagogía es la que se trastoca según el espacio en que se implemente.

5. LAS TIC Y LAS GUERRAS COMPLEJAS

El extractivismo de datos es una realidad. Este punto de partida implica un trabajo en materia de TIC cada vez más especializado, se trata en este sentido de las nuevas formas de ejercer los juegos de intercambio comercial y de aquellos que construyen las llamadas autopistas de la información-conocimiento por donde esos juegos se llevan a cabo. En ese sentido surgen especialidades y cursos de actualización en técnicas para el uso y manejo de datos, los cuales no sólo se limitan a su carácter operativo, sino también legal y geopolítico, entre otros.

Aquí hay que colocar especial atención a los temas que tienen que ver de manera directa con la digitalización y todo el complejo que se genera alrededor de este proceso que a razón de Albino (Prada, 2019, p. 15) al hacer mención del trabajo de Yochai Benkler, describe las capas en las que la disputa se está implementando: «[1]la capa física o de transporte y dispositivos, [2]la capa lógica de transmisión o software, y la [3]capa de contenidos»; todas ellas están en disputa y son objeto de despojo por acumulación de datos.

¿Qué sucede en este sentido? La cantidad de datos que se generan al día son incontables, a raíz del Gran Confinamiento 2020 el uso de Internet fue mayor en general y se comenzó a tener una mayor interacción vía plataformas electrónicas enfocadas a la educación y por las redes sociales, en cada momento de conexión se generó, como dice Walter (Sosa Escudero, 2019^a, p. 69) una lluvia de datos, o quizá un torrencial que priman el uso de la estadística orientada al análisis de datos sobre las demás herramientas de las matemáticas en general.

La estadística toma un lugar preponderante para conocer las tendencias del mercado digital, aglutina en técnicas como el clustering que señala qué tan cercanos o alejados estamos de determinado grupo, lo cual facilita determinadas clasificaciones que sirven para hacer un mapa de deseos o intenciones de quienes usan diferentes plataformas. Se genera información sin límites, la misma que hoy está en el centro de la disputa mundial

Las TIC modifican las relaciones sociales de producción, desde el rastreo de los recursos

necesarios para su implementación, el diseño del producto, la innovación de éste, la fabricación, el empaquetado, la publicidad, en fin, hasta el momento oportuno de la venta, pero esto sucede porque coloca en crisis a un elemento técnico anterior o vigente a superar; en ello las esferas y áreas e innovación en las corporaciones es fundamental.

La actual revolución tecno-científica que tiene a sus protagonistas China y Estados Unidos en una confrontación de marcas por el mercado mundial (llamada guerra comercial) de lo que se denomina 5G se recomienda estudiarla desde diferentes aristas de una competencia intercapitalista por los espacios que contienen los insumos para la fabricación de cables, fibras, carcazas, tarjetas, procesadores, pantallas, en fin; pero no sólo eso, sino también de donde sale la innovación; es decir, de los dueños de la imaginación, por ello es que no sorprende si existen hakatones² en donde se seleccionen a desarrolladores digitales que tengan consciencia de lo que los mercados locales buscan y más allá de eso, de cómo satisfacer esa búsqueda a través del uso de las TIC. Como se observa en la Tabla 1, en regiones donde el desarrollo de alta tecnología no es una constante, existen programas de licenciatura e ingenierías, orientados a las ciencias de datos o computacionales, los cuales muestran la expansión de una pedagogía acorde a un modelo basado en la extracción y apropiación de datos. En este sentido la generación de contenido es cotidiana, a partir de ésta las diferentes plataformas se expanden y generan la información necesaria para llevar al campo digital la división centro-periferia, así como actividades extractivistas, en mención de esto: la minería de datos.

| Tabla 1. Ejemplos de Licenciaturas afines a las ciencias de datos en universidades de México, Brasil y Chile | | | |
|---|--|--|--|
| N° | Institución | Licenciatura | Ingeniería |
| 1 | Universidad Nacional Autónoma de México (México) | Actuaría, Ciencias de la Computación, Física, Matemáticas, Matemáticas Aplicadas, y Matemáticas Aplicadas y Computación. | Ingeniería en Computación |
| 2 | Universidad de São Paulo (Brasil) | Matemática Aplicada e Informática Científica Matemática Aplicada y Computacional Ciencias de la Computación | Ingeniería de Computación |
| 3 | Ingeniería de Computación | | Ingeniería Civil en Biotecnología Ingeniería Civil en Computación |
| 4 | Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile) | | Ingeniero Civil Matemático y Computacional |
| 5 | Universidad Estatal de Campinas (Brasil) | Matemática Aplicada Ciencia de la Computación | Ingeniería en Computación |
| 6 | Universidad de Buenos Aires (Argentina) | Análisis de Sistemas Ciencia de la Computación | Ingeniería en Informática |

Fuente: Elaboración propia con base a los datos de (Engineering and Technology, 2020)

2 Encuentros de programadores digitales, de manera principal para el desarrollo de software.

| Tabla 1. Ejemplos de Licenciaturas afines a las ciencias de datos en universidades de México, Brasil y Chile | | | |
|---|---|---|---|
| N° | Institución | Licenciatura | Ingeniería |
| 7 | Universidad Argentina de la Empresa (Argentina) | Bioinformática Biotecnología | Ingeniería en Computación |
| 8 | Universidad Nacional de la Palta (Argentina) | Biotecnología y Biología Molecular Matemática Informática | |
| 9 | Universidad de la República (Uruguay) | Computación Estadística | Ingeniería en Computación |
| 10 | Universidad de las Ciencias Informáticas (Cuba) | | Ingeniería en Ciencias Informáticas Ingeniería en Bioinformática |
| 11 | Universidad de la Habana (Cuba) | Ciencias de la Computación | |

Fuente: Elaboración propia con base a los datos de (Engineering and Technology, 2020)

La existencia de planes de estudio orientados a la ciencia de datos también confirma una confrontación por su posesión, dominio y orientación; si bien una cosa es saber las tendencias, otra es contar con la información, de aquí devienen problemas sobre el tema de la privacidad basados en la pregunta ¿Qué harán con mis datos? Quien los posee, a parte del dueño legítimo de esa privacidad, tiene la capacidad de elaborar algoritmos de movimientos cotidianos, de compras cotidianas, de tareas cotidianas y dependiendo de las aplicaciones, de dietas y otras rutinas.

Esta información tiene la potencialidad no sólo de conocer las tendencias en compra de los usuarios, sino también de hábitos, acciones programadas, conocimiento de las diferentes filiaciones políticas e ideológicas, por lo tanto para algunos se convierte en objeto de deseo su posesión y el saber cómo hacerse de ésta a partir de la creación de sistemas abiertos, neguentrópicos, «capaces de conservar o adquirir más “información”» (González Casanova, 2005, p. 46).

¿Por qué hacer énfasis en el tema de la información? Debido a que ésta ordena, su posesión posibilita mantener un orden establecido de antemano, esta condición de posibilidad permite una toma de decisiones en los procesos productivos, financieros, comerciales, de ocio y entretenimiento (Prada, 2019, p. 75), pero también la digitalización de todo lo que envuelve al complejo bélico.

No solo eso encubre esta práctica pedagógica, también pretende acercarse, de nueva cuenta, a establecer principios de verdad única avalados por datos y ordenados por algoritmos que se adelantan al futuro, lo cual coloca de nueva cuenta el problema de la linealidad en el pensamiento; sin embargo, la existencia y conocimiento de las incertidumbres y de la indeterminación de eventos coloca de nuevo en la balanza la compleja relación verdad-violencia en el siglo XX, un siglo que ya está en disputa y que mantiene la «militarización de la lógica social» (Giroux, 2013, p. 257), donde la disciplina del mercado regula todos los aspectos de la vida social.

La imposición de la forma unívoca de ver al mundo se apoya de las TIC de diferentes maneras, la guerra de información que se vive impone patrones de seguridad en todos los campos, en específico para el tema en cuestión el de la seguridad cibernética, que va desde la protección de los datos personales hasta los derechos de autor y de la imposibilidad de realizar ejercicios de logística de reversa para conocer los procesos de producción de la tecnología que se pretende sea el medio de transmisión de esa verdad.

Así es que será habitual escuchar de la aplicación 5G, la robótica, la inteligencia artificial y el Internet de las cosas en las diferentes industrias mundiales, entre las que destacan la automotriz, la aeroespacial, la energética (tradicional petrolera y alterna a ésta), del conocimiento, etc. Y por eso mismo las confrontaciones por poseer y dominar este campo serán parte de una nueva era de guerras no convencionales y complejas respaldadas por las TIC y sus pedagogías.

6. REFLEXIÓN FINAL: GEOPOLÍTICA DE LA RESISTENCIA EPISTÉMICA

El ser humano conserva en medio de tanta lucha por los datos y confrontaciones por los espacios su imaginación, sigue siendo sujeto-objeto de conocimiento y a partir de ello reorganiza sus metodologías para asegurar su estadía en el mundo; hoy el camino más visible para resistir los embates del capitalismo digital es la imaginación humana, saber-pensar es un acto de resistencia frente a esquemas de reproducción tecnificada de la realidad, que dicen qué película ver, qué música escuchar, qué palabra buscar, entre otras, ya predeterminadas en las plataformas de contenidos.

El pensamiento transductivo que propone Henri Lefebvre es esencial para comprender que en el proceso de realizar una crítica, «de las fuerzas subjetivas y objetivas de la dominación, [...] al mismo tiempo (se) revela el potencial transformador de los modos alternativos de discurso y las relaciones sociales enraizadas en la emancipación» (Giroux, 1983, p. 17). Una vez identificados los intereses existentes tras las corporaciones que desarrollan a gran escala TIC, es posible trazar un proyecto de resistencia, como el acceso abierto que es un paso decisivo a la construcción de una cultura de paz incluyente.

Las mismas TIC apoyan en un ejercicio de memoria fundamental. Ello está presente en la idea de no olvidar el pasado colonial y documentarlo en repositorios digitales abiertos; en el mapeo de los feminicidios que padecen países como México, en la elaboración de programas abiertos, de acceso a cursos organizados para compartir el conocimiento y expandir debates necesarios, en el diálogo interdisciplinar, en el apoyo solidario a comunidades, medios de comunicación alternativos, entre muchas otras para lograr una «existencia cualitativa mejor» (Giroux, 1983) y evitar así una guerra final humanidad-naturaleza, en la que saldríamos perdiendo; por eso de nueva cuenta la necesidad de reivindicar el entendimiento.

La principal resistencia está en pensar en un nosotros de nivel superior que basado en el respeto de la autonomía del otro (incluyendo a todas las formas de vida), este nosotros es «capaz de lograr los objetivos de todos los integrantes preservando su identidad, su autorreflexión y su decisión de cooperar en lo que cada uno puede» (González Casanova,

2005, p. 299), entre ellos está el aprender a pensar a la humanidad en la guerra, en las resistencias, en la continuidad y en las alternativas, bajo una pedagogía que enseñe a hacer preguntas que guíen a la posibilidad como respuesta.

La misma pedagogía enseña que no existe una escasez de verdad, sino una escasez de fuentes confiables de acceso a la información y de respaldos de autoridad o censura y limitación a las fuentes críticas. Quienes utilizan las TIC deben tener la conciencia de uso; es decir, pensar que el acceso a estas tecnologías es limitado aún para quienes tienen los servicios de electricidad, Internet y la posesión de una infraestructura por muy pequeña que esta sea, frente a quienes no lo tienen y su acceso es nulo.

Ahora bien, las TIC permiten visualizar contenidos que reproducen esquemas de violencia crudos y exagerados (Giroux, 2013, p. 259) que prevén en sus argumentos la polarización profunda de la sociedad, aspiracionalismos y metarrealidades. Se deben proponer alternativas a los imaginarios que hacen ver a los estadounidenses como personas que resuelven sus problemas con armas o a los mexicanos que lo hacen vía la corrupción y así más estereotipos formados. En este punto las TIC abren otro campo de acción, el de la generación de contenidos.

Una forma dicotómica de ver a las TIC, como herramienta pedagógica y como resistencia a la misa fue mostrada en China en el mero confinamiento de 2020. Si ya para ese momento se evidenció el avance del poder centrado en el comercio digital, se puso a prueba la capacidad de adaptación de los sistemas educativos presenciales a los sistemas a distancia y mediados por TIC; de manera precisa en la tienda de descarga de aplicaciones funcionales a tareas educativas los estudiantes chinos mostraron una forma peculiar de resistencia, calificaron de forma negativa en las tiendas-electrónicas (App stores) a dichas aplicaciones para que desaparecieran de la oferta y de la lista, tal es el caso de DingTalk, que fue utilizada por profesores y boicoteada por estudiantes respecto al envío de tareas escolares a distancia (Xataca, 2020).

Aquí es donde convergen diferentes lenguajes en torno a las TIC, uno técnico y otro común. El primero dado en enunciados y claves programáticas que indican funciones, tareas, operaciones lógico-matemáticas, con fines predeterminados y con miras, dependiendo el equipo y el programa, a que sea entendible para quien no utiliza dicho lenguaje; vale hacer la aclaración que un lenguaje complejo no es un lenguaje de dominación.

Este lenguaje técnico implica la concentración de conocimiento, un saber-hacer y un saber-como que se valoriza, se mide, ordena y emplea como herramienta de dominación. La transmisión de este saber-hacer y saber-como se normaliza también a partir de tratados comerciales que ponen de manifiesto la necesidad de proteger el intelecto a través de los llamados derechos de autor y las patentes.

Por otro lado, la importancia de ganar con la asimilación de la palabra específica, que emana de una lengua, es fundamental en los procesos de dominación hegemónica, se ejemplifica en el uso generalizado en el mundo del español, inglés y francés, lenguas que se utilizaron para evangelizar, acto similar sucede con el lenguaje digital que desplaza a dos de éstos para consagrar al inglés.

Para finalizar, hay que destacar que la resistencia digital no es lo mismo que la existencia de una resistencia a lo digital; se parte de la neutralidad de una serie de dispositivos (no

todos), de los cuales su existencia no significa uso; es decir por «sí solas las herramientas de libertad no liberan», se deben articular con otros elementos y acciones humanas para que tengan un impacto liberador.

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (2001). *Epistemología y Ciencias Sociales*. Frónesis, Cátedra, Universitat de Valencia.
- Altwater, E., & Mahnkopf, B. (2002). Las limitaciones de la globalización. Economía, ecología y política de la globalización. Siglo XXI, CEIICH UNAM.
- American Indian Code Talkers. (s. f.). The National WWII Museum | New Orleans. Recuperado 5 de julio de 2020, de <https://www.nationalww2museum.org/war/articles/american-indian-code-talkers>
- Benedetti, M. (2004). *Inventario tres: Poesía completa, 1991-2001*. Seix Barral.
- BM. (2020). Área selvática (% del área de tierra)—Brazil | Data. <https://datos.bancomundial.org/indicador/AG.LND.FRST.ZS?locations=BR>
- Caballero, F. S. (2016). *Capitalismo Cognitivo y Economía Social del Conocimiento. La lucha por el Código*. Ediciones Ciespal.
- Ceceña, A. E. (s. f.). *Derivas del mundo en el que caben todos los mundos*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/becas/cecena.pdf>
- Cornell, P. (2020). Technical and Cybersecurity Vulnerabilities (INTERNATIONAL GRID INTEGRATION:), pp. 16-16). Atlantic Council; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/resrep23541.7>
- Engineering and Technology. (2020, febrero 26). Top Universities. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2020/engineering-technology>
- Giroux, H. A. (1983). Ideology and agency in the process of schooling. *The Journal of Education*, 165(1), 12-34. JSTOR.
- Giroux, H. A. (2013). The Disimagination Machine and the Pathologies of Power. *symplokē*, 21(1-2), 257-269. JSTOR. <https://doi.org/10.5250/symploke.21.1-2.0257>
- González Casanova, P. (2005). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la Academia a la Política*. Anthropos, UNAM IIS.
- González Casanova, P. (2017). *Explotación, colonialismo y lucha por la democracia en América Latina*. Akal.
- Lefebvre, H. (1991). *Critique of Everyday Life: Foundations for a sociology of the everyday*. Verso.
- Ministerio de Defensa. (2003). *Estudio Preliminar de la Operación: Libertad para Irak*. Instituto Español de Estudios Estratégicos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=562707>
- Nateras, L. (2020, febrero 13). Australia arde: ¿Antropogénesis o cambio climático? *América Latina en movimiento*. <https://www.alainet.org/es/articulo/204745>
- OMS. (2020, marzo 11). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- ONU. (2015, septiembre 25). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible - Desarrollo*

- Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Prada, A. (2019). Crítica del hiper-capitalismo digital. Catarata, Fundación 1o de Mayo.
- Raffestin, C. (2011). Por un geografía del poder. El Colegio de Michoacán.
- Reynoso, C. (2015). Lenguaje y pensamiento: Tácticas y estrategias del relativismo lingüístico. Sb editorial.
- Rodríguez, A. B. (2019). Algunos problemas de la investigación antropológica actual. En M. B. Heras (Ed.), Mercedes Olivera (pp. 679-700). CLACSO; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rm5c.32>
- Sosa Escudero, W. (2019a). Big Data. Siglo XXI, Ciencia que ladra.
- Sosa Escudero, W. (2019b). Redes sociales: Educación y valores. En M. A. Solanet (Ed.), Big data, algoritmos, redes sociales y el rol de la educación (p. 233). Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas.
- Staff, F. (2020, julio 5). Conalep tendrá carrera de inteligencia artificial • Forbes México. Forbes México. <https://www.forbes.com.mx/noticias-conalep-tendra-carrera-de-inteligencia-artificial/>
- Tinnes, J. (2019). Bibliography: Humanitarian Intervention, Responsibility to Protect, Peacekeeping. *Perspectives on Terrorism*, 13(1), 134-162. JSTOR.
- Tolstoi, L. (1905). Obras completas II. Los Cosacos-Sebastopol. Carbonell y Esteva Editores.
- Xataka. (2020). Los estudiantes en cuarentena de Wuhan no querían deberes, así que frieron a negativos la app remota que usaba el colegio. <https://www.xataka.com/moviles/estudiantes-cuarentena-wuhan-no-querian-deberes-asi-que-frieron-a-negativos-app-remota-que-usaba-colegio>

Ideas para una filosofía de la historia de la educación desde el pensamiento de Antonio Caso

Ideas for a philosophy of the history of education from the
thought of Antonio Caso

MTRO. PÓLUX ALFREDO GARCÍA CERDA.
Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México. (miec_necutic@hotmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-2876-8957>)

RESUMEN:

Antonio Caso (1883-1946) fue un filósofo mexicano comprometido con los problemas sociales y culturales de su tiempo. Desde el ámbito universitario desarrolló un pensamiento, erudito pero profundamente intuitivo, que aplicó a campos como la filosofía de la historia y la filosofía de la educación. En este artículo averiguaremos la existencia de puentes interdisciplinarios en el pensamiento casista, al menos entre tres campos: filosofía, historia y pedagogía. El conocimiento de cómo se ha registrado históricamente la educación en nuestra rica y heterogénea tradición latinoamericana nos permitirá dilucidar otras sendas filosófico-históricas y filosófico-educativas. La prioridad de nuestro tiempo es fortalecer la valoración del pensamiento latinoamericano, asumirlo rigurosamente y situarse en los debates historiográficos recientes, de los cuales, dicho sea de paso, se omiten o se minusvaloran el pensamiento de nuestros pensadores en torno a la escritura de la historia en el presente.

ABSTRACT:

Antonio Caso (1883-1946) was a Mexican philosopher committed to the social and cultural problems of his time. From the university environment he developed an erudite but deeply intuitive thought, which he applied to fields such as the philosophy of history and the philosophy of education. In this article we will find out the existence of interdisciplinary bridges in casista thought, at least between three fields: philosophy, history and pedagogy. Knowledge of how education has historically been registered in our rich

and heterogeneous Latin American tradition will allow us to elucidate other philosophical-historical and philosophical-educational paths. The priority of our time is to strengthen the appreciation of Latin American thought, to assume it rigorously and to situate itself in recent historiographical debates, of which, by the way, the thought of our thinkers regarding the writing of history is omitted or undervalued. in the present.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Historiografía, Historia de la educación, Filosofía de la historia, Filosofía de la educación, Pensamiento latinoamericano, interdisciplina. / Historiography, History of education, Philosophy of history, Philosophy of education, Latin American thought, interdiscipline.

1. PALABRAS PRELIMINARES

Los debates historiográficos recientes se encuentran inevitablemente signados por la tensión Modernidad-Posmodernidad, entre la recepción de las ideas antiguas y modernas y la apertura a nuevas problematizaciones sobre los problemas sociales vigentes. La ética del historiador, el sentido de la verdad, el redescubrimiento de la narrativa en el discurso histórico y la discusión sobre el estatuto epistemológico de la Historia como disciplina son cuestiones candentes que se han derivado de tal tensión (Brauer, p. 32-36, apud Brauer, 2009). Aunque las discusiones historiográficas se han desarrollado prolijamente alrededor del mundo en las comunidades disciplinares de Historiadores, otros profesionales reclaman su derecho de participación en aras de una interconexión necesaria para establecer sólidas redes académicas donde circule fluidamente el intercambio común de conocimiento y las ideas (Ander-Egg, 1994, p. 27).

Al interior de la Historia como disciplina existen campos desde los que se puede atender sistemática y rigurosamente las cuestiones mencionadas. En tiempos de aceleración tecnológica desmesurada, autoritarismo y pensamiento único, es preciso situar la discusión de problemas urgentes más allá de su resolución presentista, univocista o reduccionista. Actualmente, la mejora del tejido social desde las instituciones educativas públicas en general, y la universidad en particular, se imposibilita debido, en gran medida, por la tecnociencia:

Para iniciar el diálogo de las ciencias tenemos que superar dos problemas: los que nos impiden tender puentes entre unas disciplinas y otras, y los que obstaculizan el tránsito de la problemática especializada que investiga un científico en su área y la reflexión general sobre su área dentro del conjunto de las ciencias (González Casanova, 2001, p. 145).

El diálogo interdisciplinario solo se puede realizar desde el concurso horizontal de ciencias y humanidades. Un compromiso loable del historiador consiste en historizar nuestras ideas constitutivas en tanto horizontes de transformación social potenciados desde nuestra tradición latinoamericana. En el mismo tenor, se encuentra la historización de cómo los que han escrito la historia de la educación han pensado la educación, enfatizando si reflexionaron sobre el sentido de la misma. Por lo anterior, se considera legítima una incursión al pensamiento del multifacético Antonio Caso, un pensador mexicano que, en caso de haber nacido en estos tiempos, bien pudo haber sido catalogado como intelectual interdisciplinario, pues en su vasta trayectoria académica derramó tinta filosófica en torno a temas de vario linaje, tales como Sociología, Historia, Literatura, Pedagogía, Música, etc.

En Caso convergieron dos grandes pasiones, una por la historia y otra por la educación, las cuales bien se pueden remontar a los inicios de su formación como alumno prometedor de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Esta icónica institución educativa fundada por el médico y educador positivista Gabino Barreda (1818-1881) tuvo su auge al final del siglo XIX, prácticamente durante todo el gobierno de Porfirio Díaz. En aquellos años de desorden social generalizado, el régimen porfirista buscó traducir su proyecto de nación en un proyecto educativo. Por tal razón, puso en marcha una contradictoria pero profunda modernización educativa, entre la implantación de novedosas ideas extranjeras y la creación de ideas cuyo objetivo era la realidad nacional. Precisamente, uno de los principales educadores porfiristas fue el fundador de la ENP, formador de una generación política de élite y que defendía una idea de educación basada en una filosofía científica de la historia:

La instrucción pública tiene como misión hacer posible el orden público, y no simplemente instruir. [...] Cuando dice que la instrucción en la preparatoria es libre, nos está diciendo que lo que allí se enseña son todas aquellas ciencias que pueden ser demostradas [luego] sea aceptado por todos *libremente*. *Todo aquello que puede ser demostrado tiene que ser aceptado por todos; aquí no cabe la libertad en un sentido negativo, nadie puede negar aquello cuya demostración no deja lugar a dudas. Esto es lo que se hace en la preparatoria: enseñar lo positivo, lo demostrable, donde no cabe la libertad de negar, sino tan sólo la de afirmar*. En cuanto a lo que dice el proyecto de que se debe *instruir* a los estudiantes en aquello que sea útil, ¿qué mayor utilidad y qué mejor instrucción, nos dice Barreda, que la de enseñar al estudiante a vivir como buen ciudadano? (Zea, 1968, p. 137-138, [las cursivas son del autor]).

Formado en la que bien puede considerarse la primera filosofía de la historia de México (formulada magistralmente en la Oración Cívica de 1867, por Gabino Barreda), Caso posteriormente se opuso a la concepción positivista de la historia de la educación, donde la Ciencia excluía e invalidaba toda forma de conocimiento no nacida de la demostración y la experimentación. De su reconocido talante anti-positivista, opositor a la ley de los tres estados y la clasificación comtiana de las ciencias, provino su afinidad irracionalista, o mejor dicho, intuicionista, en pro de la filosofía, la historia y la educación. En este sentido, interesa conocer un hipotético diálogo de ideas (que anacrónicamente podríamos llamar interdisciplinario) entre la Filosofía de la Historia y la Filosofía de la educación en Caso.

El pensamiento único impuesto en la investigación científica y humanística separa

una clasificación del saber en función de disciplinas inconexas. La eliminación de puentes interdisciplinarios, justificada en una reduccionista concepción de la ciencia, da pie a una hegemónica condición en que el discurso educativo se basa en una filosofía unívoca de la historia, o bien, anula toda posibilidad de crítica de sus fundamentos. En toda respuesta a la pregunta para qué educar yace, implícita o explícitamente, una idea de la historia que justifica su sentido. De aquí se fortalece nuestro objetivo de investigación del pensamiento de Caso, aunado al presente divorcio entre la comunidad de Historiadores de la educación y su homóloga de Filósofos de la educación, o bien, entre el quehacer del historiador y su necesaria reflexión filosófica.

Ahora bien, la filosofía de la historia tiene por función analizar con ojo crítico la escritura de nuestra historia, teniendo en alta estima la deliberación sobre cuán veraz ha sido todo discurso histórico y qué significado le ha atribuido cierta cultura en particular (Beuchot, et al., 2012, p. 69). Su cultivo es contemporáneamente pertinente en estos tiempos donde algunos empresarios han decidido incursionar en la escritura de la historia de la educación, sin olvidar que ellos mismos participaron en reformas educativas de estricta cepa neoliberal¹. Específicamente nos proponemos una reflexión de filosofía de la historia aplicada a la educación, de honda inspiración casista, que se dirija a atender, básicamente, tres cuestiones: ¿Cuál es el sentido de una historiografía de la educación? ¿Cuál es el perfil del estudioso o profesional de la Historiografía de la educación? ¿Cuáles son el tipo de conocimiento histórico-educativo que habrá de construirse desde investigación nacidas de nuestra circunstancia latinoamericana?

A la presente reflexión subyace una eminente pregunta central: ¿existe una Filosofía de la historia de la educación? Si semejante campo existiera, seguramente sus planos de construcción exigirían (tan sólo en México) investigaciones pertinentes en torno a las ideas de filósofos-historiadores-educadores como el jesuita novohispano Xavier Clavijero (1731-1780), el estadista mexicano Lucas Alamán (1792-1853), el mencionado Gabino Barreda, Antonio Caso, etc. El ambicioso objetivo de inaugurar este campo comienza por éste último, señero pensador que ha sido llamado por algunos como el centinela insobornable (Ezcurdia y Hernández, 2012), y nuestra hipótesis será que sus ideas filosóficas, históricas y educativas podrían orientar una labor historiográfico-educativa crítica frente a la hegemónica visión histórico-educativa neoliberal. Cotejaremos nuestra hipótesis desde una lectura y comentario de las Obras completas de Antonio Caso, enfatizando cuál fue su noción de pasado educativo, quién ha de escribir su historia y si es posible captar el fin de tal escritura.

2. TRAS LAS HUELLAS DE UNA NOCIÓN CASISTA DE PASADO EDUCATIVO

Intelectuales de diversas disciplinas le han propinado a Antonio Caso diversos calificativos. Además del mencionado por Ezcurdia y Hernández, ha sido caracterizado como un héroe-discreto (Krauze, 1990, p. 39-44), un filósofo creador de un pensamiento situado (Magallón,

¹ Para muestra remitimos al lector al capítulo “Una breve historia de la transformación educativa en México”, del libro *La escuela que queremos* (2018), publicado por la organización Mexicanos Primero A. C.

1998, p. 73-91) y uno de los mejores expositores de las ideas universales (Ramos, 2010, p. IX-XXVI). Sin negar tales juicios, nosotros lo percibiremos como un icónico maestro del filosofar, que entendía a la filosofía como una “determinación del clásico ‘justo medio’ entre los extremos” (Caso, 1972b, p. 5). Caso fue un pensador que gustaba compartir reflexiones elaboradas por tesis contrarias que él armonizaba con el fin de resolver problemas concretos de su tiempo. Desde esta mirada, la idea casista de educación aceleró la debacle del positivismo mexicano (Krauze, 1990; Magallón, 1998; Torres Aguilar, 2011; Hurtado, 2016), convirtiéndose en el crítico más implacable del proyecto educativo nacido del positivismo:

Un pueblo que se educa nomás en la ciencia; es un pueblo sin entusiasmo, sin ideal. La ciencia es puro egoísmo, interés de conocimiento, propósito siempre reiterado de pensar, con el menor número de nociones, el mayor número de fenómenos diversos. El arte educa al espíritu en la despreocupación de uno mismo, en la “proyección” del alma al exterior, en la contemplación desinteresada de la existencia. / La historia, éticamente interpretada, educa el sentimiento moral, incita al sacrificio de lo propio, a la renuncia del bienestar personal (Caso, 1976, p. 51).

Contrario al positivismo, la educación debía ser respetuosamente individual, simbólicamente integral y caritativamente abierta a toda experiencia humana. Como herencia de liberales como Ignacio Ramírez e Ignacio Altamirano, los símbolos de esta idea casista eran las Humanidades y la tradición clásica, ambas desprestigiadas en el régimen porfirista. Al final, la apuesta no era por una pedagogía positivista, “presuntuosa ciencia de formar maestros”, sino por una educación como arte filosófico, como forma cultural salvífica de la valiosa existencia de un individuo forzado a sobrevivir egoístamente en un mundo dominado por la economía (Caso, 1976, p. 46-54).

Desde temprana edad (Krauze, 1990, p. 100), Caso reflejó una genuina vocación por la historia que luego cultivó como historiador de la filosofía. Por el irracionalismo e intuicionismo que predicaba, su método se basaba en un interpretar éticamente la historia. ¿En qué consistía?: «cada página de la historia nos revela una conducta moral que capta este elemento de significación universal» a través de valores como la verdad, la justicia, la belleza o la santidad (Caso, 1985, p. 50). Caso llegó a esta concepción cuestionando la única interpretación filosófico-histórica de su tiempo, formulada por Barreda, quien en su Oración cívica (1867) explicaba científicamente para qué debía México sumarse al concierto de las naciones progresistas. Bajo la consigna “Libertad, Orden y Progreso” (Barreda, 2010, p. 103) se formaron generaciones de jóvenes que la defendieron sin más y otros que la rechazaron con cualquier instrumento filosófico necesario.

Tras el ocaso del régimen porfirista y la irrupción de la Revolución Mexicana, él intuyó que era tiempo de renovar las ideas educativas. En “Educar, arte de filósofos” (1922), propuso una idea de educación cuya antípoda histórica la simbolizaba el zar Nicolás I, quien en una visita a la Universidad de Kiev en 1839 «exigía de sus súbditos, alumnos y maestros universitarios, el culto a ‘su moral’ en la escuela» (Caso, 1976, p. 47). Al advertir el peligro del autoritarismo, rechazaba al régimen ruso y al socialismo como su efecto. ¡Vaya presagio sutil de su posterior polémica con Lombardo Toledano! Pero, ¿este ejemplo y otros más procedieron de esa forma peculiar de interpretar la historia? En El problema de México y la ideología nacional (1924) Caso afirmaba:

Ignacio Ramírez, Gabino Barreda, Justo Sierra fueron, durante el siglo XIX, los directores de la ideología nacional. [...] Nuestra patria ha vivido acentuando las ideas [pues] resultan personajes superlativos de nuestro ambiente histórico, político y social [...] Ramírez fue catedrático de literatura; Barreda profesor de Lógica; Justo Sierra enseñó historia. [...] Uno enseñó combatiendo; el lógico disciplinó, el historiador amó y discutió; porque la ciencia de la historia es, a un tiempo, simpatía y libre examen: severa dilucidación de las ideas y las acciones humanas y caridad para los desfallecimientos de las gentes; escepticismo y bondad, indiscerniblemente (Caso, 1976, p. 72-79).

Aunque las ideas de estos clásicos se cultivaron en áreas como literatura, política e historia, todas ellas se transmitieron a educadores que, sin dejar de ser literatos, políticos e historiadores, atendieron su función de formar a la juventud mexicana. Esta era la tradición de pensamiento educativo que Caso recuperó y revitalizó desde la cátedra y la pluma. En tanto, aunque no existe un interés explícito por hacer historia de la educación, nuestro filósofo parece insinuarnos que no se puede pensar a México a espaldas del problema educativo nacional.

Pero no se limitó a interpretar su pasado inmediato, pues en su ensayo "Don Juan Benito Díaz de Gamarra" afirmaba: «La historia de México está por escribirse. No se la ha explorado lo suficiente; sobre todo en los diferentes sectores que abarca la cultura» (Caso, 1976, p. 167). En un texto donde se busca valorar el eclecticismo del oratoriano en la historia de la filosofía novohispana, Caso fue pionero en historizar una relación filosofía-pensamiento educativo que abrió el camino a posteriores estudios (Ramos, 199., p.163-172; Gaos, 1995, p. V-XXXVI; Beuchot, 1991, p. 241-251). Desde esa forma de historiar las ideas puede leerse su texto "La mentira de la educación omnipotente". Así como los problemas nacionales no resuelven de la noche a la mañana:

Las causas que se han sumado en el curso de los siglos, no se destruyen en un día por obra de la voluntad generosa y la inteligencia perspicaz. El error, el tremendo error de la Conquista, modeló nuestro pasado y actúa sobre el presente, como actuará sobre el porvenir. Todavía somos las dos razas que no se entienden, porque no hablan la misma lengua. [Por ende, la] educación de la raza como la del individuo, no puede disolver en un instante este inconsciente histórico o psicológico. [...] Queda denunciada ante la opinión pública la monstruosa mentira de la educación omnipotente (Caso, 1976, p. 269).

Publicado en julio de 1924, esta fue una crítica al "omnipotente" discurso educativo de la recién fundada SEP, concreción liderada por un Vasconcelos que, a juicio de su escéptico maestro, parecía no haber entendido a México como problema. Aunado a ello, en esta crítica hemos encontrado un Caso que, estimulado por las ideas pedagógicas modernas, recurre de nueva cuenta al pasado educativo remontándose hasta el siglo XVI. Más allá de su aversión a la pedagogía positivista, en Caso existía una genuina intuición por conocer el pasado de la pedagogía. He aquí dos ejemplos: 1) En el texto "Educar" (1943):

El ideal pedagógico es la suprema aspiración de la filosofía, la realización de la filosofía, su consecución². [...] De Sócrates a Platón [...], de Aristóteles a Montaigne y Rousseau, a Fichte, a Herbart, a Spencer, a Natorp y a Dilthey, educar es filosofar; porque filosofía y educación, son siempre obra individual y colectiva [...], y vivir en consecuencia, con generosidad y verdad. / Hay que educar a cada quien, con la experiencia acumulada del género humano; como hay que filosofar por uno mismo, enterándose de lo que piensan los demás, con el fin de [...] superarse correcta y humanamente en el tiempo, y vivir en consecuencia, con generosidad y verdad (Caso, 1976: p. 257).

2) En “Filosofía y educación” (1945) afirmaba lo siguiente:

Si se recorre la historia de la pedagogía se halla que constantemente ha influido en su desarrollo el de la filosofía; de modo que los ideales y valores habidos en cuenta por los filósofos de cierta época histórica se reflejan en las modalidades pedagógicas, junto con las ideas religiosas y los anhelos políticos y sociales correspondientes. / No podía ser de otro modo, porque la pedagogía es una de las ciencias de la cultura. [...] Esto se puede comprobar comparando la historia de la educación y de la filosofía. El espíritu de la cultura clásica se refleja en los movimientos pedagógicos de la antigüedad. [...] Lo mismo acaece en la Edad Media. [...] Al efectuarse el gran movimiento espiritual con que finaliza la Edad Media europea y se inician los tiempos modernos, el Renacimiento, la Reforma y la Contrarreforma, engendran [...] nuevas direcciones pedagógicas [:] Vives, [...] Montaigne [y] la Compañía de Jesús. [En tanto, éstos en] Nueva España pusieron sus nuevas escuelas frente a las universitarias, y México recordará siempre a los Abad, Alegre, Clavijero, etcétera que, en el momento de la expulsión, significaron, tal vez, el más alto exponente cultural de Nueva España (Caso, 1976, p. 263).

Ambos ejemplos nos revelan que en Caso coexistían dos nociones históricas de la pedagogía, una que le repugnaba por científica, y otra que reconocía por ética. Pero, a diferencia de Dilthey, nunca escribió una historia de la pedagogía y se limitó, más bien, a señalar direcciones que muestran su intento de conectarse con las ideas educativas griegas, renacentistas, ilustradas, románticas, positivistas, neokantianas e historicistas. Estos textos no reflejan más que el esbozo de una concepción sintética de la educación y la pedagogía como realidades históricas, cambiantes en el tiempo. Pero la mención de la educación novohispana revela otra lección para nuestra labor historiográfica: partir de México para regresar a éste con la divisa de que solo quien existe desinteresadamente puede educar. El fin no es historiar lo meramente económico de la educación, sino el desarrollo temporal de la existencia que dura, de aquel que ha existido libremente pues, al final, «existir es transformarse o, en otros términos, tener historia» (Caso, 1985, p. 87).

2 Aunque jamás cita Historia de la pedagogía de Wilhelm Dilthey (1883-1911), sorprende la afinidad de Caso con una de las ideas más memorables de aquel notable historicista: «la floración y fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre» (Dilthey, 1942, p. 11).

3. EL PERFIL DEL FILÓSOFO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SEGÚN CASO

Nutrida de pensadores como Aristóteles, Schopenhauer, Croce y otros (Krauze, 1990, p.110:127; Matute, 1999, p.31-35; Hernández Prado, 2002, p.21-56), su idea de filosofía de historia se publicó en Concepto de Historia universal y la filosofía de los valores, un estudio del estatus epistemológico de la Historia, su relación con otras ciencias, su objeto y su método. Pero, en Caso coexistían dos nociones de la filosofía de la historia: 1) como una ciencia vacía, inútil y contradictoria (Caso, 1985, p. 24-26), y, 2) como un saber irreductible que se propone describir o intuir “cosas, seres y situaciones contingentes, irreductibles, únicos en su individualidad” (Caso, 1985, p. 24).

Esta sutileza, aparentemente contradictoria, le permitía refutar la historia científicamente explicada y, al mismo tiempo, postular su idea de la historia éticamente interpretada. Según Caso, el historiador no tiene la misma libertad que tiene el pintor, el escultor o el educador, pues éstos tienen la capacidad de modificar la forma natural de su objeto. El pasado es inmodificable en la más radical de su concreción, pero algo de aquel cambia junto con el ser humano mismo, es decir, nuestras descripciones del pasado corren la misma suerte que aquel que las expresa. Es por eso quien escribe la historia debe revivir la existencia humana arrancándola de las sombras del olvido y entintando su pluma con el polvo del tiempo: «La historia es siempre arte, profundo arte de evocar sobre el polvo de los siglos el alma de los siglos» (Caso, 1985, p. 83). Historiar es situarse entre Platón y Tucídides, un punto medio dinámico entre el análisis y la intuición, pues el pasado sólo tiene sentido si nos revela una faceta de nuestra vida, es decir, si enseña la plenitud de aquellos que pudieron alcanzarla o lucharon para obtenerla. El sentido histórico es:

Una forma de la simpatía universal. Acaso sea la forma suprema de la simpatía humana. Saber interpretar en síntesis luminosas los trances sucesivos de la vida de la especie, es no sólo entender, sino amar; es amar intelectualmente [...] La verdad histórica, humana por excelencia [...] no se engendra sino en la armonía de las ideas y la intuición, dentro de la íntima coherencia del espíritu (Caso, 1985, p. 92-93).

A todo ser humano le es insuficiente el presente porque, en cierto modo, le es extraño vivir. Aquel, en tanto Anthropos, es un ser histórico que yace en un mundo también histórico: «Hijos somos de la historia; súbditos de la tradición; llevadores de la antorcha encendida a través de los siglos; accidentes pasajeros de una labor perdurable; instantes en el curso fugitivo de la hora. ¡Horas, días, años y siglos en la eternidad!... Nada cuenta ante el decurso del tiempo» (Caso, 1985, p. 239). Esta interpretación historicista sui generis invita al historiador a redimir testimonios de un ser único, quien con su «inteligencia, con el auxilio de la lengua, elabora el lenguaje, base de la historia, cifra de la cultura, fundamento de la ciencia, vínculo precioso de la vida civil» (Caso, 1985: p. 245). En la historicidad se devela el secreto de una existencia rebelada-revelada, es decir, quien ha de interpretarla debe descifrar los signos de una existencia que se rebeló a una existencia económica y que se reveló como existencia desinteresada y hasta caritativa. Por tal motivo es que:

Hay que escribir la historia con toda el alma vibrante; sólo así se infunde nueva vida en lo inerte y resurgen las instituciones y las creencias desaparecidas y cobra nuevos bríos el abigarrado conjunto de hombres y cosas evocado sobre las ruinas ungidas con la predilecta veneración de los pueblos, en el vasto acervo de reliquias seculares que deposita la humanidad en el planeta, al cumplir su destino constante: su muerte perpetua y su perpetua resurrección (Caso, 1973, p. 93).

La Historia está históricamente ligada con la Literatura porque ambas emplean el lenguaje figurado o simbólico para describir lo humano. ¿Pero basta una emulación retórica o emotivamente descriptiva para revivir una vida educativa que fue? De ninguna manera, porque el historiador debe usar procedimientos para validar la producción de conocimiento histórico, sin caer en la historia erudita henchida de documentos: «La misión primera del historiador es, como la del sabio, un esfuerzo de análisis, un procedimiento de crítica, pero su misión última es un esfuerzo de reconstrucción, que sólo puede lograrse merced a la intuición que revive y anima en el espíritu la realidad exánime de los datos, las fuentes y los monumentos de la historia» (Caso, 1973, p. 63-64).

Tal ha sido una puntual descripción del quehacer historiográfico: toda reconstrucción del pasado parte de una selección y crítica de fuentes que han de ser interpretadas empleando ciertos recursos estilísticos. Al último momento se le otorga mayor importancia metodológica porque al historiar «es preciso intuir, proyectar la conciencia propia hacia un punto ideal en el que todo converge como las caras de la pirámide en la metáfora explicativa» (Caso, 1985, p. 82). En suma, quien quiera captar el sentido de lo pretérito ha de proceder «ad narrandum, reconstruyendo, reviviendo el pasado. [...] La historia va a investigar, en el perenne desenvolvimiento de la vida, la vida que fue, el mundo que pereció, las sociedades, tradiciones y costumbres desaparecidas. Su objeto de conocimiento no existe actualmente; el tiempo lo incorporó en su tránsito y lo convirtió en el momento actual o lo deshizo para siempre» (Caso, 1985, p. 28).

Derivado de lo anterior, añadiremos que el historiador de la educación, asistido de lucidez simpática a lo particular concreto, debe describir la vida educativa que fue, el mundo escolar e informal que pereció, las sociedades que iniciaron culturalmente a sus miembros entre tradiciones y costumbres hoy desaparecidas o modificadas. Aquel individuo debe entender también que el pasado educativo como tal no existe, el tiempo lo incorporó con el paso de los años y lo fijó por escrito en la formación de sus individuos hasta encomiarlo al olvido de las lecciones perdidas. Por ello, el historiador de la educación se propone revivir los ideales de formación, las prácticas educativas y las figuras educadoras como seres de carne y hueso que percibieron la cultura desde una máxima moral: «primero es vivir» (Caso, 1972b, p. 7).

Ahora bien, una labor historiográfica de inspiración casista tiene una limitación: como buen filósofo cristiano que fue, Caso reconoció solo un ideal de ser humano a formar, Jesucristo, como la más elevada expresión ética con la que se podía educar un individuo (Caso, 1985, p. 9). Este ideal le permitió negar la noción materialista del progreso que provenía de una filosofía de la historia basada ilusamente en «el error intelectualista, realista, antropomórfico, antropolátrico, judaico y burgués» (Caso, 1985, p. 24). Una interpretación literal de lo anterior resulta problemática para la historia de la educación, porque, aunque podemos preferir individualmente un ideal de ser humano en lugar de otro, nuestra labor historiográfica exige armonizar ideales, no anularlos. ¿Cómo negarle valor a figuras como el judío Janusz Korczak

muerto en un campo de concentración nazi, o al revolucionario ayatola Morteza Motahhari asesinado por un fanático, o a los tlamatinime tan admirados por letrados novohispanos como Joseph Acosta o Bernardino de Sahagún?

Puesto que Jesús es un digno ideal de ser humano a formar junto con otros más que existieron, una historia universal de la educación está abierta a todos los tiempos y culturas, con caracteres distintos entre sí, pero ninguna por encima de otra. No olvidemos que «el tiempo, invencible e indiferente, a todos da razón y a todos desengaña» (Caso, 1985, p.86). Y así como las ideas de Ramírez, Barreda y Sierra respondieron a distintas interpretaciones de la formación de la juventud mexicana, la labor historiográfica puede proceder del estudio de los clásicos de la educación y la pedagogía, pues ellos son símbolos de un ideal de ser humano a formar. Entendidos como textos, ideas o personajes, los clásicos son microcosmos de una vida educativa lejana que espera ser captada. Por eso, en esta simpática labor el historiador debe prestarle «vida de su propio espíritu individual, afirmándolo a la coloración, a la palpitación, al ritmo interior de su ser psíquico. Esto es la historia; una intuición de la vida que fue; es decir, un simulacro de vida» (Caso, 1973, p. 64).

Para simbolizar lo anterior, Caso retomó una metáfora de Schopenhauer: «La historia se compenetra, acoge, al arrastrarse, la misma realidad; en tanto, que las ciencias no hacen sino volar y ver por encima de ella. El águila, en su cima, no lo distingue todo; la serpiente, en cambio, al limitar su horizonte, palpa con su cuerpo reptante la tierra. La filosofía es águila; la historia, serpiente. Ambas son seres sagrados» (Caso, 1985, p. 34). Reinterpretando lo anterior, ese simulacro de vida llamado historia de la educación es un elevarse como águilas por los cielos de las ideas pedagógicas y un palpar el suelo de las prácticas donde alguna vez existieron individuos, sociedades, humanidades. Aunque, si la filosofía tiene por símbolo al águila y la historia tiene la serpiente, entonces, ¿la educación tendría por símbolo al nopal?

4. SOBRE EL SENTIDO DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO-EDUCATIVO EN MÉXICO

Una reflexión filosófico-histórica no sería tal si desatendemos su marca de origen, es decir, la meditación del progreso, que Caso entendía como «*el esfuerzo cumplido, realizado en el tiempo por la Humanidad para la consecución de todos sus fines; el esfuerzo, en suma por realizar por completo la Humanidad*» (Caso, 1985, p. 13 [las cursivas son nuestras]). Con base en esta noción, cuestionó toda Filosofía de la Historia (sobre todo la positivista) que se jactara de dar por alcanzada una noción de progreso al equipararla el todo con una parte. En oposición a quienes en su tiempo equiparaban el progreso económico con el progreso moral, Caso respondía que era refutable reducir el conocimiento de uno al otro por más progreso intelectual o técnico que se logre.

Esta falacia revelaba el interés de algunos por modelar antropomórficamente la existencia humana a imagen y semejanza de la economía, la más primaria y reduccionista existencia: «La vida es siempre interesada. [...] Nutrirse, crecer, reproducirse, jugar, fabricar útiles, morir, todo eso [...] es economía pura, puro efecto del egoísmo, del informe esfuerzo imperialista» (Caso, 1972^a, p. 70). El problema de una noción antropomórfica del progreso es que ha sido

erradamente concebida, pues al intelectualizarse ha excluido formas de ser humano ajenas o ilegítimas al proyecto educativo del Estado autoritario. También ha sido realista por exceso, o al menos ha impuesto una realidad que tiene por únicos beneficiarios a un sector social, los empresarios, hoy identificados como operarios de la máquina llamada educación por competencias.

La negación casista de aquella noción de progreso pone en alta estima la realización de la humanidad: «el hombre individual es una potencialidad. Un boceto perfectible en un mundo en desarrollo» (Caso, 1985, p. 71). Su conciencia histórica no se da mecánicamente, pues «nosotros no somos espacio, sino memoria, espíritu, duración; pero también sucesión, es decir tiempo» (Caso, 1985: p. 238). Esta concepción teleológica de la formación humana la interpreta desde sus variaciones temporales a sabiendas de que la historia «todo lo abarca desde el punto de vista del tiempo» (Ibíd., p. 233). Debido a que el progreso humano solo existe individualmente, éste solo puede interpretarse ético-intuitivamente y no económico-intelectualistamente.

Esta idea casista del progreso se oponía a la filosofía de la historia cuyo sello era la existencia como economía: «El imperialismo toca a su máximo poderío y asiste al comienzo de su propia decadencia, en la última época del capitalismo y la tecnocracia» (Ibíd., p. 68). Si nosotros queremos apropiarnos de esta crítica es menester situarla históricamente y preguntarnos por su validez histórica. Hoy, la tecnocracia ha impulsado a los empresarios a auto-promocionarse como ideales de ser humano a formar. Su idolatría y su deificación, van de la mano de los adjetivos con los que se auto-denominan: “iniciativa ciudadana” “sociedad civil”, “filántropos”, “activistas sociales”, etc. (Navarro, La Jornada, 25/06/2016). Asimismo, estos entes aburguesados han solicitado apoyo a la ciudadanía para que la reforma educativa, que tanto les había costado imponer, no tenga el mismo destino que sus supuestas versiones previas. ¿Qué versión de la historia podemos esperar de ellos?

El empresario mexicano da la impresión de ser, aparte de reduccionista, desmemoriado. No dudamos de su buena fe al colaborar en el hallazgo de un derrotero para el país; pero lo está entendiendo sólo en función del rescate de las empresas. Desafortunadamente, la educación, que debe estar al servicio de la sociedad entera y no sólo de un sector privilegiado, se la quiere supeditar a éste último en un intento por evitar su naufragio (Torres y Vargas, 2011, p. 101).

El historiador no puede ser cómplice de la desmemoria si su intención es narrar las vicisitudes de lo educativo a la posteridad. No obstante, este elemento debe estar muy presente en su labor, pues su función social es evidenciar el desarrollo histórico de la deificación de aquellos que confundieron medios con fines, de quienes formaron la sociedad según un ideal egoísta de ser humano, y aquellos que justificaron históricamente lo anterior. Por eso necesitamos una filosofía de la historia de la educación que nos permita investigar con argumentos éticos las reminiscencias de aquella desmemoria: «Los medios no son fines. La técnica y el oro solamente cobran sentido, a través de la Verdad, la Justicia, la Belleza y la Santidad. Esto lo muestra la consideración filosófica de las diversas culturas históricas» (Caso, 1985, p. 199). Con base en la última afirmación es que se abre un horizonte inédito a preguntas como: ¿qué noción de progreso subyace en los escritos de historia de la educación? ¿Cuáles son los intereses detrás de la escritura de tal o cual versión de la historia? ¿Cómo refutarla, examinarla y tomar distancia de ella?

5. CONCLUSIONES

El compromiso intelectual de los estudiosos de la historia de la educación consiste en invitar a narrar complejamente una realidad histórica opuesta a la visión histórica hegemónica e imperialista que, desde una visión crítica de inspiración casista, encuentra su contrapeso. Aunque breve, en la fructífera exploración del pensamiento de Antonio Caso hemos hallado al menos tres herramientas de diversos campos para comenzar una filosofía de la historia de la educación que piensa a México como problema históricamente situado. Enumeramos sumariamente estas herramientas.

En primer lugar, toda noción del pasado educativo alberga una idea heterogénea del ser humano que puede historiarse simbólicamente desde su valiosa existencia en el tiempo o desde su intelectualización meramente racional. Dos interpretaciones extremas de la historia de la educación nos amenazan: a) aquella que se presume racional, necesaria y omnipotente, y b) aquella que omite ingenuamente la presencia de los ídolos de la existencia como economía. Caer en uno u otro extremo hará insuficiente y absurdo el historiar prácticas educativas vacías de ideales y vitalidad, pero llenas de un egoísmo que filantrópicamente llamamos educación aburguesada, tecnocrática e imperialista. Sólo una interpretación ética del pasado educativo, y no aquella que recurre a sucesos históricamente sesgados, nos ayudará a evitar el economicismo y la desmemoria.

En segundo lugar, en la labor de quienes abrazamos la narración de lo educativamente acaecido debemos reconstruir crítica y vívidamente al menos dos formas de educar en el tiempo mexicano y universal: 1) aquella históricamente conformada por figuras autoritarias que impusieron una educación maniqueamente justificada, moralmente reduccionista e irreparablemente economicista; 2) aquella que históricamente se ha rebelado a la primera, revelando los problemas de su tiempo: empobrecimiento espiritual, deificación de figuras educadoras económicamente poderosas, antropolatría expresa en los proyectos educativos, etc.

En tercer lugar, si en nuestra labor historiográfica posponemos una reflexión sobre el sentido de su escritura nos arriesgamos a reproducir una noción de progreso intelectualista, autoritarista, tecnocrática y aburguesada que solo busca imponer un proyecto de nación desde un grupo de desmemoriados. Nuestra labor es dudar de toda visión histórico-educativa que equipare progreso económico con progreso moral y estético.

En estricto sentido, en el pensamiento casista no existen densas reflexiones sistemáticas sobre cómo se ha de escribir la historia de la educación, al menos no como las concebiríamos conceptualmente hoy. En todo caso, puede interpretarse como intento o boceto de una filosofía de la historia de la educación, pues su incipiente noción de pasado educativo cambiante, su intuitiva idea de la historia basada en la narración crítica y su cuestionamiento del progreso vinculados a la educación de su tiempo son elementos que hoy pueden inspirar una crítica a la contemporánea escritura de la historia de la educación. Este y otros caminos pueden transitarse desde una Filosofía de la historia de la educación que, en esta ocasión, ha elegido como mentor a un pensador que tuvo una intuición enigmáticamente rebelde y reveladora: «la vida no se puede describir ni conocer sin revivirla, sin crearla, en cierto modo, de nuevo, al imitarla» (Caso, 1973, p. 64).

REFERENCIAS

- Ander-Egg, Ezequiel. (1994). Interdisciplinariedad en educación, Magisterio de Río de La Plata.
- Barreda, Gabino. (2010). Estudios, UNAM.
- Beuchot, Mauricio. (1991). Historia de la filosofía en el México colonial, México: Herder.
- Beuchot, Mauricio, et al. (2012). La filosofía ¿incide en la sociedad actual?, Torres asociados.
- Brauer, Daniel, ed. (2009). La historia desde la teoría. Una guía por el pensamiento filosófico acerca del sentido de la historia y del conocimiento del pasado. Vol. 1. Prometeo.
- Calderón, David, et al. (2018). La escuela que queremos, Mexicanos Primero.
- Caso, Antonio. (1972a). La existencia como economía, como desinterés y como caridad, Tomo III, UNAM.
- , (1972b). Historia y antología del pensamiento filosófico. Evocación de Aristóteles. Filosofía, Tomo VI, UNAM.
- , (1973). Problemas filosóficos. Filósofos y doctrinas morales. Filósofos y moralistas franceses, Tomo II, UNAM.
- , (1976). Discursos a la nación mexicana. El problema de México y la ideología nacional. Nuevos discursos a la nación mexicana. México, Tomo IX, UNAM.
- , (1985). El concepto de historia universal y la filosofía de los valores. La filosofía de la cultura y el materialismo histórico, Tomo X, UNAM.
- Dilthey, Wilhelm. (1942). Historia de la pedagogía, Losada.
- Ezcurdia, José y José Hernández Prado. (2012). El centinela insobornable. Algunas Fuentes y consecuencias del pensamiento de Antonio Caso, UAM-Azacapotzalco.
- Gaos, José. (1995). "Prólogo", apud, Juan Benito Díaz de Gamarra, Tratados, UNAM.
- González Casanova, Pablo. (2001). La universidad necesaria en el siglo XXI, Era.
- Hernández Navarro, Luis, "Claudio X. González, el energúmeno", La Jornada, 25/06/2016.
- Hernández Prado, José. (2002). La filosofía de la cultura de Antonio Caso, UAM-Azacapotzalco.
- Hurtado, Guillermo. (2016). La revolución creadora. Antonio Caso y José Vasconcelos en la Revolución mexicana, UNAM.
- Krauze, Rosa. (1990). La filosofía de Antonio Caso, UNAM.
- Magallón, Mario. (1998). Historia de las ideas en México y la filosofía de Antonio Caso, CISCH-UAEM.
- Matute, Álvaro. (1999). Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX. La desintegración del positivismo (1911-1935), FCE.
- Ramos, Samuel. (1990) Hacia un nuevo humanismo. Veinte años de educación en México. Historia de la filosofía en México, Tomo II, UNAM.
- , (2010), "Prólogo" apud, Antonio Caso, Antología filosófica, UNAM.
- Torres Aguilar, Morelos (2011) "Antonio Caso, educador universitario", Revista historia de la educación latinoamericana, Vol. 13, No. 17, julio-diciembre.
- Zea, Leopoldo (1968) El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia, FCE.

Los Deberes de la Educación: entre la nueva barbarie y la emancipación

The Duties of Education: between the new barbarism and emancipation

DRA. GERGANA PETROVA,
Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México. (gerjina@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-0561-8323>)

RESUMEN:

El presente artículo aborda la crítica de la sociedad moderna y su cultura de castración, entendida ésta como la anulación o en su mejor caso, el acondicionamiento del individuo a través de la educación y del trabajo como elementos yuxtapuestos que se implantan sobre el deseo natural del individuo. En este sentido, la teoría crítica de la sociedad consigue desenmascarar al individuo en su actuar condescendiente ante la auto infringida represión de sus instintos biológicos, poniendo en perspectiva la condición actual de la educación que, sometida al dominio del todo, obedece, en su funcionalidad, a la opresión de las potencialidades humanas, con el fin de integrar al individuo a la totalidad consumista del sistema social.

ABSTRACT:

The following paper is a critical approach on the modern society and its culture of castration, understood as the cancellation or in its best case, the conditioning of the individual through the education and work as juxtaposed elements implanted on the natural desire of the individual. As regards, the critical theory of society succeeds in revealing the individuals in acting condescendingly towards a self-inflicted repression of their biological instincts, placing into perspective the current condition of the education, which brought under the domain of whole, obeys as well in its functionality to the oppression of the human potential, in pursue of integrating the individual to the consumerist absoluteness of the whole social system.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Represión, emancipación, individuo, unidimensionalidad, Eros, educación. /
repression, emancipation, individual, unidimensionality, Eros, education.

1. INTRODUCCIÓN

Podríamos hablar de la importancia que se le otorga a la educación para la preservación social y cultural del ser humano desde el mundo primitivo. Las pinturas rupestres dan testimonio de la necesidad originaria de transmitir los saberes adquiridos y requeridos para la perpetuación y sobrevivencia de la raza humana. Pero es quizá a partir de la Ilustración cuando la educación adquiere como concepto y práctica la encomienda de conducir hacia una sociedad cualitativamente diferente. Es en la Ilustración, que se postula el interés emancipatorio para el desarrollo humano, cuando la educación es concebida como la superación de la barbarie: alejar al ser humano de lo primitivo y borrar la animalidad. La barbarie es considerada lo opuesto a la formación cultural y a la supervivencia de la humanidad, depende de que los individuos sean ayudados a superarla, precisamente a ello se supone que debe servir la escuela. No obstante, Adorno advierte que «mientras sea la sociedad la que genera, a partir de sí misma, la barbarie, es seguro que la resistencia de la escuela sólo podrá ser mínima» (Adorno, 1998, p. 78).

2. SOCIEDAD Y CASTRACIÓN

Así pues, para hablar de los deberes de la educación nos centraremos en la sociedad moderna y en su "cultura de castración", entendida ésta como la anulación o en su mejor caso, el acondicionamiento del individuo a través de la educación y del trabajo como elementos yuxtapuestos que se implantan sobre el deseo natural del individuo. Y para ello retomaremos El hombre unidimensional de Herbert Marcuse (1985), quien estudia la represión de los instintos humanos que se reproducen en las sociedades capitalistas, es decir, el sutil dominio que ejerce el sistema uniformador y la cultura masificada a nivel psicológico. Partiendo de la crítica a la brutalidad metropolitana de la sociedad opulenta desde la perspectiva del psicoanálisis, Marcuse sostiene la misma tesis de que los planes de progreso han conducido al hombre a su propia esclavización, y los individuos mismos reproducen la represión sufrida, aclarando que «la democracia consolida la dominación más firmemente que el absolutismo, la libertad administrada y la represión instintiva llegan a ser las fuentes renovadas sin cesar de la productividad» (1985, p. 7). Y es que bajo la premisa de la libertad y del bienestar del todo social, que la voluntad de la mayoría se convierte en constitutiva de la unidad social dentro del sistema. El individuo así ya no puede aparecer de forma aislada, sino que, como miembro de la comunidad a la cual pertenece, y como ésta lo precede, el individuo separado, sometido al mecanismo coercitivo colectivo, ya resulta predestinado a las funciones que le son dictadas por el sistema social y para la realización

de sus fines económicos que supuestamente llevarían a la satisfacción de las necesidades de sus miembros. Empero, Marcuse indica que: « [...] la mejor satisfacción de las necesidades es ciertamente el contenido y el fin de toda liberación, pero al progresar hacia este fin, la misma libertad debe llegar a ser una necesidad instintiva y en cuanto tal, debe mediatizar las demás necesidades, tanto las necesidades mediatizadas como las necesidades inmediatas» (Ibíd, p. 8).

Es preciso, aquí puntualizar los términos de la necesidad instintiva y la represión instintiva desde la perspectiva en que Marcuse los aborda en su obra *Eros y Civilización* (2010), donde contrarresta el planteamiento pesimista de la imposibilidad de la felicidad de los individuos expresado por Sigmund Freud en su obra *El malestar en la cultura* (2007), con un planteamiento en el que una civilización no basada en la represión de los instintos es posible. La condición del hombre como ser cultural, lleva a Freud a analizar más allá de las diferencias históricas, las divergencias culturales y la variedad de hechos de civilización. El choque entre el deseo natural y la cultura civilizadora, revela la condición humana y determina al hombre como ser social, que sólo llega a ser hombre porque su instinto biológico es sometido a la disciplina de la cultura.

El modelo de la cultura se establece en nosotros, y esta condición de la ruptura de lo natural biológico y el orden preestablecido, es lo que definiría el lugar de la educación. En esta línea de análisis, la educación se revela como la acción represiva que permite el paso del placer a la realidad, del deseo primitivo al deseo culturalmente socializado, integrado en un sistema interhumano completamente regulado. Para que el individuo aparezca como capaz de vivir en una comunidad, la prohibición deberá constituir la esencia de la acción cultural socializante, ya que ésta comienza impidiendo que ciertas tendencias impulsivas espontáneas e inmediatas se expresen libremente, y es así como surge la función represiva de la educación como algo fundamental para lograr la unidad del todo social, factor que difícilmente podría ser suprimido. Sin embargo, esto inminentemente nos llevaría a la evocación de doctrinas educativas totalitarias, y a la renuncia de la inmediatez del placer instintivo, para ser sustituido por la obediencia a la realidad, donde como moneda de cambio se instituiría el deseo por la norma, llevando al principio del placer y al de la realidad a terrenos radicalmente opuestos e inconciliables. Así, señala Marcuse, el individuo: «Llega a ser un sujeto consiente, pensante, engranado a una racionalidad que le es impuesta desde afuera» (2010, p. 29). La educación bajo este contexto llegaría a convertirse en un conjunto de técnicas, procedimientos, métodos y contenidos pedagógicos, asegurando esta sustitución e implicando un sufrimiento correctivo, que habrá simplemente que vigilar para que no degenerara en un estado mórbido.

Freud define el principio del placer como la medida primordial que gobierna y regula, en general, las acciones, sentimientos y pensamientos del individuo hacia la búsqueda de lo placentero y la evitación de lo desagradable. Los hombres, « [...] aspiran a la felicidad, quieren llegar a ser felices, no quieren dejar de serlo. Esta aspiración tiene dos fases: un fin positivo y otro negativo; por un lado, evitar el dolor y el displacer; por el otro, experimentar intensas sensaciones placenteras» (Freud, 2007, p. 23). Sin embargo, el principio del placer no puede constituir un fin en sí mismo, porque aún si el principio del placer explica adecuadamente los movimientos humanos, su finalidad última, la de una felicidad perfecta, infinita y eterna, sigue siendo irrealizable como un estado final al que se pueda llegar, por ello, únicamente como un proceso, en el cual la satisfacción se da como un momento fugaz, nos es dable proponerlo.

Lo que en el sentido más estricto se llama felicidad surge de la satisfacción, casi siempre instantánea, de necesidades acumuladas que han alcanzado elevada tensión, y de acuerdo con esta índole sólo puede darse como fenómeno episódico. Toda persistencia de una situación anhelada por el principio del placer sólo proporciona una situación de tibio bienestar, pues nuestra disposición no nos permite gozar intensamente sino el contraste [...]. Así, nuestras facultades de felicidad están ya limitadas, en principio, por nuestra propia constitución. (Ibíd., p. 24).

La represión de los instintos evoca el problema de la renuncia a la libertad, que implica para el individuo su entrada en la civilización, que no es otra renuncia que la de sus propias necesidades en pos de la organización socio-histórica vigente, así llega a tomar su posición de miembro en su plena facultad dentro del funcionamiento adecuado de la comunidad, misma que ya previamente le ha sido asignada.

Pero el problema de la educación no consiste, o por lo menos en teoría no debería consistir, solamente en prohibir, frustrar e inhibir, sino en descubrir una especie de equilibrio entre la búsqueda del placer, que sigue rigiendo el equilibrio psíquico después de haber entrado en el proceso de socialización, y las limitaciones que impone la realidad natural y social a los instintos primitivos. Para Marcuse: «El animal hombre llega a ser un ser humano sólo por medio de una fundamental transformación de su naturaleza que afecta no sólo las aspiraciones instintivas, sino también los «valores» instintivos [...]» (1985, p. 27-28). La existencia de una moral individual demuestra que la norma impuesta por la realidad no permanece en el exterior del sujeto, sino que éste la asume en forma afectiva, su eficacia estriba en esta interiorización. Así pues, la interiorización sólo será posible si el sujeto posee en sí mismo una instancia capaz de asumir la exigencia social, que contrarreste la influencia de sus impulsos. Aunque una civilización no represiva pareciera una quimera para Freud, debido al antagonismo y a la irreconciliación del principio del placer y el de realidad planteados por él, para Marcuse esta oposición no se origina en una naturaleza humana, sino que es producto de una organización social históricamente determinada, y más aún, debido al progreso y el desarrollo social, la civilización humana ha llegado al momento en que es posible educarse en una sociedad no represiva, donde los conflictos puedan resolverse sin opresión y sin crueldad. Y es que el progreso tecnológico ya ha creado las condiciones para una liberación respecto de la obligación del trabajo, lo cual podría llevar a la ampliación del tiempo libre, que permitirá la liberación de las potencialidades reprimidas que,

Liberadas así, ellas [las facultades individuales] generarán nuevas formas de realización y de descubrimiento del mundo, que a su vez le dará nueva forma al campo de la necesidad, de la lucha por la existencia. [...] Con la transformación de la sexualidad en Eros, los instintos de la vida despliegan su orden sensual, mientras la razón llega a ser sensual hasta el grado en que abarca y organiza la necesidad en términos que protegen y enriquecen los instintos de la vida. (Ibíd., p. 193-194).

De esta forma se dan las condiciones para el surgimiento de una sociedad no represiva, en la que se pueda vivir la felicidad del Eros liberado, la lógica de la satisfacción y no la de la represión.

Hay dos términos que surgen a partir de la inclusión del componente histórico. Por un lado, se debe de considerar la represión excedente –que, a diferencia de la represión básica, que se refiere a la modificación de los instintos para perpetuar la raza humana– hace referencia más bien, a las restricciones adicionales resultantes de las diferentes formas de dominación y sus correspondientes instituciones, que apunta fundamentalmente a aquellos controles que exceden a los necesarios para el funcionamiento de la sociedad:

[...] en la historia de la civilización, la represión básica y la represión excedente han estado inextricablemente entrelazadas y el progreso normal hacia la genitalidad ha sido organizado de tal manera que los impulsos parciales y sus «zonas» fueron descontextualizados casi por completo para adaptarlos a las exigencias de una organización específica de la existencia humana. (Ibíd., p. 47-48).

Para Marcuse, esta represión excedente y la concentración de la energía erótica en la sensualidad genital, es lo que impide al Eros su fuerza revolucionaria y creadora, el despliegue de la libido; y por el contrario, dicha fuerza está concentrada en el «[...] proceso de producción agresivo y a sus consecuencias, integrándose en el valor de cambio» (Ibíd., p. 9 [énfasis propio]). Su propuesta a partir de allí, le lleva al planteamiento del principio de actuación como la forma histórica del principio de realidad.

En efecto, en el proceso de civilización, el principio del placer es reemplazado por el principio de realidad, el sujeto se ve obligado a retardar la satisfacción de sus deseos o incluso resignarla, para no entrar en contradicciones con el ambiente que lo rodea, con lo cual el control y la coordinación de los impulsos, que el Yo llevará a cabo, no estará aislado de la realidad prevaleciente, no estará al margen de la época y del modo de dominación, sino que por el contrario, tendrá la forma que éstos vayan tomando. Un ejemplo breve de ello, es la influencia de la duración de la jornada laboral: durante el día de trabajo el individuo se ve obligado a suspender la satisfacción de los instintos, lo cual significa que está sujeto a un proceso represivo, pero éste no será igual en una organización en la que la jornada laboral ocupa prácticamente el día entero, que en otra que es más breve, de este modo se observa, al menos desde un aspecto, el principio de realidad en relación a las formas históricas prevalecientes. Sin embargo, Marcuse señala que la dialéctica de la civilización perdería su finalidad «[...] si el principio de actuación se revelará a sí mismo sólo como una forma histórica específica del principio de la realidad» (2010, p. 120). Esto es así porque sus condiciones históricas aparecen en función del conflicto entre los individuos separados, y entre ellos y su mundo, abriendo paso hacia un presente en una temporalidad histórica. Por lo tanto, el hombre es el sujeto y el objeto de su propia historia y es así, como según Marcuse: «La negación del principio de actuación aparece no contra, sino con el progreso de la racionalidad consciente: presupone la más alta madurez de la civilización» (Ibíd., p. 136).

¿Pero entonces qué impide el arribo a esta nueva sociedad no represiva? Marcuse denuncia que la pretendida liberación que propugna el capitalismo, no es una verdadera liberación, sino una estrategia para impedirla, ya que lejos de dejar lugar a una emancipación de los instintos hacia una sexualidad polimorfa, que podría llevar a la realización de las potencialidades reprimidas, el capitalismo ha transformado la sexualidad en objeto de consumo, integrado a la totalidad consumista del sistema social.

Si se observa el tiempo que el hombre destina al trabajo en la civilización, se hace evidente que éste ocupa prácticamente la existencia entera del individuo, y por lo tanto, el placer se ve absolutamente acotado por ella, el placer deja de prevalecer y la represión comienza a imperar. El florecimiento de instituciones, la promulgación de leyes y las mismas relaciones sociales, obedecen a la transmisión de la represión de los impulsos de acuerdo a sus necesidades imperantes, el control deja de ser la base de aquellos requerimientos necesarios para el desarrollo de la civilización.

Lo que es falso no es el materialismo de esta forma de vida, sino la falta de libertad y la represión que encubre: reificación total en el fetichismo total de la mercancía. Se hace tanto más difícil traspasar esta forma de vida en cuanto que la satisfacción aumenta en función de la masa de mercancías. La satisfacción instintiva en el sistema de la no-libertad ayuda al sistema a perpetuarse. Ésta es la función social del nivel de vida creciente en las formas racionalizadas e interiorizadas de la dominación (1985, p. 8).

Durante el día de trabajo el hombre renuncia a su libertad de ser el sujeto-objeto libidinal que es y desea ser. El trabajador está al servicio de un aparato que es incontrolable desde su lugar, que ejerce un poder al que los individuos deben someterse para no quedar al margen de la comunidad, y que este poder se independiza más a medida que la división del trabajo se hace también cada vez más especializada. De este modo, como resultado del principio de actuación de la sociedad capitalista se obtiene un hombre que mientras trabaja no satisface sus propias necesidades, sino que sólo realiza funciones preestablecidas. Obedeciendo a la totalidad operante, la educación nuevamente parte de la premisa de un hombre ideal, pero éste es ya un individuo que se integra en el sistema mismo, la educación entonces deja a un lado su sentido histórico de emancipación para la humanidad para obedecer a la transformación cohesiva, instruyendo al individuo hacia formas de entretenimiento socialmente aceptadas y reproduciendo la represión incluso en un momento cuando el progreso ha conducido hacia una jornada reducida. La disponibilidad de más tiempo libre ya no representa una oportunidad para estimular una creatividad lúdica, una expresión artística que podría conducir al desarrollo pleno del potencial del individuo, sino una opresión del principio de identidad ante la cual el individuo tiene que limitarse a los modelos ya postulados. Por consiguiente, si es un hombre que no está respondiendo a su propio deseo sino al ajeno, ¿es un hombre real o es una ficción de sí mismo?

3. EL SENTIDO CRÍTICO DEL SER

En El hombre unidimensional se presenta a la sociedad capitalista desarrollada como una sociedad en la que el hombre ha perdido su sentido crítico. La seducción del confort, la abundancia, la riqueza de la sociedad opulenta y la liberación de las costumbres, han transformado al hombre en un ser cada vez más adaptado e integrado al sistema del consumo. Lo que Marcuse presenta bajo el término de unidimensionalización es, paradójicamente, un proceso multi-abarcante, que se desenvuelve en todos los niveles y estratos de la realidad en la sociedad industrial tardía. Al igual que sus predecesores Theodor W. Adorno y Max

Horkheimer, quienes veían en el avance de la ciencia y la tecnología bajo el criterio de dominación, el fracaso de la cultura y la abdicación de la razón, la cual absolutizada en su función instrumental conduciría a procesos de consolidación de una nueva estructura de dominio; Marcuse destaca en primer plano al positivismo, que sirve de base a la racionalidad tecnológica y a la lógica del dominio en el proceso social de unidimensionalización, y en este sentido la única salida para poder empezar a transformar esta sociedad no será cambiando las leyes, sino iniciar por lo más radical, que según él, sería modificando la mentalidad del hombre unidimensional: hacer que aprenda y se atreva a criticar lo que le parece malo, ir contra lo que nos ha enseñado la sociedad. (Ibíd., p. 13-14).

¿Acaso esto será posible? ¿Se podría a través de la educación, ir contra lo enseñado? ¿Podrá la educación llevar a la emancipación del hombre unidimensional, cuya existencia humana está controlada e integrada al funcionamiento objetivo de la totalidad social?

La represión, según lo describe Marcuse, obedece a dos procesos paralelos: la integración a nivel instintivo, por un lado, y la integración social del individuo a la objetividad operante, por otro. Dicha integración es lograda a través de la imposición de un modelo de pensamiento y conducta unidimensional, estableciendo como posible una única forma de vida, sin que ésta permita divisar que detrás de las elecciones, actúa la coordinación universal del conjunto en su totalidad, o en palabras de Adorno el dominio de todo.

Vertido totalmente a los modos de funcionamiento que le exige la realidad preestablecida, el individuo es obligado a vivir una vida pseudo autónoma, en la cual la sobre-represión y los esquemas de asimilación e introyección de los controles sociales, logran hacer desaparecer la condición autorreflexiva del individuo, su capacidad como sujeto para percibir crítica y autocriticamente su existencia y su vida social. Es así como a juicio de Marcuse, el proceso social de unidimensionalización hace posible la administración global de la existencia. La subjetividad termina por contraerse a los modos triviales de pensamiento que, entregado a la espectacularidad de los dispositivos tecnológicos, el consumo y los medios de comunicación, se ritualiza y esteriliza para una simplificación organizada y planificada, simplificación en la cual la educación se revela como una previa instrucción al individuo como engranaje, predestinado tanto al mercado del consumo como a la esfera de la productividad, cuyas acciones concretas resultan subsidiarias de causalidades que ni son visibles ni tampoco conscientes. Finalmente, no hay que olvidar que, las políticas educativas actuales buscan el «desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica» (Diario Oficial, 2008). La indiferencia que se da en una conciencia unidimensional y el impulso de entregarse placenteramente al consumo propagado por los medios de comunicación son actitudes que se han convertido en características de la vida contemporánea. «El acceso a los mercados de trabajo» (Ibíd), se convierte en la razón de ser de las instituciones educativas. En este sentido, es por demás señalar que la creciente fragmentación de la sociedad, polarizada en torno a ejes económicos, sociales, políticos y culturales, ha llevado a que la lucha por un bien común pierda sentido. Los valores de libertad, igualdad y justicia como consecuencia de las condiciones de exclusión y marginalidad que vivimos, vienen a significar cosas cada vez más dispares para los distintos grupos y personas. Ante este panorama, suena cada vez más relevante la advertencia de Adorno:

Cada época produce, por una parte, las personalidades —tipos de distribución

de energía psíquica—, que socialmente necesita. Un mundo como el actual, en el que la técnica ocupa una posición central, produce también hombres tecnológicos, acorde con la técnica. Lo que no deja de tener su racionalidad específica: en su estrecho ámbito serán más competentes, pudiendo ello influir luego en lo general. En la relación actual con la técnica, hay, por otra parte, algo de exagerado, de irracional, de patógeno. (1988, p. 88).

4. CONCLUSIÓN

Al reconocer a la sociedad como bloque universal, como objetividad operante, la Teoría Crítica expone cómo ésta rodea a sus miembros y, al mismo tiempo, se encuentra dentro de ellos, ya que son los miembros quienes la constituyen; sin embargo, cualquier intento de transformación, si no supera la unidimensionalidad, simplemente reincide en la reafirmación inmediata del todo monstruoso como algo inadmisibles pero contundente. Lo que define hoy el lugar de la educación es el hecho de que el modelo del sistema capitalista, que se ha adentrado en toda esfera de la vida individual y social, configura la cultura como una industria más. De cara a ello, y recuperando las palabras de Adorno, la educación es la «consecución de una consciencia cabal» (Ibíd., p. 95): una conciencia que recupere no sólo su bidimensionalidad, sino una multidimensionalidad, que sea capaz de pensar nuevamente contra sí misma, y en su desventura y desgarramiento recupere la conciencia de su propia infelicidad, porque solamente así podrá experimentar nuevamente la felicidad de su emancipación.

REFERENCIAS

- Acuerdo 444SNB. (2008). Diario Oficial, martes 21 de octubre. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008
- Adorno, Th. W. (1988). Educación para emancipación. Ediciones Morata, S.L.
- _____. Horkheimer, M. (2009). Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos. Editorial Trotta.
- Freud, S. (2007). El malestar en la cultura. Ediciones Folio.
- Marcuse, H. (1985). El hombre unidimensional. Editorial Artemisa.
- _____. (2010). Eros y civilización. Editorial Planeta.

Sobre la relación de la Filosofía y la Educación en el pensamiento del siglo XX. Cuatro perspectivas teóricas.

On the relationship of Philosophy and Education in thought
20th century. Four theoretical perspectives.

DR. JORGE ARMANDO REYES ESCOBAR

Universidad nacional Autónoma de México, Distrito federal, México. (guandajo@gmail.com)
(<https://orcid.org/0000-0001-6212-5800>)

RESUMEN:

El artículo explora las posiciones sobre la educación de cuatro filósofos contemporáneos: Hans-Georg Gadamer, Karl Popper, Bertrand Russell y Theodor Adorno. El hilo conductor de la exposición consiste en explorar de qué manera estos cuatro pensadores han examinado la relación entre filosofía y educación tomando como hilo conductor el concepto de experiencia, entendida como la manera en la cual los diversos contenidos (tanto teóricos como prácticos) de nuestra conciencia forman un tejido coherente e inteligible. Tomando como punto de partida a Gadamer, para quien la educación pone de manifiesto el carácter continuo y de cohesión social de nuestra experiencia, la exposición avanza para mostrar de qué manera en las reflexiones filosóficas contemporáneas asoma una preocupación concerniente a los retos y el futuro de la educación: la descomposición de la experiencia, la desintegración de un horizonte cultural común con base en el cual los individuos pudieran formarse y reconocerse como participantes de una cultura.

ABSTRACT:

The article explores the positions on education of four contemporary philosophers: Hans-Georg Gadamer, Karl Popper, Bertrand Russell and Theodor Adorno. The common thread of the exhibition consists of exploring how these four thinkers have examined the relationship between philosophy and education, taking as a common thread the concept of experience, understood as the way in which the various contents (both theoretical and practical) of our consciousness

form a coherent and intelligible fabric. Taking as a starting point Gadamer, for whom education highlights the continuous and socially coherent nature of our experience, the exhibition advances to show how contemporary philosophical reflections show a concern regarding the challenges and future of education: the decomposition of experience, the disintegration of a common cultural horizon on the basis of which individuals could form and recognize themselves as participants in a culture.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS:

Experiencia escolar, educación, formación, responsabilidad, democracia, fragmentación social. / school experience, education, training, responsibility, democracy, social fragmentation.

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN: SOBRE ESCRIBIR HISTORIA(S)

Las siguientes páginas tienen ante sí una tarea difícil: narrar la historia del desencuentro entre Filosofía y Educación. La afirmación probablemente será juzgada con reprobación y con excesiva dureza por el lector. ¿Acaso los últimos 200 años no han visto una colaboración sin precedentes entre la reflexión sobre el quehacer educativo y el pensamiento filosófico? Sí, hay razones para sostener tal pretensión, pero siempre y cuando la relación se observe desde el punto de vista de la pedagogía, no el de la filosofía; y si tuviera que darse cuenta de la recepción de las ideas filosóficas en el terreno de la teoría y la práctica educativas el resultado excedería con mucho los modestos alcances de un capítulo y demandaría un libro propio. Sin embargo, nos encontramos ante una tarea bien distinta, aunque paralela: presentar la relación entre educación y filosofía en los siglos que han moldeado en buena medida el rostro de la modernidad que nos resulta más próximo y familiar, y precisamente en ese ámbito es donde encontramos, por parte de la filosofía tanto un desdén, como una falta de comprensión respecto a lo que acontece y singulariza al ámbito educativo.

Esta condición, empero, no deja de aparecer de manera contradictoria porque, por un lado, no es una tarea imposible encontrar panegíricos en los que se arrojan alabanzas a la unión entre la pluralidad de la educación y la diversidad de enfoques que proporciona la filosofía -y en general las humanidades-, unión que tiene lugar en el espacio de la universidad. Así, el filósofo inglés Michael Oakeshott (2000) aseveraba en 1962:

Algunos creen que una civilización es un acervo de cosas como libros, pinturas, instrumentos y composiciones musicales y edificios, ciudades, paisajes, inventos, herramientas, máquinas, etc. [...] Pero este es un entendimiento demasiado restringido (en realidad muy primitivo) de esa 'segunda naturaleza' (como la llamaba

Hegel) que es el contexto de nuestra actividad. El mundo en que nos iniciamos está integrado, más bien, por un acervo de emociones, creencias, imágenes, ideas, maneras de pensar, habilidades, prácticas y maneras de actividad de donde surgen estas 'cosas' [...] una universidad es una asociación de personas situadas en un lugar que tratan de cuidar y atender el capital intelectual total que compone una civilización [...] en una universidad aparece lo que no puede aparecer en otra parte (o no puede aparecer fácilmente): la imagen de una civilización como una multiplicidad de diferentes actividades intelectuales, una conversación entre distintos modos de pensar. (p. 181, 185, 187).

¿Podría pensarse una conversación más fructífera entre educación y filosofía? La primera abriría las vías para que la segunda pudiera aparecer como la creadora e impulsora de esas ideas, imágenes y lenguajes que han conformado la civilización occidental; a su vez, la segunda serviría a la primera de conciencia crítica que advirtiera de los riesgos y tendencias a hacer de la universidad un espacio donde sólo prevalezca la concepción primitiva de la educación.

No obstante, a medio siglo de su pronunciamiento, la visión de Oakeshott luce como un planteamiento que en nada corresponde a la realidad que describe Lyotard (1993) en 1979:

El efecto que se pretende obtener es la contribución óptima de la enseñanza superior a la mejor performatividad del sistema social. Una enseñanza que deberá formar las competencias que le son indispensables a este último [...] A partir del momento en que el saber ya no tiene su fin en sí mismo, como realización de la idea o emancipación de los hombres, su transmisión escapa a la responsabilidad exclusiva de los ilustrados y los estudiantes. (p. 89, 93).

Si nuestro intento de exposición de la historia en la relación entre educación y filosofía ha de ser posible, es necesario ser capaces de leer en el diagnóstico de Lyotard algo más que una visión pesimista, pronta a servir de ocasión para hacer pronunciamientos de defensa de la presencia de las humanidades en la educación como una forma de hacer frente a una concepción tecnocrática de la educación en la que cada vez impera más la perspectiva del consumidor.

No se trata de denunciar a Oakeshott como un ingenuo ni de criticar a Lyotard por su cinismo, sino de reconocer que durante los pocos años que separan a sus respectivos escritos aquí citados -menos de dos décadas- se trastocó definitiva e irremisiblemente el principio que, además de asegurar los vasos comunicantes entre filosofía y educación, permitía trazar una línea de continuidad entre el siglo XIX y el siglo XX: la transmisión de la experiencia; es decir, que la experiencia, lejos de agotarse en el momento puntual en el que la percepción es afectada por el entorno inmediato, es una red de posibilidades prácticamente infinitas que se ramifica y despliega de una generación a otra. Lo que se ha roto, como advierte Lyotard, es «la preeminencia de la forma narrativa en la formulación del saber tradicional» (p. 45).

La hipótesis que se quisiera esbozar en estas páginas es que tal ruptura no puede explicarse en términos coyunturales, como si se debiera principalmente al auge de políticas

económicas que bien podrían transformarse radicalmente o desaparecer en un futuro próximo, tal y como le ocurrió al estado de bienestar.

Si en efecto estuviéramos ante un fenómeno coyuntural seguramente encontraríamos que la enseñanza contemporánea se caracterizaría por una aguda crisis de aquello que Luis García Montero (2008) denomina «el contrato pedagógico» que caracterizó a las sociedades ilustradas del siglo XIX: «Del mismo modo que el contrato social quiso asegurar un equilibrio entre los intereses privados y las conveniencias públicas, el contrato pedagógico procuró equilibrar los sentimientos individuales y las razones sociales para educar a los ciudadanos útiles» (p. 36). Sin embargo, si la crisis fuera meramente coyuntural nos encontraríamos en una situación de anomia e incertidumbre debido a que, al no existir alternativa real al contrato pedagógico, los individuos no sabrían con base en qué reglas o en qué expectativas orientar su conducta.

Sin embargo, la situación efectiva es que el contrato pedagógico está en crisis no porque no se sepa qué hacer ante sus fallas y obstáculos; más bien, está en crisis porque prácticamente ha dejado de regir por completo la concepción, planeación e implementación de la enseñanza. Nótese que de acuerdo a este diagnóstico nos encontramos precisamente en la situación contraria descrita por Oakeshott al momento de describir el rasgo fundamental de la educación -en especial la educación universitaria- porque lo que se ha perdido es precisamente el reconocimiento de que es esa «segunda naturaleza» el aspecto distintivo de la civilización que, por ende, aseguraba que el contrato pedagógico no sólo vinculara a los individuos en la sociedad actual, sino que estableciera también un vínculo transgeneracional mediante el cual las generaciones del presente reconocieran que el propósito de la enseñanza era el de transmitir problemas e inquietudes legítimas provenientes del pasado y que habían de hacer las veces de horizonte primordial para situar la enseñanza de las generaciones futuras.

Esta situación no afecta únicamente al modo de entender a la educación heredada del siglo XIX, concepción que en buena medida se cristaliza en la posición de Oakeshott. Cabría decir, en contraste, que las transformaciones en el ámbito educativo reflejan un cambio más profundo, al cual se refiere Lyotard al indicar cómo queda en entredicho «la forma narrativa en la formulación del saber tradicional», un cambio que más que referirse al modo en el cual entendemos la educación afecta a nuestra manera de entender nuestra relación con el pasado y con el futuro.

Lo que se trastoca, en otras palabras, es la capacidad de la educación para asegurar la conexión del campo de experiencia mediante la transmisión de prácticas, imágenes y lenguajes que nos permitían reconocernos en el pasado y formar nuestras expectativas respecto al futuro; una función que ejemplifica la noción decimonónica de la educación como “formación” (Bildung), tema del siguiente apartado.

2. HANS-GEORG GADAMER: LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN

El ya mencionado contrato pedagógico exige cierta toma de distancia entre nuestras

prácticas cotidianas y «naturales», y el asentimiento que les damos, lo cual necesita recurrir a la reflexión, de tal manera que aquello respecto a lo cual tomamos distancia para examinarlo objetivamente no se vuelva ajeno y carente de significado, sino que nos permita apreciar todas las riquezas de sus conexiones. Esto es lo que Hans-Georg Gadamer retoma en el concepto de formación.

La formación no es algo que acaezca de suyo, no es una facultad inherente a la esencia humana que se actualice por sí sola. La formación es un proceso que acaece en la tradición, pero que no es idéntico a la suma de los componentes de la tradición; es más, ni siquiera es posible dar una definición ostensiva de formación porque no es un objeto, sino que es pura negatividad: una continua negación de determinaciones para elevarse a la universalidad es un ejercicio reflexivo y no un medio:

La formación no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador. Precisamente en esto el concepto de la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas [...] Por el contrario, en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella [...] Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la "conservación" es de lo que se trata en la comprensión en las ciencias del espíritu. (Gadamer, 1993, p. 40).

Si la formación fuera un proceso natural o fuera predicada de un macrosujeto, entonces la tradición sería homogénea e indiferenciada; en contraste, la formación sólo puede referirse a la subjetividad, la única capaz de separarse de su particularidad y elevarse a la generalidad, como apunta de nuevo Gadamer: «El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia [...] En este sentido la formación como ascenso a la generalidad es una tarea humana» (Ibid., p. 41).

La formación es reflexiva porque no asume la tradición como un bloque monolítico, sino que se apropia de algunos de sus contenidos dándoles un nuevo sentido. Por eso cuando Gadamer afirma que en la formación nada se pierde, no quiere decir que seamos unos simples títeres de la tradición, sino que potencialmente todo lo vivido puede ser parte de la formación. No todas las vivencias se integrarán en la formación, sino que eso depende de un proceso reflexivo, es decir, racional.

De tal modo, el concepto de formación rompe con la dicotomía razón/tradición porque el ejercicio reflexivo que acompaña a la razón práctica depende de un proceso de formación que no se da fuera de -o a pesar de- la tradición, sino que necesita del sustrato de la tradición para realizar el ejercicio reflexivo de ascenso a la generalidad. La racionalidad, el proceso reflexivo mediante el cual criticamos y defendemos argumentativamente nuestras prácticas sociales o les asignamos un sentido más universal, es histórico, lingüístico e intersubjetivo, y depende de la manera en que los sujetos formados se apropien de la tradición. Por un lado, el distanciamiento que requiere el uso reflexivo de la razón no es un poner en duda la validez de los contenidos de la tradición tomada como un todo para asumir la postura de "Ojo de Dios", en la que con base en procedimientos puramente formales se discrimina entre contenidos racionalmente válidos y contenidos irracionales. Más bien, el distanciamiento

presupone haber asumido y haberse formado en una tradición: sólo formándome en ella puedo elegir qué contenidos asumiré para expresarme y cuáles otros dejaré de lado; el individuo no puede trascender su particularidad si no hay contenidos concretos que pueda negar para elevarse así a la generalidad.

De igual manera, la identidad del sujeto formado no se constituye de manera inmediata, independientemente de factores externos, por el contrario, son la tradición y el lenguaje los que van a constituir a la subjetividad; así, el individuo formado no es nunca un sujeto conciliado, sino un constante distanciamiento de sí. La subjetividad presupuesta en el concepto de formación no implica ninguna afirmación acerca de un supuesto núcleo inmutable de la conciencia que esté siempre presente en cada momento de la acción para asegurar que ésta sea racional y no un producto de una corriente de fuerzas ajenas al sujeto.

3. KARL R. POPPER Y LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA RESPONSABILIDAD

El renombre de Karl R. Popper en el pensamiento contemporáneo se debe sobre todo a su contribución a la filosofía de la ciencia. Sus obras, *La lógica de la investigación científica* (1934) y *Conjeturas y refutaciones* (1963), son aún textos fundamentales de metodología, incluso en áreas distintas al quehacer filosófico. Esta permanencia tiene algo de extraño, pues no se debe a que Popper haya propuesto una teoría omnímoda acerca de las distintas manifestaciones de la estructura de nuestra experiencia, la manera en la cual el lenguaje configura el mundo o el proceso a lo largo del cual la razón se desenvuelve en la historia. En vano buscaríamos en Popper la magnificencia o el carácter trágico que caracteriza a otras propuestas de la filosofía contemporánea. Por el contrario, su planteamiento es sumamente modesto: el trabajo científico requiere de un criterio de demarcación mediante el cual sea posible distinguir entre lo que ha de considerarse como ciencia -lo cual incluye no sólo afirmaciones sobre objetos y eventos, sino también modos de razonar y de registrar observaciones- y lo que no cabe admitir como tal; pero ese criterio de demarcación no se encuentra en propiedad intrínseca alguna de las afirmaciones de la teoría, pues su estatuto de "científica" depende exclusivamente de su capacidad para someter a falsación sus hipótesis básicas y verificarlas. Cuando una teoría no está dispuesta a falsear el núcleo de sus afirmaciones fundamentales o cuando éstas son refutadas, entonces no puede pretender más un carácter científico.

En ese sentido el proyecto de Popper se encuentra en las antípodas de la propuesta de Gadamer, pues mientras este último sostiene que, a final de cuentas, todo ejercicio de la razón reposa en el reconocimiento de una tradición que condiciona y dirige el horizonte de nuestras investigaciones, Popper hace hincapié en que la racionalidad es inseparable de la responsabilidad de los sujetos para admitir que la única legitimación de la verdad de las hipótesis básicas que guían tanto su investigación científica como su forma de ordenar su vida en instituciones sociales, reside en la disposición a sujetarlas a la falsación, sin esperar que el tiempo, a lo largo del cual se hayan mantenido o la profundidad con la cual han formado nuestra perspectiva, puedan eximirlos de la refutación en caso de que las condiciones de verificación que estas mismas hipótesis establecen no se hayan satisfecho.

Como se acotó en el apartado anterior, el apego de Gadamer a la tradición no significa una aceptación dogmática a los contenidos de ésta; por el contrario, su idea de tradición, entendida como un proceso de transmisión, necesita de la crítica para seguirse ramificando y desplegando. En esa medida, la verdad de la tradición consiste principalmente en la insistencia en que una genuina crítica no puede basarse en una opinión personal —la cual será siempre sesgada y parcial—, sino que tiene que apoyarse en el conocimiento de las diversas maneras en las cuales la tradición nos ha formado al punto de llevarnos a un horizonte tan amplio que nos permite asumir y reconfigurar los contenidos de ésta de un modo totalmente distinto. Ese es el sentido en el cual la tradición es crítica, y es al mismo tiempo el motivo principal para la defensa de una educación humanística: mostrarnos todo el proceso que nos ha llevado a ser lo que ahora somos.

Frente a la posición hermenéutica, el falsacionismo de Popper puede parecer una posición que reduce toda forma de conocimiento legítimo a los estándares de un modelo rebasado de investigación científica. Sin embargo, cuando se juzga su propuesta a la luz de su concepción de la educación podemos ser capaces de discernir su capacidad crítica respecto a la que se desprende del pensamiento de Gadamer.

Si se optó por parafrasear el título de la obra de Paulo Freire para introducir las reflexiones de Popper sobre educación, es porque para este último la educación es un proceso institucional que depende cada vez más de los recursos de los Estados nacionales que tiene como fin primordial hacer que los individuos se responsabilicen de sus propios juicios y acciones; es decir, que se consideren a sí mismos capaces de someter a escrutinio racional cualquier contenido que se les presente sin que medie inhibición alguna procedente del presunto carácter “sagrado” o “tradicional” de éste.

El problema que detecta Popper (1999), es que la educación dista mucho de cumplir con esa tarea:

nuestra educación tanto intelectual como moral está corrompida por la veneración de la apariencia deslumbrante y del carácter ingenioso, por la admiración del modo y manera en el que se dicen y hacen cosas [...] Está corrompida por la idea romántica del esplendor que se despliega en el escenario de la historia, en el que representamos todos nuestros papeles. Se nos educa para no perder de vista a la galería en nuestras actuaciones. (p. 168-169).

La idea rectora de la crítica de Popper es que tanto en humanidades como en ciencias de la educación tiende a privilegiar los grandes momentos, personajes y acontecimientos, lo cual, si nos detenemos un instante a examinar nuestra experiencia no deja de tener por lo menos cierto aire de verosimilitud: se nos enseña historia tomando como hitos las hazañas de Julio César, Napoleón o “los héroes que nos dieron patria”; recordamos más la anécdota de Isaac Newton y la manzana, que el significado de sus tres leyes de la mecánica. El problema que ve Popper no se detiene en el empleo de estos puntos de referencia para conducir la educación, pues, si así fuera, podría argüirse que si bien centrar la atención en ciertas individualidades nos hace perder de vista los pequeños detalles de los procesos históricos y científicos que contribuyeron de manera decisiva para la formación del conocimiento es un riesgo que se tiene que correr para incorporar paulatinamente a los sujetos al horizonte

de la cultura de su tiempo con la esperanza de que las imágenes brillantes dejen paso a la comprensión de los conceptos.

Sin embargo, el principal problema con la educación que detecta Popper es que esta educación centrada en las individualidades sobresalientes termina por diluir toda posibilidad de edificar un sentido valioso de nuestra propia individualidad porque el peso de una educación que tiene como objetivo incorporar conscientemente al individuo en una tradición hace que éste perciba sus propios esfuerzos como imanes y fútiles en el panorama general de la historia del pensamiento; como muchos de nosotros hemos expresado alguna vez: “¿qué puedo aportar sobre un tema cuando ‘X’ —insértese aquí al pensador de su preferencia— ya lo ha dicho todo sobre el asunto en cuestión”; a menos, claro está, que se renuncie a reconocer que lo que se aprende y enseña está siempre sujeto a falsación. Así, por un lado, o por el otro, una educación que se entiende a sí misma como formación, como la progresiva familiaridad con los diversos horizontes de nuestra cultura, engendra deshonestidad intelectual:

Reconozco que existe un serio problema en la educación profesional, a saber, el de la estrechez de miras. Pero no creo que el remedio esté en una educación ‘literaria’, pues ésta puede provocar otro tipo de estrechez de miras, a saber, un esnobismo agudo [...] No sólo no logra educar al alumno —a menudo destinado a convertirse en maestro— en la comprensión del más grande movimiento intelectual de nuestros días [la ciencia], sino que tampoco consigue inculcarle, frecuentemente, la indispensable honestidad intelectual. (Popper, 1992, p. 571).

No resulta difícil identificar el perfil de la concepción gadameriana de la educación en la crítica de Popper a la educación “literaria”, porque al hacer de las humanidades el eje principal en torno al cual se constituye el horizonte básico de la educación, la posición hermenéutica puede explicar de manera satisfactoria cómo los sujetos forman su capacidad para orientarse en medio de las plurales referencias de la cultura; pero a final de cuentas no puede sino suponer que, en principio, su pertenencia a la tradición no es incompatible con la actitud crítica. En otras palabras: un modelo de educación basado en la formación no esclarece la manera en la cual esta última no debe ser tomada únicamente como la incorporación de uno mismo en el proceso, sino también como la asunción de una postura crítica ante ella. Puede esperar que ésta ocurra, pero no nos dice cómo; en cambio, lo que Popper logra iluminar es que el movimiento de prueba y error es una actividad inherente al proceso educativo, no un fracaso vergonzoso que se tenga que omitir en el estudio de los desarrollos de nuestra teoría y práctica: «Sólo una vez que el mundo experimente lo fácil que es errar y lo difícil que es realizar aún el más pequeño progreso en el campo del conocimiento, podrá adquirir una clara noción de las normas de la honestidad intelectual, respeto por la verdad y aprensión de todo autoritarismo» (Ibid., p. 571).

Es necesario matizar el punto anterior para no dar pie a la suposición de que se utiliza la obra de Popper para acusar a Gadamer de autoritarismo y falta de honestidad intelectual. Nada más lejano a la verdad. Más bien, el propósito de las líneas anteriores es conducir la exposición a un punto en el cual pueda hacerse claro que comprender el sentido de la educación exclusivamente en términos de formación omite el contexto institucional dentro del cual ha tenido la educación, a partir de lo que en la introducción se denominó

el “contrato educativo”: el Estado. Si el modelo educativo inspirado en la hermenéutica es cuestionable, no se debe a sus propósitos ni a su modo dialógico de proceder, sino a las consecuencias que pueden desprenderse de él cuando se lo toma fuera de la relación personal entre un maestro y un discípulo dispuesto a escuchar, y se lo convierte en la pauta a seguir por la política educativa estatal, pues en esa situación el vaivén de pregunta y respuesta desaparece para dejar su lugar precisamente a lo que Popper tanto teme: una educación literaria que presenta un mosaico de grandes nombres y acontecimientos memorables ante los cuales los estudiantes deben maravillarse, pero sin formarse una idea clara de cómo situarse responsablemente ante él. Popper hace patente esta sensibilidad ante el factor “institucional” de la educación de la siguiente manera:

Soy de opinión, ciertamente, de que es responsabilidad privativa del Estado cuidar que todos sus ciudadanos reciban una educación que les permita participar en la vida de la comunidad [...] que la falta de ‘capacidad del individuo para pagar’ no le prive de realizar estudios superiores [Sin embargo] no deben invocarse a la ligera los intereses del estado para defender medidas que pueden poner en peligro la más preciosa de todas las formas de libertad: la libertad intelectual. (Ibid., vol. I, p. 134).

Uno puede mostrar reservas hacia la parte final de la cita, la cual refleja más el contexto político de rechazo y temor hacia el totalitarismo en el que se escribió *La sociedad abierta* y sus enemigos, pero difícilmente se puede dejar de reconocer que Popper ha tocado un punto importante al sugerir que la educación sólo puede mantener su carácter de relación intersubjetiva que le atribuye la idea hermenéutica de formación si se asienta en el fomento a la responsabilidad individual, la cual, a su vez, tiene que estar garantizada por el Estado. Sin embargo, su propia desconfianza respecto a los excesos de la autoridad estatal provoca que se abstenga de abundar más respecto a la forma en la cual el Estado tendría que procurar el acceso de sus ciudadanos a la educación sin comprometer la libertad intelectual. Para examinar esta cuestión será necesario hacer un nuevo tránsito, en este caso a las reflexiones de Bertrand Russell sobre educación.

4. DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN: LA VISIÓN CRÍTICA DE BERTRAND RUSSELL

Hasta el momento todo apunta a que el modo en el cual se han presentado las consideraciones filosóficas sobre educación en el siglo XX oscilan entre la universalidad y la particularidad, entre una formación que nos sumerge en el horizonte de la cultura y que he llamado “a la responsabilidad individual” mediante la cual nos afirmamos críticamente frente a la tradición. ¿Hay un punto medio entre ambos polos? Los juicios de Popper apuntan en una dirección plausible: la educación democrática, la cual no se esfuerza de manera inútil e hipócrita en formar genios, sino que se entiende a sí misma como una forma de educación «cuyo propósito sería, allí donde no puede formar expertos, formar por lo menos hombres capaces de distinguir entre un charlatán y un experto» (Ibid., vol. II, p. 572). Con base

en ese propósito mínimo, el Estado tendría que limitarse a proporcionar acceso igualitario a la educación con el fin de que los ciudadanos desarrollen y afirmen su responsabilidad individual respecto a sus propios juicios y acciones.

En este punto, es donde puede intervenir la posición crítica del filósofo inglés Bertrand Russell, pues así como las consideraciones de Popper mostraban las posibles consecuencias no deseadas de la concepción de Gadamer respecto a la educación, al juzgarlas en el marco más amplio de las instituciones políticas modernas, la postura de Russell nos permite elaborar un juicio crítico respecto a la propuesta de educación democrática al colocarla en el devenir temporal. Es decir, el cuestionamiento que hace las veces de hilo conductor de las reflexiones del inglés acerca de la educación, es: ¿qué ocurre a largo plazo con la educación cuando se la entiende exclusivamente como una actividad institucionalmente regulada que tiene como propósito fundamental producir individuos responsables? La respuesta de Russell, es que este tipo de educación termina por socavar el cimiento mismo de las sociedades democráticas porque, a su juicio, éstas solo pueden ser estables si son capaces de combinar una actitud de tolerancia hacia creencias distintas a las vigentes y una permanente actitud de curiosidad intelectual. Sin la primera, la democracia degeneraría rápidamente en el autoritarismo y la educación se convertiría en adoctrinamiento. Sin la segunda, la democracia sería el predominio de los prejuicios de la mayoría de la población y la educación se convertiría en un adiestramiento en los conocimientos que ya han probado su validez.

Seguramente Russell no es el primero en haber señalado la íntima conexión entre educación y democracia, pero lo que hace interesante revisar un poco más a fondo en su posición es que, a diferencia de lo que parece ser la corriente hegemónica contemporánea, el fomento de la tolerancia es la contribución básica de la educación para el desarrollo de una cultura política democrática. Russell considera, en contraste, que la inquietud intelectual es la principal aportación de la educación a una forma de vida democrática:

Si la curiosidad ha de resultar fructífera debe asociarse con cierta técnica de adquisición del conocimiento [...] Sin embargo, dado que nuestra vida intelectual es sólo una parte de nuestra actividad, y debido a que la curiosidad continuamente entra en conflicto con otras pasiones, se necesitan ciertas virtudes intelectuales, tales como la apertura de espíritu. Nos hacemos renuentes a las nuevas verdades tanto por costumbre como por disposición personal; nos cuesta trabajo dejar de creer en lo que habíamos creído durante años [...] La apertura de mente debería por lo tanto ser uno de los principales objetivos que tendría que producir la educación. (Russell, 1961, p. 426).

Podría suponerse que este planteamiento sería compartido completamente por Popper en la medida en la cual él reivindica la necesidad de que la educación forme y aliente la disposición individual a la investigación científica y al juicio crítico, pero hay que notar que si bien hay razones para estar de acuerdo con su modo de concebir los objetivos de la educación, uno difícilmente puede evitar la impresión de que su idea es demasiado unidimensional y optimista, como si bastara la ausencia del autoritarismo estatal, dogmas académicos y el peso de la tradición para que la educación pudiera ofrecer libremente sus frutos. En cambio, paradójicamente, Russell parece ser más consciente que el defensor de la “sociedad abierta”

de la manera en la cual la dinámica de las sociedades democráticas, en nombre de su misma defensa de la honestidad intelectual y permanente apertura a la posibilidad de falsear las teorías vigentes, tiende en verdad a generar formas de tolerancia hacia la crítica, pero eso no significa que promueva la tolerancia hacia opiniones contrarias a las nuestras como algo intrínsecamente valioso en la medida en la cual enriquece la diversidad de nuestros lazos sociales. Esta sutil diferencia entre admitir la crítica como una herramienta necesaria para el desenvolvimiento del conocimiento científico y asumirla como una forma de vida deseable para las sociedades democráticas es lo que apuntala Russell: «Las 'buenas maneras' son del todo compatibles con una apertura de mente superficial, una disposición a escuchar a todas las partes y mostrar respeto a los oponentes. Pero no es compatible con la fundamental apertura de espíritu o con la disposición interna a darle peso a la otra parte». (Russell, 1987, p. 34).

En otras palabras, las democracias pueden valerse de la educación para desarrollar una actitud de crítica y de tolerancia, y a la par pueden permitir la libre expresión de todas las opiniones que las obliga a someter sus hipótesis básicas al escrutinio racional porque, como señala Popper, solamente de esa manera pueden formarse "hombres capaces de distinguir entre un charlatán y un experto" previniendo así el surgimiento de formas de adoctrinamiento que a largo plazo pueden dar pie al autoritarismo político. Lo que Russell introduce es que resulta igualmente perjudicial para una sociedad democrática fomentar esa actitud crítica educándonos de manera tal que veamos a los Otros potencialmente como charlatanes porque entonces la "duda razonable" de la que se nutre el falsacionismo se convierte en un escepticismo corrosivo que impide la formación de los vínculos solidarios en los cuales se apoya la democracia.

Desde luego, no es que Russell afirme que ésta sea la consecuencia inmediata de una educación basada en el desarrollo del juicio crítico, pero sí es la tendencia no buscada intencionalmente a la cual apunta lo que él denomina la "teoría negativa de la educación". Para empezar, Russell distingue tres formas generales y distintas bajo las cuales es posible ordenar el panorama de las diversas teorías de la educación tomando como parámetro el propósito que le asignan a ésta: 1. las teorías que afirman que el propósito de la educación es ofrecer oportunidades equitativas de crecimiento dándole acceso a todos al mismo conjunto de recursos intelectuales básicos; 2. las teorías que sostienen que la educación tiene como objetivo promover el desarrollo máximo de las capacidades de los individuos mediante un proceso de ilustración que los haga conscientes de la pluralidad de referencias y modos de expresión posibles que se encuentran presentes en la cultura a la cual pertenecen; 3. las teorías que la educación no tiene como propósito al individuo, sino a la relación entre el individuo y la comunidad, y que, por lo tanto, la finalidad última del proceso educativo es formar ciudadanos que puedan mantener y nutrir la forma de vida en la cual se han socializado.

Los modelos 2 y 3, a juicio de Russell, tienen un carácter positivo en la medida en la cual comparten la idea de que la educación no sólo remueve desigualdades materiales e intelectuales que inciden de manera decisiva en los planes de vida de los individuos, sino que promueve el desarrollo individual -el caso del modelo 2, donde podría situarse el modelo esbozado por Gadamer- o una forma de estabilidad social dinámica -el modelo 3-. En contraste, la forma que adoptan las teorías que se sitúan en la primera vertiente, en la cual se ubicaría el modelo de Popper, es negativa porque la educación no aporta nada nuevo, le preocupan los excesos a los cuales puede conducir una educación basada en el

ideal romántico de cultivo pleno de las capacidades individuales -como las teorías que se ubican en la segunda corriente- y por eso considera que es necesario que haya un límite, un punto de partida común que se establezca no a partir de “contenidos mínimos”, sino de una actitud crítica básica de cuestionamiento a los contenidos ya existentes. Sin embargo, más allá de este énfasis en la responsabilidad individual, no tiene una visión sustantiva de cuál podría ser el ideal normativo de relación entre individuo y colectividad que habría de guiar, aunque fuera sólo de manera regulativa, los esfuerzos de la educación. Russell abunda en la caracterización de esta teoría negativa del siguiente modo:

La visión negativa ha dominado bastante el pensamiento progresista en educación. Es parte del credo general de la libertad que ha inspirado al pensamiento liberal desde la época de Rousseau [esta creencia se identifica ideológicamente con el liberalismo] y tiene el mismo grado de verdad y falsedad que tiene la concepción de la libertad en otras esferas. (Russell, 2010, p. 16).

Si bien pueden ser discutibles los criterios y rango de validez de la clasificación de Russell, es sumamente importante para aquilatar la manera en la cual la filosofía se aproxima al fenómeno educativo en el siglo XX, notar el vínculo que establece Russell entre la forma general que adopta una teoría de la educación y la comprensión de la política en la cual se inscribe; lo cual tendría que servirnos de advertencia respecto a los intentos de edificar una filosofía de la educación a partir de hipótesis concernientes exclusivamente a capacidades cognitivas y/o morales, no porque éstas no puedan ser identificadas o analizadas, sino porque su identificación, clasificación y especificación teórica se hacen siempre desde el horizonte de un proyecto político, aunque esta pertenencia no siempre aparezca de manera explícita. En breve, Russell nos recuerda que la filosofía de la educación no es una herramienta cognitiva o epistemológica al servicio de un modelo de Estado y sociedad, sino que es una expresión de un cierto modelo de Estado y sociedad que se articula teóricamente por medio de conceptos cognitivos, epistemológicos y psicológicos.

Esta relación no es algo que Russell condene o que encuentre inherentemente injustificable; de hecho, él es partidario de las formas prácticas de implementar el modelo negativo por los hábitos de orden y la disciplina que fomenta. El problema es que cuando olvidamos u omitimos este vínculo entre política y educación se pierde el sentido colectivo, de promover lazos solidarios entre individuos que no comparten los mismos valores ni las mismas preferencias, de esta última. De ahí que su conclusión sea que «la teoría negativa de la educación, a pesar de poseer varios elementos verdaderos [...] no puede aceptarse por completo en lo que concierne al entrenamiento técnico e intelectual. En estos dos aspectos se requiere algo más positivo» (Ibid., p. 26).

¿En qué puede consistir ese elemento positivo? Para dar respuesta a la pregunta es necesario recurrir a dos temas que se entrelazan en los planteamientos de Russell: la apertura de mente —la cual se ha mencionado previamente— y su concepción de la docencia. Con el fin de retomar lo que brevemente se indicó ya sobre el primer punto, hay que señalar que si él denuncia las posiciones “negativas” que caracterizan al liberalismo, así como a las concepciones educativas que se forman dentro de él, no es porque sea un “enemigo de la sociedad abierta”; más bien, lo que Russell critica es la suposición de que la defensa de la libertad en los ámbitos ético y político tenga que basarse en un planteamiento exclusivamente

teórico, como si todo aspecto práctico sólo pudiera justificarse si se edifica sobre una concepción abstracta de los seres humanos. La consecuencia de partir de esta asunción se fija un límite presuntamente ya establecido por nuestra propia naturaleza humana dentro del cual es posible tolerar algunas desviaciones, pero que no se debe transgredir. De ahí que la tolerancia no pueda generar cohesión social: porque desde un principio se dirige a los juicios o a los actos que están en los bordes de lo racionalmente aceptable. En otras palabras, la tolerancia se convierte así más en un “colchón preventivo” que permite gestionar el disenso que una genuina apertura a distintas formas posibles de verdad.

En contraste, Russell parte de una concepción de la acción humana para la cual «la humanidad está más de acuerdo con los efectos a los que deberíamos aspirar que en los tipos de actos que se deben aprobar». (Russell, 1999, p. 119). Por esa razón no es posible fijar a priori los límites dentro de los cuales circunscribir definitivamente los actos posibles, los cuales cambian y se transforman precisamente por medio de la investigación humana, la cual no tiene como motivación exclusiva el descubrimiento de la verdad por la verdad misma, sino que aún depende de la emoción y el sentimiento de apertura a lo nuevo que distingue a la genuina curiosidad intelectual.

No obstante, una de las preguntas que puede surgir en este punto es la siguiente: ¿no confía demasiado Russell en que la apertura de mente tiende naturalmente a ampliar las formas de experimentar nuestro mundo de tal manera que diera cabida también a relaciones humanas más incluyentes y solidarias? ¿Qué ocurre cuando un individuo o una colectividad dirigen su actitud inquisitiva hacia temas o formas de vida que eventualmente pueden minar las libertades que, en primer lugar, permitieron expresarlas? Esto es, ¿cómo es posible que la práctica de la libertad no termine por engendrar las condiciones que atenten contra ella misma? Este es el punto en el cual interviene de manera decisiva la educación, pues para Russell la respuesta a esta última pregunta no es patrimonio de estadistas, filósofos morales o jueces, sino de los maestros. Tal vez no sería aventurado esgrimir la hipótesis conforme a la cual el núcleo de sus reflexiones en torno a la educación gira en torno a su concepción de las actitudes del maestro, pues de ellas depende que el marco institucional en el que tanto insisten las teorías negativas de la educación tenga un aspecto positivo en la medida en la cual deja de ser el límite abstracto-funcional del cual infructuosamente se espera que dé sentido a la práctica educativa y se convierte más bien en el campo desde el cual es posible incitar a la investigación y a la apertura de mente.

Para Russell el docente es el mediador entre la estructura abstracta de la institución educativa y la realidad concreta del trato con los alumnos: «Una de las dificultades de toda máquina educativa de proporciones considerables es que los administradores, como regla, no son maestros y no tienen la experiencia requerida para saber lo que es posible y lo que es imposible». (Russell, 2010, p. 122). Los maestros son los que se encuentran ante la tarea de darle un sentido al currículo que la planeación administrativa considera esencial enseñar y, a juicio del autor inglés, lo tienen que hacer fomentando la apertura intelectual:

Los maestros deben alentar el disenso inteligente de parte de sus alumnos, incluso alentándolos a leer libros que presenten opiniones opuestas a las del maestro. Sin embargo, esta es una práctica que pocas veces tienen lugar, teniendo como resultado que la educación consiste en la transmisión de dogmas sin fundamentos en lugar de un espíritu de investigación. Esto no se debe necesariamente a una

culpa del maestro, sino a un currículo que exige demasiado conocimiento aparente. (Ibid., p. 119).

Independientemente de si se comparten o no las razones filosóficas en las cuales se sustenta la posición de Russell, es difícil no manifestar simpatías con su concepción de la docencia. No sólo porque hace descender al maestro gadameriano de su imagen socrática que dista mucho de encontrarse en el mundo actual, sino porque no hace del maestro el chivo expiatorio de los problemas de la educación, problemas cuya solución parece encontrarse en ocasiones en el mea culpa del maestro, quien se ve obligado a admitir que las falencias de la educación se deben a que es un “maestro tradicional” que, en cambio, tiene que utilizar estrategias que hagan más digeribles los contenidos -con lo cual se suelen perder todos los matices y aristas de un tema- o tratar de encontrar la forma de vincular los contenidos a los problemas concretos de los alumnos. En contraste, la posición de Russell nos permite retomar todos los aspectos “positivos” de la concepción gadameriana de la educación haciéndola compatible con el marco institucional “negativo” dentro del cual trabaja Popper.

5. THEODOR W. ADORNO Y LA FRAGMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

Sin embargo, es necesario cuestionar los límites y alcances de la reivindicación russelliana del maestro, pues podría ser tentador restarle el potencial crítico que encierra reconduciéndola, en cambio, a un llamado a la profesionalización:

necesitamos hacer una crítica y autocrítica y revisión de nuestra práctica docente [...] es muy importante que el maestro se convierta en el mediador entre el proceso de aprendizaje y los alumnos, participando en descubrir, crear y recrear el conocimiento. Es menester que el maestro formule estrategias que estimulen al alumno y esté dispuesto y motivado para aprender. (Sylvia, Jaime, 2011, p. 147-148).

Nada más lejos de nuestro propósito que señalar que las estrategias no sea útiles; no obstante, con base en lo que nos ha mostrado este breve repaso de los encuentros entre filosofía y educación en el siglo XX, especialmente a partir de las nociones de formación, responsabilidad y apertura intelectual, es que tendría que mostrarse una duda razonable al momento en el cual los exhortos a la crítica y a la autocrítica desembocan directamente en un llamado de atención a ser más eficientes y se desembaracen con tanta rapidez del cuestionamiento a las condiciones de posibilidad materiales del trabajo docente. Este último cuestionamiento es precisamente lo que proporcionan las reflexiones del filósofo alemán Theodor W. Adorno.

En principio de cuentas, él toma el desprestigio de la profesión como el punto de partida de su reflexión teórica:

no se considera al docente, por más que se trate de un graduado universitario, como digno de reconocimiento social; casi podría decirse que es un individuo al que no se trata de Herr [Señor] con la especial resonancia que ese título reviste en alemán moderno y que, al parecer, se vincula con la presunta igualdad de oportunidades en el ámbito de la instrucción. (Adorno, 2003, p. 66).

Si el señalamiento de Adorno es la expresión de una reflexión filosófica y no se agota en una manifestación subjetiva de descontento, es porque saca a la luz una característica estructural de las sociedades modernas que impide que los docentes desempeñen ese trabajo de mediación al que se refería Russell. Este último aún trabaja con base en el presupuesto de que el profesor, mediante su experiencia directa con los alumnos, puede hacer un puente entre los valores de una sociedad y las normas de la institución específica dentro de la cual opera -la escuela- con el fin de formar individuos conscientes de que los límites propios de la institución educativa no son obstáculos para su expresión, sino la condición de posibilidad para que ésta última sea lo más plural y diversa posible. En contraste, lo que Adorno hace es mostrar que esa presuposición ya no es válida en la división del trabajo propia de la sociedad contemporánea debido a que:

también él [el maestro] ha de cumplir un fin que es exterior a su propio yo, ellos [los alumnos] no ven fundamentalmente en él una persona, sino un maestro, es decir, el que media, el que les transmite abstracciones, obligaciones y cosas que están más allá de su comprensión, pero que, en nombre de este fin que se substraer a la comprensión del alumno, ha de exigirle cosas. (Claussen, 2006, p. 62).

Así, lo que Adorno presenta es una experiencia educativa estructuralmente fragmentada debido a la cosificación del docente, la cual significa, en su apreciación más general, que aquella no se experimenta como una relación entre sujetos autónomos -los maestros y los alumnos-, sino como una relación en la cual los sujetos -los alumnos- se encuentran ante una extensión de carne y hueso, pero anónima, del sistema educativo al que pertenecen. Para explicarlo de manera más específica, y a partir de procesos reales contemporáneos, aunque el maestro es un profesionalista como lo puede ser un médico o un ingeniero, carece de la libertad que tienen estos últimos para ejercer su profesión y, por ende, tiene que vender su fuerza de trabajo para sobrevivir, con lo cual se vuelve un engrane más del sistema educativo:

[a]sí como el artesano fue desplazado del control y del conocimiento integral de su objeto de trabajo por las máquinas, al profesorado se le despoja de su capacidad didáctica y pedagógica porque los especialistas en educación, investigadores y empresarios modifican los currícula y las prácticas docentes para adaptar la formación profesional a los procesos productivos. El trabajo docente se desvaloriza similar a la industria. Los trabajadores y trabajadoras calificados son reemplazados por unos cuantos técnicos con diferentes habilidades, capacitados para supervisar la maquinaria, y en la docencia las labores se inducen a vigilar el cumplimiento del programa. (Silva, 2007, p. 19-20).

Así pues, la importancia de la perspectiva de Adorno radica en que la autorreflexión crítica, que se pide del maestro como un paso necesario para la transformación o reforma de la educación, no es primordialmente una cuestión de buena voluntad o de disposición autocrítica, pues, para empezar, ante sus alumnos y ante las autoridades el maestro no es un sujeto, entendido como un ser dotado de autoconsciencia y autonomía; es, a lo más, un eterno menor de edad: «El menosprecio por el maestro tendría según esto también otro aspecto: inserto en un mundo infantil que es el suyo o al que por lo menos se adapta, no se lo considera totalmente como un adulto; al mismo tiempo, tiene por misión formar adultos y funda sus exigencias en su carácter de tal». (Claussen, 2006, p. 73).

A manera de conclusión, podríamos decir que este brevísimo recorrido a través de los encuentros de filosofía y educación habrá cumplido su propósito si puede leerse como un intento de reconducir al sentido de la experiencia concreta de la educación. La idea de formación de Gadamer nos presentaba la educación como un tipo de experiencia en la cual los sujetos se elevan por encima de su particularidad y se reconocen partícipes del desarrollo de la cultura; Popper, posteriormente, nos recordó que esa participación no tiene que confundirse con el arrobamiento ante las maravillas de la cultura, sino que aquélla significa un llamado a asumir responsabilidad crítica en el cuestionamiento de los contenidos de esa misma cultura; Russell, por su parte, enmendaba la reconención de Popper al señalar que si la educación no tiene una orientación positiva termina por convertirse en un sistema que se encarga de la transmisión de datos carentes de sentido, y encomendaba a los profesores la difícil tarea de mediar entre las normas del sistema y los valores de una sociedad liberal. Por último, Adorno nos sitúa en una de las experiencias más concretas de la educación: la necesidad de defender a los sujetos concretos que enseñan: los docentes, y sólo se les puede defender si la reflexión filosófica se ocupa de las condiciones de producción y reproducción de su vida, y del ejercicio de su profesión.

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (2003). *Consignas. Amorrotu*.
- Claussen, D. (2006). *Theodor Adorno. Uno de los últimos genios*. PUV.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Sígueme.
- García Montero, L. (2008). *Inquietudes Bárbaras*, Anagrama.
- Jaime, S. (2011). "Cambio de marcha en la enseñanza de la filosofía". En Gabriel Vargas (comp.). *La situación de la filosofía en la educación media superior*. Torres Asociados.
- Liotard, J. F. (1993). *La condición posmoderna*. REI.
- Oakeshott, M. (2000). *El racionalismo en la política y otros ensayos*. Fondo Cultura Económica.
- Popper, K. R. (1992). *La sociedad abierta y sus enemigos* (vol. I y II). Planeta.
- _____. (1999). *La responsabilidad de vivir*. Altaya.
- Russell, B. (2010). *Education and the social order*. London: Routledge.
- _____. (1961). *The Basic Writings of Bertrand Russell, 1903-1959*. Simon and Schuster.
- _____. (1987). *Principles of social reconstruction*. Citado por William Hare, "Russell's contribution to philosophy of education". En *Russell: The Journal of the Bertrand Russell Archives*, vol. 7, num. 1.
- _____. (1999). *Sociedad humana: ética y política*. Altaya.

Silva, C. (2007). "El constructivismo como modelo de enseñanza en la educación superior: su perspectiva económico-social". En María Teresa Montero (coord.), *Dialogando con el constructivismo: Visiones y versiones*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, pp. 19-20.

La ideología chavista: ¿qué es el chavismo?

Chavista ideology: what is Chavismo?

DR PEDRO RODRIGUEZ ROJAS
Universidad Central de Chile. Santiago, CHILE. (pedrorodriguezrojas@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-1347-8313>)

RESUMEN:

Este artículo persigue analizar el proceso de formación del chavismo como ideología política. Para ello se hace una breve revisión histórica de la formación ideológica del presidente Hugo Chávez, su visión como militar y la consolidación de su liderazgo. Recogeremos el debate en torno a la figura del caudillo y la apreciación sobre el populismo en el gobierno chavista. El tratamiento que Chávez le dio a la política, cómo abordó las diversas corrientes del pensamiento político, particularmente del socialismo y el marxismo, para terminar, abordando su papel en el proceso de consolidación de un sentimiento de identificación y aversión en torno a su liderazgo.

ABSTRACT:

This article seeks to analyze the formation process of Chavismo as a political ideology. For this, a brief historical review of the ideological formation of President Hugo Chávez, his vision as a military man and the consolidation of his leadership are made. We will collect the debate around the figure of the caudillo and the appreciation of populism in the Chavista government. Chávez's treatment of politics, how I approach the various currents of political thought, particularly socialism and Marxism, to finish, addressing his role in the process of consolidating a feeling of identification and aversion about his leadership.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

chavismo, ideología, liderazgo, política, Venezuela, populismo. /
Chavismo, ideology, leadership, politics, Venezuela, populism.

1. INTRODUCCIÓN

Al inicio del gobierno de Chávez (1999), aunque hay un discurso nacionalista y a favor de los pobres, los eternamente excluidos, no se asume una postura clasista, y mucho menos ligada a corrientes políticas radicales, como el socialismo ni el marxismo (Vidal, Ansaldo y Cea, 2018). Ambiguamente Chávez proclamaba la Tercera Vía de Tony Blair. El discurso social era más moderado, menos conflictivo a la burguesía, llegó hablarse de alianzas, defendía a la burguesía nacional, y así quedó redactado en la Constitución de 1999.

En Venezuela desde 1999 comienza hacérsele un cerco al neoliberalismo, pero fundamentalmente en el orden político. Todavía en la Constitución de ese año queda claramente constituida la defensa de la propiedad privada, y a pesar de los avances de la reforma social, todavía es una Constitución para una sociedad capitalista. No es hasta abril del 2005, cuando por primera vez el presidente Chávez avisó de la posibilidad de enrumbar a Venezuela por el socialismo del siglo XXI, un proyecto autónomo, un socialismo con bases históricas en el bolivarianismo.

No tenemos la menor duda en afirmar que el golpe de estado de abril del 2002, el paro petrolero de finales de ese año y el respaldo popular que obtuvo el gobierno frente a esta arremetida, fueron los condicionantes que presionaron para asumir una postura más radical. En el año 2003 surgen las misiones educativas, de salud, para atacar los problemas de los excluidos (Aponte, 2016), allí comienza una verdadera explosión social con la concientización y formación socio política de la población, que comienza a estimular la participación activa de esa sociedad adormecida por el rentismo y manipulada por el populismo.

Desde la llegada de Chávez al poder percibimos un rescate de lo nacional, la integración latino americana, el humanismo, pero son muchas las contradicciones en término de la sustentación ideológica de este gobierno. Tal como afirma Madeiros (2012), salvo en el caso del cristianismo y el bolivarianismo, es decir, la sustentación en el pensamiento y acción de Simón Bolívar y de hombres como Simón Rodríguez y Zamora, “árbol de las tres raíces”, al que hacían referencia los comandantes del 4 de febrero, el rescate de nuestra historia, el papel de nuestros primeros pobladores y la herencia africana, el chavismo no se casa con ninguna ideología. Lo otro es esa extraña mistura política que establece entre su afán por el cristianismo y el proyecto socialista, lo que le trajo diferencias con los marxistas ortodoxos.

Chávez “coqueteó” con el marxismo, se consideró zapatista, villista, seguidor del Che Guevara, Fidel Castro, Salvador Allende, José Martí, Perón, Omar Torrijos, Juan Velasco Alvarado, entre otros, es decir una mistura de nacionalismo, rebeldía, militarismo, autoritarismo, pero dejó claro que es un socialismo propio. Algunos lo han acusado de pragmatista y populista, de tener una obsesión caudillista. Sin negar que en algunos casos roce con estas perspectivas creemos que representa un liderazgo propio y autóctono, un líder y un proyecto distinto. Aunque de un profundo carácter popular y clasista, estuvo consciente de que lo apoyaban distintos sectores radicalmente opuestos y lo difícil que es aún profesar el socialismo, pero peor aún es hablar abiertamente de marxismo.

Fueron asesores o ideólogos del gobierno personajes tan heterogéneos y diversos como: Norberto Ceresole, autor de la formula Caudillo – Ejército – Pueblo, el profesor español Juan Carlos Monedero, Heinz Dieterich mentor del Socialismo del Siglo XXI, Eduardo Galeano,

Marta Harnecker, Joseph Stiglitz, Noah Chomsky, James Petras, Ignacio Ramonet, John Kenneth Galbraith. Con algunos se mantienen relaciones, con otros se ha producido una separación. Entre los que podríamos considerar Intelectuales venezolanos identificados con el chavismo, podemos mencionar a: William Izarra, Jorge Olavarría, Jorge Giordani, Carlos y Rigoberto Lanz, José Vicente Rangel, Haiman El Troudi, Alberto Muller Rojas, Luis Britto García, Earle Herrera, Rafael Núñez Tenorio, Federico Brito Figueroa, entre muchos otros.

Algunos de estos asesores tomaron postura crítica contra el gobierno de Chávez al considerarlo de corte populista militar y de no producir cambios radicales en la sociedad venezolana (Favio Osorio, 2019), manteniendo la dependencia de la renta petrolera y la economía capitalista parasitaria.

2. CHÁVEZ: ¿CAUDILLO MILITAR?

2.1. EL MILITARISMO

Entre los tantos calificativos que se le han dado a Chávez se encuentra el de caudillo militar. A nuestro modo de ver, Chávez asentó su poder en tres bases fundamentales: el apoyo de las clases populares, la creciente renta petrolera y la unión política entre el poder civil y las fuerzas armadas. Como todos saben, Chávez no es un político tradicional, viene del ejército, allí convivió durante más de dos décadas, su discurso, su accionar es en principio la de un militar, no puede ser de otra manera (Ramos, 2018). Desde el alzamiento de 1992, sus aliados son principalmente militares y luego en el inicio del gobierno son hombres provenientes del mundo castrense. Desde la constituyente de 1999 y el plan de gobierno conocido como Bolívar 2000, Chávez hizo de la unidad cívico-militar más que una consigna una acción de gobierno. En su lexicalización utiliza términos propios del lenguaje militar como: batalla, comandante, soldado, milicia, enemigo, combate, guerra de última generación, la idea de “pueblo en armas”, “ciudadano soldado”, entre otros.

La nueva Constitución elimina el carácter apolítico y no deliberante de la Fuerza Armada (Jácome, 2014). El Plan Bolívar 2000 surgió con el propósito de activar la recuperación del país atendiendo a las necesidades de la sociedad y otorgándole recursos y proyectos a las Fuerzas Armadas. El nombramiento de oficiales activos y en situación de retiro en cargos públicos de decisión tradicionalmente asumidos por civiles (ministerios, embajadas, empresas, fundaciones, organizaciones públicas) que se conjuga con el nombramiento por primera vez de un civil, José Vicente Rangel, como ministro de la defensa, para demostrar que la institución militar se acerca y estrecha relación con la sociedad. Esta relación se profundiza como consecuencia del golpe de Estado del 2002, lo que se evidenció en el descontento de parte de algunos oficiales de alto rango, a partir del cual se marca un nuevo período de la institución militar, de acentuación de su participación política y de decisión en asuntos públicos diversos, lo cual se conjuga con expresiones concretas de militarización de la sociedad (Rodríguez, 2006).

Para Belmonte (2012), en el 2001 el presidente Chávez necesitaba superar la debilidad

manifiesta, en aquel momento, del Movimiento Quinta República (MVR), por lo que se constituyen los Círculos Bolivarianos, que respondían -según él- al ideario bolivariano, a una forma de organización política partidista, con la intención de dar forma a la llamada democracia participativa y al Poder Popular. Luego en el 2011, con la reforma de la ley de la FANB se crean las Milicias Bolivarianas (Milicia Territorial y Cuerpos Combatientes) con el fin de mantenerse al servicio y defensa de la revolución bolivariana en contra del imperialismo.

En este contexto Chávez fungía como el caudillo militar, el comandante supremo, en el centro del proyecto cívico-militar, sin que nadie y nada le hiciera sombra, en este sentido, desmontó todas las posibles competencias internas dentro del mundo de las FANB (Fuerzas Armadas Nacionales Bolivarianas) con sucesivas purgas y escogencia de leales "hermanos de la revolución". Ahora los militares son un cuerpo político, parte de un partido, un colectivo militar. Según Delgado (2013), se reformó la Ley de la FANB en abierta contradicción con la misma Constitución Nacional para darle legalidad a la nueva ideología y funcionamiento del sector militar. Unas FANB socialistas, revolucionarias y chavistas como se declaran sus altos mandos. Es común ver y escuchar en los saludos protocolares utilizados en las comunicaciones oficiales del Ministerio del Poder Popular Para la Defensa, las coletillas: "Bolivariano, Revolucionario, Antiimperialista, Socialista y Chavista", "Patria, socialismo o muerte" y "comandante presidente, ordene".

Para Belmonte, desde un principio Chávez busca asesores que lo ayuden a preparar una propuesta de gobierno cívico militar, para esto lo acompaña el sociólogo Argentino Norberto Ceresole, quien fue asesor de Velasco Alvarado y Juan Domingo Perón. Ceresole denominó en sus inicios a la experiencia chavista como de un modelo original "pos democrático", la forma que adopta el modelo venezolano, es el de la unidad nacional, el de la confluencia pueblo-ejército (Alarcón y Álvarez, 2014).

2.2. EL CAUDILLISMO

Para el escritor Vargas Llosa (2007) «Hugo Chávez representó lo peor del caudillismo». Para el ex secretario general de la OEA, José Miguel Insulza (2013) «Chávez fue caudillo no dictador». Añadió que Chávez fue "un caudillo en la medida en que él era su movimiento... la fuerza política de Chávez ha dependido de él, ahora vamos a ver hasta qué punto deja un legado político" (p. 26). Los políticos e intelectuales opositores han utilizado diversos calificativos al describir el liderazgo de Chávez o el "fenómeno" chavista: golpista, dictador, fascista, autoritario, violador de los derechos humanos, comunista, caudillo, propiciador de un modelo patriarcal, melodramático, ególatra, cursi, encantador de serpiente, bonapartista (Fernando Ochoa Antich, 2011). En cuanto al chavismo como ideología ha sido acusado de: petropolítica, neo-populismo carismático, monstruosidad ideológica, retórica histriónica, militarismo, arcaísmo ideológico, «anacronismo político» (José Mendoza Angulo, 2001), «mitología izquierdista» (Fernando Rodríguez, 2002), «laberinto ideológico» (Agustín Blanco Muñoz, 1998).

Se acusa a Chávez de autoritario (Petkoff, 2010: 22), de intentar controlar todo el poder. El sociólogo venezolano Trino Márquez, quien lo cataloga como una terrible herencia del caudillismo latinoamericano, explica que la existencia del caudillismo está ligada a la ausencia de instituciones fuertes, instituciones como el poder judicial y el parlamento que eviten el desarrollado del presidencialismo como forma de Gobierno. Acusa Márquez que Chávez es

una persona con una gran ambición de poder, tiene un culto desmedido por la palabra y para darle algunos barnices ideológicos y políticos a esa personalidad, construyó el socialismo del siglo XXI, que es una respuesta a la debacle del comunismo. Señala que Chávez cree que es un mesías. Todas las revoluciones se han basado en un régimen personalista, sobre todo las del siglo XX. Todas fueron hechas para instalar regímenes absolutistas.

Para el ex líder socialista, Teodoro Petkoff (2010), vivimos en una "autocracia", en donde el presidente, elegido por voto popular, se vale de su carisma y de las bases populares para ir recogiendo todas las puntas del poder sin dejarle, en la práctica, participación a nadie, que es lo que hace una dictadura. Asegura que Chávez es el producto de un momento particular de la historia venezolana, «un tipo suertudo, en donde la gente no creyó en los partidos políticos del momento y por eso lo escogió» (p. 14). Pero para nada se dedica este analista a explicar las razones de la llegada al poder del chavismo, por qué la gente no creyó en los partidos políticos del momento, nada dice de la terrible crisis económica y el legado de políticos corruptos y antipopulares, de los cuales él formó parte.

El caudillismo fue la expresión política más relevante en América Latina después de la independencia, durante todo el siglo XIX y principios del siglo XX (Cardoza, 2015). El origen de la palabra caudillo viene del diminutivo latino *caput*, que significa "cabeza", "cabecilla", tanto en términos académicos como populares el término evoca al hombre fuerte de la política, el más eminente de todos, situado por encima de las instituciones de la democracia formal cuando ellas son apenas embrionarias, raquílicas o en plena decadencia. Se origina por la necesidad de conseguir para la nación el orden y la estabilidad, que surgen cuando la sociedad deja de tener confianza en las instituciones.

Para el historiador Pedro Castro (2007), los caudillos vienen generalmente del cuerpo militar y descansan principalmente en los militares para su apoyo y sostenimiento. Y a su vez, su permanencia en el poder depende en buena medida del control que ejercen sobre la institución armada, en tanto la relación de fuerzas a su interior le sea favorable. De no ser así, su principal aliado se convierte en su peor enemigo, y de aquí sigue su expulsión a través de presiones o golpes de Estado. Los caudillos no han sido necesariamente gente con arreos ideológicos o grandes proyectos de cambio social; su temeridad guerrera, sus habilidades organizativas, sus limitados escrúpulos, su capacidad para tomar decisiones drásticas, los convierten en los hombres del momento. Lograron organizar y ponerse a la cabeza de cuerpos militares triunfantes, y en su momento gozaron de una apreciable legitimidad, antes de que su signo político se eclipsara.

En Venezuela se ha hecho común aludir al estigma del "gendarme necesario" para referirse a esta tendencia del venezolano en buscar en la figura de un hombre fuerte (civil o militar) la salvación de la Patria frente a la incapacidad de las instituciones y personeros políticos (Vallenilla, 1983). La figura de Bolívar y otros personajes de la independencia, son símbolos empleados para la consolidación en el inconsciente colectivo de una promesa no cumplida y que proyecta a la revolución bolivariana como fuente para alcanzar, en definitiva, la soberanía como Nación, donde la institución armada se constituye en esencia para la defensa de esa soberanía (Carrera Damas 2005 y Straka, 2009). La adoración casi religiosa de los héroes míticos, especialmente de Simón Bolívar, ha sido el germen de una personalización del poder político que se ha traducido en las perversiones del caudillismo y del militarismo. Sin embargo, el mito ha tenido un poder enorme de movilización que también ha contribuido al cambio social, político y cultural.

3. CHÁVEZ Y LA ANTI POLÍTICA

Entre las acusaciones que se le hacen a Chávez está la de ser un caudillo militar representante de la anti política. Como sabemos este hombre proviene del mundo militar y para muchos la religión y lo militar son sinónimos de anti política. Esta percepción es muy discutible, ya que la religión como institución, desde la humildad de un templo hasta las máximas jerarquías eclesiásticas representa un poder, un feudo, poseen privilegios, administran riqueza, históricamente han estado relacionadas al poder político y económico del mundo. En el caso de los militares, no solo por legislación, como salvaguarda de las personas, bienes materiales, e instituciones de un país, como custodia del armamento nacional y garantes de la paz, han sido históricamente y es un cuerpo político beligerante, aunque las leyes lo prohibieran sus decisiones y acciones han sido y son políticas. En Venezuela este retorno de los militares al protagonismo en la escena del poder ha sido interpretado como una dimensión más de la postura “antipolítica” que caracteriza al proyecto chavista (Nahón, 2010).

Con este planteamiento estamos totalmente en desacuerdo. A nuestro modo de ver, esta pretensión de acusar a Chávez de anti político persigue relacionarlo a la idea del caudillo militar, dentro del “gorilaje” que caracterizó a América Latina en décadas pasadas. Es decir, colocar al chavismo en el mismo orden de las dictaduras chilenas y argentinas, entre otras (Cannon, 2013). En efecto, Chávez es visto como la anti política porque enfrentó radicalmente al establishment, a lo que él denominó la cuarta república, luchó contra el populismo, la democracia representativa, “los cogollos adecos y copeyanos”, el puntofijismo. Cuestionó lo que hasta entonces se consideraba “política” en Venezuela. Pero totalmente alejado de la antipolítica.

Si alguien fue político fue Chávez, llevó al debate político absolutamente todo, no hubo nada en el país que pudiera camuflajearse, su discurso era permanentemente el de un hombre político. La economía, la política, lo militar, lo social, lo cultural, fueron debatidos como nunca antes se había hecho. En Venezuela llegó a su fin el apoliticismo, con Chávez todo era y es político, todo puede ser debatible, no hay dogmas. Por primera vez en la historia de Venezuela todo el mundo puede opinar, debatir, deliberar sobre temas considerados “tabú”: el petróleo, PDVSA, latifundio, militares, religión, educación, indígenas, afroamericanos, clases sociales, socialismo, que eran solo abordados por los supuestos “expertos”, o grupos políticos minoritarios, en forma casi clandestina. Todos estos temas fueron llevados al debate político, fueron develados sus vínculos con las relaciones de Poder. Antes eran vistos como asuntos neutros y apolíticos. Con Chávez se acabaron los temas tabúes, los intocables (Hernández, 2018).

No hay la menor duda del crecimiento y apoderamiento de la participación política del venezolano. Desde los consejos de planificación local, consejos comunales, comunas, asambleas vecinales, campesinas, obreras, gobierno y legislación “en la calle”, empresas de cogestión popular, entre muchos otros mecanismos de participación directa y protagónica como lo emana la Constitución Bolivariana de 1999. Por el contrario, sectores tradicionales de la oposición y las élites (económicas, políticas, culturales y religiosas) han acusado permanentemente al gobierno de “querer politizar todo”. Con las consignas “con mis hijos no te metas”, “con mi propiedad no te metas”, “la propiedad privada no se discute”, “la religión y la educación deben estar alejados del tema político”, “los asuntos petroleros y PDVSA no

se tocan, son asunto de los expertos”, “en Venezuela no había luchas de clases, todos éramos igualitos, un solo país”, “Chávez dividió a los venezolanos”, entre muchas otras, han creado la plataforma ideológica adversa al chavismo (Méndez, 2015).

Con aciertos y desaciertos, como todo proceso, Chávez y el chavismo se han nutrido de diversas ideologías, teorías y filosofías políticas. Algunas de ellas contradictorias, propias del proceso en formación y construcción. En estos años se constituyó un pensamiento político hegemónico sobre su personalidad y acción política. Tanto para las inmensas mayorías que le apoyaron como para quienes le adversaron, Chávez se convirtió en el eje de la política venezolana (Rodríguez, 2010). Era una obviedad señalar que la principal opción política y electoral de Venezuela tuvo como referencia central al presidente Hugo Chávez y que en torno a su persona se dividen en gran parte las afinidades de los venezolanos y venezolanas, habiéndose convertido en la principal frontera que estructura lo político en Venezuela. Hasta los líderes de la oposición, como Pablo Pérez, reconocen que: «El liderazgo de Chávez es insustituible: En este momento no veo a nadie que pueda llenar ese vacío del liderazgo del presidente, no lo veo» (Pérez, 2013, p. 37).

Desde la Academia Militar existen documentos escritos por Chávez y sus compañeros de lucha: Árbol de las tres raíces, el Proyecto Nacional Simón Bolívar, pasando por la Constitución Bolivariana de Venezuela, los principios de los partidos políticos que fundaron (MB200, MVR, PSUV), hasta llegar al Plan de la Patria (2007-2013). Pero igualmente en miles de discursos está plasmado un proyecto de país para las próximas décadas, la preocupación por constituir un gobierno profundamente popular. El Proyecto Nacional Simón Bolívar propuso la fijación de un horizonte de tiempo máximo de veinte años, a partir del comienzo de las acciones transformadoras de la situación inicial, para que los actores y las acciones se ubiquen en el objetivo estratégico (Chávez, 2013).

Tan temprano como 1991- en el contexto neoliberal y un años antes de la rebelión militar protagonizada por él- ya Chávez reflexiona en torno a la necesidad de un proyecto de país, reivindica el papel de las ideologías y clama por un proyecto autóctono. Durante años Chávez carece de «partido». Primero fue el MBR-200 (Movimiento Bolivariano 200) constituido en 1983, con el que organizó la insubordinación militar de 1992. La fundación posterior del Movimiento Quinta República (MVR) en 1997 obedeció a un propósito meramente electoral. Sería en el 2007, cuando se constituye el Partido Socialista Unido de Venezuela (PSUV), lo que se constituiría en la base partidista e ideológica del chavismo (Vidal, Ansaldo & Cea, 2018).

En las bases programáticas del PSUV (artículo 2) declara que su propósito es la construcción del Socialismo Bolivariano, la lucha antiimperialista, anticapitalista y la consolidación de la democracia bolivariana, participativa y protagónica, mediante el reconocimiento y fortalecimiento del Poder Popular. En el artículo 3, dedicado a los valores y principios, señala que:

...se constituye como partido socialista, afirma la sociedad socialista como única alternativa para superar el sistema capitalista. Asume como fuentes creadoras los pensamientos y las obras de Simón Bolívar, Simón Rodríguez y Ezequiel Zamora. De igual manera toma los principios del socialismo científico, el cristianismo, la teología de la liberación, todo el pensamiento universal crítico y humanista, la equidad y

la igualdad de género y la obligación ética de construir un modelo respetuoso de la vida y de la madre tierra que garantice la sobrevivencia de la humanidad. Como partido pluriétnico y en pluridiversidad, nutre sus raíces de la afroindianidad legadas por Guaicaipuro y José Leonardo Chirino, todo ello inspirado en el liderazgo fundamental e ideas revolucionarias del Comandante Hugo Chávez, dirigidos a crear el hombre nuevo y la mujer nueva en un crisol de esperanzas y de sueños que hacen de nuestro socialismo un socialismo mestizo, cargado de africanidad, de los elementos propios de nuestros pueblos indígenas, con la visión internacional que ha tenido como máximo exponente a Francisco de Miranda.(PSUV,2007, en línea).

4.CHÁVEZ Y EL MARXISMO

Como se ha señalado, la sustentación ideología-doctrinal del socialismo del Siglo XXI en sus primeros momentos ha sido muy confuso. Solo al final de su vida Chávez asume el marxismo (2010). Por el contrario, en el 2007 llama a sus partidarios a alejarse de esta corriente: «El Partido Socialista Unido de Venezuela (PSUV) no tomará las banderas del marxismo-leninismo porque es una tesis dogmática que ya pasó y no está acorde con la realidad de hoy'(...). "Fidel es marxista-leninista. Yo no. Fidel es ateo. Yo no» (Chávez 2007, p. 4)). Sin embargo, a pesar de este aparente alejamiento del marxismo- que, a nuestro modo de ver, parecía más por temor a la reacción de los venezolanos cercanos unas elecciones que por convicción política- vemos en el presidente, sobre todo a partir del 2003, una política social claramente clasista, reivindicando las luchas de clase, el papel de la clase trabajadora, el antiimperialismo y anticapitalismo. Así lo expresa Chávez en una entrevista en el año 2005:

Aquí está en marcha un modelo alternativo al capitalismo, estamos impulsando un modelo económico distinto, cuyos impactos apenas están comenzando a sentirse porque es un proyecto de largo plazo, estamos en una fase de transición y eso es importante, que todos y todas lo reconozcamos con claridad. (...) Le vamos a dar un porcentaje de acciones a los propios trabajadores para que sean co-dueños junto al gobierno, junto al Estado, de esos activos y de esas empresas que están naciendo... Así que de esta manera estaremos pronto transformando el modelo socioeconómico, el capitalismo, el neoliberalismo, hacia un modelo distinto, de economía social productiva de cogestión, de autogestión obrera, donde los trabajadores y trabajadoras tengan un rol esencial y fundamental en el impulso de la nueva economía al servicio del ser humano, para irnos alejando del capitalismo, del neoliberalismo salvaje (Cabieses, 2005, p. 34).

En 2010-fuera ya de la presión electoral- lo vemos asumiendo plenamente el marxismo: «Por primera vez asumo el marxismo, como asumo el cristianismo y bolivarianismo. Asumo el marxismo, asumo el bolivarianismo, el martianismo, el sandinismo, el sucristismo y mirandismo. Pero el marxismo es sin duda la teoría más avanzada en la interpretación de la historia, de la

realidad concreta de los pueblos» (Chávez, 2010, p. 2).

Compartimos plenamente con Antonio Aponte quien señala:

Nadie antes consiguió llevar la idea y la práctica de la transformación radical de la sociedad tan lejos como Chávez. Nadie consiguió difundir a tan altos niveles la discusión sobre el Socialismo. Nadie colocó al pueblo en el camino de la construcción de otro mundo. Nadie nunca desarrolló una política internacional que modificara radicalmente las relaciones entre los pueblos, sustituyendo la relación mezquina comercial, por la relación fraterna de las naciones. En resumen, nadie cumplió a tan elevados niveles el precepto marxista de: “transformar al mundo, más que contemplarlo” (Aponte, 2010, p. 1).

5. CHÁVEZ Y EL NEO POPULISTA

La socióloga Nelly Arenas considera al régimen de Chávez propio de un nuevo tipo de populismo, populismo posmoderno, que representa las nuevas expresiones populistas que están emergiendo en el mundo a la luz de la bancarrota de la modernidad aunado a la crisis económica mundial, el debilitamiento del estado social o Estado de Bienestar, lo que, a su modo de ver, implica un nuevo consenso en torno de dos polos: el mercado y la «preferencia nacional» (Arenas, 2002). No tenemos la menor duda de que al principio del mandato de Chávez esta ha podido ser una apreciación válida.

El mismo reconoció ser simpatizante de “La Tercera Vía”: «En una época llegué a pensar en la tercera vía. Andaba en problemas para interpretar el mundo. Estaba confundido, hacía lecturas equivocadas, tenía unos asesores que me confundían todavía más. Llegué a proponer un foro en Venezuela sobre la tercera vía de Tony Blair. Hablé y escribí mucho sobre un ‘capitalismo humano’» (Cabieses, 2005, p. 39). Pero después del golpe de estado (2002) y la huelga general (2002-2003) esto quedó en el pasado. A nuestro modo de entender, denominar al chavismo y otros movimientos políticos latinoamericanos como populista es otro calificativo utilizado para negar la presencia eminente de proyectos socialistas en la región.

Según Enrique Neira Fernández (2006), el discurso, el estilo, los gestos demagógicos suelen confundirse con populismo. En nuestra región hay ejemplos recientes de retorno de líderes neopopulistas como Collor de Melo en Brasil, Carlos Menen en Argentina, Alan García y Alberto Fujimori en Perú, Abdalá Bucaram en Ecuador. Este autor primero vincula el populismo con actos de demagogia, cayendo en la tradicional y burda forma de interpretar al populismo como solo mecanismo de manipulación. Segundo, pretende meter a Chávez en el “mismo saco” de los que él denomina como neo populistas (Menen, Alan García Fujimori, entre otros). Y tercero, para él todo “conductor de pueblo” es un demagogo.

En este mismo orden, Marcela Padilla parte de la idea de que un liderazgo populista se define a partir de una serie de características, entre las que cabe mencionar: la relación

basada en un intercambio clientelar y patrimonialista, en la que el clientelismo es definido como: «las diferentes formas en que los políticos distribuyen trabajos públicos o favores especiales a cambio de apoyo electoral» (2008, p. 29).

A diferencia de los populistas de antaño, los neopopulistas utilizan un estilo comunicacional estratégico, que apunta a satisfacer las esperanzas y a ganar la confianza de una clientela sobre la base de la afirmación absoluta de una realización de sus expectativas sociales. Esto se ve claramente en la política de Chávez con la creación de su programa AlóPresidente. La llamada populista se dirige a todo el pueblo, a todos aquellos que siguen en silencio y la miseria real o virtual. Hay en este llamado, la evocación de los grandes mitos fundadores, ahí está su poder y su razón de ser. Los símbolos juegan aquí, un formidable rol de reconocimiento. El liderazgo de Hugo Chávez se debe a tres pilares fundamentales, revivir el pasado a través de las hazañas realizadas por Simón Bolívar lo que representa para la sociedad venezolana un fuerte arraigo y creencia en todo lo que se haga bajo ese nombre. Las redes clientelares formadas a través de las misiones bolivarianas y el puente emocional que mantiene en contacto directo a Chávez con sus seguidores a través de los medios de comunicación que utiliza para difundir su discurso (Padilla, 2008, p. 33).

Para esta autora la identidad del pueblo con Chávez se debe a “las redes clientelares” y al “puente emocional” a través de los medios de comunicación. Para nada hace mención a la gestión de gobierno, solo se remite al chavismo como discurso e imagen. Durante el gobierno de Chávez se crearon nuevas instancias de organización popular y lo más importante con las políticas económicas como las nacionalizaciones, cooperativas y los cambios legislativos se ha estimulado la democratización económica. No hay duda, a pesar de la terrible situación actual, que la clase trabajadora mejoró su capacidad adquisitiva entre el período 2004 y 2012; especialmente los sectores de menores ingresos, quienes se beneficiaron del incremento sucesivo del salario mínimo y fueron favorecidos por las transferencias directas en servicios gratuitos de salud, educación y las misiones sociales.

Por otra parte, el historiador Pedro Castro establece una diferencia entre viejos y nuevos caudillos:

Una línea que distingue a los "viejos" y a los "nuevos" caudillos es su manera de ejercer el poder. Los caudillos decimonónicos tenían escasa o nula noción del significado de la legitimidad; de manera contraria a los del siglo XX, ya que muchos de estos accedieron al poder por medios democráticos e hicieron uso generoso de las políticas de masas y de los recursos estatales a favor de los "desposeídos" a fin de atraer, mantener y refrendar su apoyo, en lo que se ha llamado "populismo"(Castro, 2007, p. 13).

Es decir, según Castro, el caudillismo a principios del siglo XX fue convirtiéndose en populismo:

...la característica esencial del caudillo del siglo XX es su naturaleza populista. Lázaro Cárdenas, Juan Domingo Perón y Getulio Vargas fueron sus prototipos. Ellos llevaron en forma paralela dos políticas aparentemente contradictorias: una fue el estímulo vigoroso a la capitalización nacional y a la promoción de empresas nacionales, incluidas la construcción de industrias de carácter estratégico. El otro fue la coordinación más o menos afortunada del libre juego de capitalismo privado, con un paternalismo progresivo en políticas sociales para beneficio de las clases laborantes (Castro, 2007, p. 13).

Concretamente sobre Venezuela y el liderazgo del presidente Chávez señala:

El presidente Chávez, hoy por hoy, es el único personaje eminente de la política latinoamericana que puede ser llamado caudillo, por compartir si no todos, algunos de los rasgos de quienes se convirtieron en paradigmas en otras épocas. Hemos excluido deliberadamente a Fidel Castro en nuestras consideraciones, debido a que, si bien tiene algunos rasgos propios del caudillo populista, no es poseedor de todos, quizás ni siquiera de la mayoría. Por otro lado, el presidente cubano, pese a todo, pertenece en todo caso a otra categoría de líderes, más propios del mundo socialista; es decir, conductores de revoluciones radicales. Solamente por abuso o mala fe podría equipararse a Castro con los personajes que hasta ahora hemos mencionado (Castro, 2007, p. 14).

Es decir, todas las transformaciones sociales y políticas de la revolución venezolana no alcanzan el estatus de ser consideradas de corte socialista sino populista o neo populista, como lo llaman en los últimos años.

López Maya ha comparado el populismo radical del trienio adeco (1945-1948) con el populismo radical chavista. Según ella, ambos comparten las siguientes características: 1) un discurso confrontacional (términos como “escuálidos”, “corruptocracia puntofijista”, “neoliberales salvajes”, entre otros, empleados recurrentemente por Hugo Chávez, reflejan ese estilo), 2) con un contenido nacionalista, antioligárquico y antiimperialista. 3) de inclinación izquierdizante, y 4) para promover un “cambio estructural” de la sociedad en el mediano y largo plazo. Según esta autora, otro de los aspectos presentes en el movimiento chavista que remiten a los viejos populismos es el “fervor nacionalista” que ha (re)activado desde que llegó al poder en 1998 (López, 2009). Es decir, el nacionalismo es visto en forma negativa: ser nacionalista es populismo, por ende, representa un signo del pasado, en contra de la modernidad.

Autores como Conniff (2003) señala que en los últimos años ha surgido un tipo de populismo particular que hasta la fecha no había tenido presencia en la región: el militarismo populista, afirma que Venezuela está en presencia de una vuelta del militarismo después de su defenestración por varias décadas. Este sería un militarismo con retórica izquierdista que guarda mucha semejanza con el primer gobierno de Perón, a pesar de que el líder argentino no exhibió inclinación especial por ideas de arraigo socialista. A nuestro modo de entender, este es otro calificativo utilizado para negar la presencia eminente de proyectos socialistas en América Latina. Todo lo que sea a izquierda, se remonte a nuestras raíces históricas y se

pronuncie en favor del pueblo y la nación es también populista.

Para Arenas, Chávez al igual que Perón, ha desplegado a lo largo de su actividad política un discurso que se identifica básicamente por su antielitismo: contra los partidos políticos, contra la iglesia, contra los medios de comunicación, contra los empresarios, contra los viejos sindicatos. «cúpulas podridas» es el calificativo que Chávez ha empleado desde los días de campaña electoral para designar a los representantes del antiguo establishment. Este discurso antielitista se apoya en una lógica divisiva de la sociedad, a partir de la cual se construyen nudos antagónicos que oponen en el imaginario al pueblo contra la oligarquía y a la Nación contra el imperialismo. De allí que el ataque contra los factores de poder no se agote en los espacios domésticos (Arenas, 2005).

Si alguien salió de los llamados “espacios domésticos” fue Chávez, no solo por la sólida fundamentación histórica, teórica y filosóficas de la mayoría de sus posiciones, sino que llevó su pensamiento y acción a escala mundial: la integración latinoamericana, el tercermundismo y la concepción anti imperialista. Para nosotros, neo populista fue Fujimori y Menen. No obstante, para Arenas, el gobierno de Chávez tiene más de los viejos populismos, al mejor estilo de Perón y Vargas, que de los nuevos. Dice que, en todo caso, sería un populismo militarista. Agrega que el fanatismo por el libertador Simón Bolívar es común en regímenes que buscan la adhesión al caudillo, a fin de lograr aumentar el poder político y lograr la sujeción de sus seguidores a los planteamientos del régimen que se quiere imponer.

Según la autora, el gobierno de Hugo Chávez en Venezuela combina rasgos tanto del populismo histórico como de un populismo de generación reciente que algunos sociólogos denominan «neopopulismo». La novedad está en que, a diferencia de los viejos populismos, Chávez ha probado ser muy afecto al militarismo. Al igual que otros movimientos de este corte, el gobierno chavista mantiene una relación ambigua con las instituciones democráticas y un acentuado inmediateísmo que mina la institucionalidad y la democracia misma. Allí pueden ubicarse las razones que explicarían el deslizamiento de los populismos delegativos hacia formas autoritarias propensas a reproducir esquemas totalitarios de gobierno.

En este mismo orden, el politólogo venezolano Alfredo Ramos (2006) señala que en nuestro país se ha dado un desplazamiento de la democracia electoral por la democracia plebiscitaria, en la búsqueda de la legitimación del poder a través de las continuas elecciones y referendos, permitiendo al gobierno actuar directamente en nombre del pueblo que le delega su poder, sin controles o equilibrios.

6. CHÁVEZ: MÁS ALLÁ DE LO CARISMÁTICO

Para Ana Teresa Torres hay una división de opiniones acerca de si el liderazgo de Hugo Chávez es político, carismático o religioso. Ella no percibe contradicciones infranqueables entre estas posturas. Es todo a la vez.

Un liderazgo mantenido por catorce años invita a preguntarnos de qué fuentes surge el poder del líder para sostener la fidelidad de la masa durante tanto tiempo

y a pesar de la precaria gestión de gobierno. Hay dos fuentes que saltan a primera: el poder económico y el poder político. No hay mucho que agregar sobre esto porque es obvio. Si partimos de la definición de que las masas siguen a Hugo Chávez porque les brinda (o promete brindar) apoyo directo a sus necesidades básicas, que son prioritarias en sectores pobres o pobrísimos de la sociedad, y continuamos con la definición de que esas masas están controladas por un poder político sin barreras ni cortapisas, estaremos, sin duda, diciendo algo cierto y evidente. Pero si eso es lo único que mantiene la fidelidad al líder, entonces tendríamos que pensar que estamos definiendo a esas masas como un conjunto de cuerpos vacíos que solamente responden a la inmediata necesidad y al control intimidatorio de los mecanismos del poder (2011, en línea).

Para la autora, es en el terreno de la subjetividad donde se ancla la tercera fuente de poder del líder: el poder simbólico.

¿En qué se asienta este poder? ¿Cómo se expresa? Los efectos son intangibles, pero su vehículo es perfectamente visible y asible: en el discurso. En las palabras. En los instrumentos simbólicos que disponemos para construir nuestra identidad (...). Es tarea de los politólogos definir las características de esa ideología, de esa construcción política que ha creado Hugo Chávez, y que tiene cualidades muy particulares que no se dejan fácilmente asimilar a las ideologías estándar estudiadas por las teorías políticas. (...) Si corremos a definirlo como una sarta de palabrería sin sentido, una habladera de pistoladas, como se dice en criollo, no podemos continuar. El prejuicio nos impide comprender (2011, en línea).

La autora se refiere a dos vértices fundamentales del discurso chavista: histórico-nacionalista-bolivariano, y por el otro un discurso redentorista-cristiano-socialista:

Si levantamos la hojarasca de su verbo encendido podemos distinguir que el discurso tiene dos vértices básicos: por un lado, es un discurso histórico-nacionalista-bolivariano, y por el otro un discurso redentorista-cristiano-socialista. Hay que hacer una salvedad, y es que en ninguno de los casos el discurso corresponde palabra por palabra a la base teórica de la que proviene. Es un discurso compuesto de apropiaciones y reapropiaciones de discursos “mayores”, hasta cierto punto universales, pero crea un nuevo producto, único y solo parecido a sí mismo. Este discurso ha construido una versión histórica de Venezuela, que no hace falta que avalen los historiadores; la veracidad histórica no tiene importancia a los fines de la retórica política. Es la historia de Venezuela, tal como el líder la entiende y como la recibe la masa. Tiene efecto simbólico en tanto es un gran relato nacional cuyo protagonista es el pueblo oprimido y engañado por las elites durante cinco siglos que finalmente encuentra su liberación. Simple, poco veraz, pero efectivo (...). Quien es chavista es también bolivariano, socialista y cristiano. O al revés. Los conceptos se intercambian y se hacen sinónimos, a pesar de las contradicciones que puedan contener. Es un conjunto de significantes que flota en el discurso y que

cada receptor capta de acuerdo a su propia subjetividad (Torres, 2011, en línea).

Nadie puede poner en duda el liderazgo que tuvo Chávez, no solo a nivel nacional sino llegando a escenarios internacionales su presencia no pudo ser desapercibida. Ser un líder, ser un conductor de pueblo no es nada fácil. Llegar a la gente, crear un sentido de unidad nacional (inclusive a través de la polarización política) no es tarea sencilla y Chávez lo fue. Pero no podemos caer en el simplismo manipulador de quienes perciben a este líder solo como un personaje carismático. Chávez dominó a plenitud el rol de comunicador, era entendido y escuchado por todos (Méndez, 2015), pero no eran solo palabras huecas, transmitía un mensaje, un proyecto de país y de mundo (llenas de contradicciones y ambigüedades, como es lógico en un proyecto político con pretensiones de autónomo y autóctono).

En todas estas posturas de acusar a Chávez de caudillo militar o populista carismático lo que se busca es negar su verdadero papel histórico, como a quien le tocó rescatar al socialismo de la muerte que se le había decretado. Pero en estas críticas no se reconocen méritos a Chávez ni al chavismo, se parte de una negación absoluta a su gobierno, su pensamiento y acción, cayendo en un infantilismo radical de derecha que no permite entender el proceso chavista. Tuvo carisma sí, pero no fue solo un líder carismático. Chávez superó por mucho el estilo de un líder carismático y sería profundamente injusto y miope decir que fue un líder carismático, ya que este tipo de sujeto suele servirse casi exclusivamente de resortes no racionales y no conscientes.

Compartimos con Colombet, quien considera no se puede dar cuenta cabalmente de su liderazgo solamente desde el prisma del populismo:

Debemos rescatar en primer lugar que el pensamiento chavista – lejos de las simplificaciones relevadas por los medios de comunicación – es en rigor de verdad bastante más complejo por la mezcla de influencias que presenta. La impresión de no poder resumir al chavismo bajo una sola etiqueta, la dificultad también que muchos opositores sienten a la hora de confrontarse de manera coherente a Chávez, se debe precisamente al carácter sincrético de su pensamiento (Colombet, 2009, p. 24).

El intelectual norteamericano James Petras define a Chávez como «político realista dispuesto a hacer uso de las prerrogativas del poder Ejecutivo para defender las reglas de la democracia popular» (Petras citado en Colombet, 2009, p. 26). Por su parte William Castillo, señaló que el liderazgo del presidente Hugo Chávez no puede ser evaluado sólo en términos de carisma y de relación mágico-religiosa. Entrevistado en el programa Toda Venezuela, que transmite Venezolana de Televisión, Castillo indicó que esta tesis obvia «algo esencial, que es que Venezuela está viviendo un profundo cambio cultural, aquí hay una elevación del nivel de conciencia, este es un país culto, que lee, que discute y habla de política, y es capaz de descifrar las claves de la realidad en términos ideológicos» (Castillo, 2012, en línea). En esta misma tónica, el periodista Rangel ha señalado que «su liderazgo no descansa sólo en su carisma, sino también en su preparación política, «Se equivocan al tildarlo de líder carismático, lo mismo le decían a Carlos Andrés Pérez» (Rangel, 2013).

7. EL CHAVISMO COMO PROCESO IDENTIFICATORIO

Con la crisis del rentismo el Estado perdió la legitimidad que la distribución de la renta petrolera le había otorgado y comenzó a jugar un papel más que represor que de conciliador. Al consolidarse las tendencias neoliberales en el plano económico, el Estado y los partidos deben disminuir en forma significativa su presencia (Cuñarro y Cuñarro, 2017). Hemos dicho cómo ante esta situación una “Clase política” se niega a perder poder, cerrando cualquier espacio de participación. Los intentos fallidos por reformar el Estado, avanzar en la descentralización, fueron demostración de la intolerancia política de las agrupaciones tradicionales. Igualmente, ante la expansión neoliberal el aparato político tiende a desideologizarse y convertirse en instituciones pragmáticas, solo preocupadas por el buen funcionamiento de los mecanismos del mercado y el cómo garantizar el “orden social”. Así se observó en los últimos años de la democracia representativa (1958-1998) la constitución de un grupo de tecnócratas ocupando puestos claves en organismos públicos (Parra, 2011).

En el contexto del proceso revolucionario encabezado por Chávez desde 1999, se inició una política de reivindicación de los excluidos, no solamente otorgándole poder económico y político, sino reconociendo su papel en la historia. Desde el discurso presidencial, pasando por los programas de estudios de las nuevas universidades, la Misión Cultural y las otras misiones educativas, el Centro Nacional de Historia, los nuevos medios de comunicación, se ha hecho todo un esfuerzo por rescatar y reconocer el papel del saber popular y toda la historia de la mayoría de la población que fue sometida, no solo económica y políticamente, sino marginados de la historia (Romer, 2014).

Desde el rescate de la historia y geografía, la revalorización del legado indígena y africano, del saber popular, los planes de desarrollo endógeno y la articulación del territorio nacional. Pero no solo en lo económico e histórico el chavismo logra contribuir con el proceso de identificación del venezolano, también en los aspectos sociales y políticos (Hétier, Rodríguez y Pargas, 2014). El venezolano tomó conciencia de su situación en la estructura de las clases sociales, el papel de la burguesía, la clase media y los trabajadores, la democracia protagónica y el Poder popular. Hay un gran avance en la estima del venezolano, en la consciencia social y política.

Como hemos afirmado a lo largo de este trabajo, el carisma de Chávez, su discurso apasionado y diáfano es un elemento a favor de la construcción de procesos de identificación del venezolano con el líder (Cañizalez, 2012). Chávez fue, en sí mismo, un medio de comunicación imposible de ignorar y ahora de obligada referencia: buena voz, buen discurso; irreverente y ocurrente, demostró que acaso la tecnología puede ser accesoria, pero no las ideas (Colomine, 2013). Pero Chávez y el chavismo no son solo discurso, es acción, es un programa político: la construcción del socialismo. Para quienes solo vinculan a Chávez con la lógica populista, afirman que:

...la articulación discursiva del líder del movimiento se presentaría como un vehículo ideal para la transmisión de símbolos, imágenes y significados que coadyuvarían a la creación de nuevas identidades sociales y políticas. A través del uso de significantes vacíos y de la articulación de una serie de demandas sociales en una cadena de equivalencias, el líder tendría la capacidad de crear un “pueblo” al articular el

descontento de distintos sectores de la sociedad y contraponerlos a un “enemigo” común. En este sentido, pareciera que las estrategias comunicacionales del actual gobierno, particularmente aquellas donde interviene el presidente Chávez directamente como en sus numerosos discursos o alocuciones públicas y en su programa dominical “Aló presidente”, serían potenciales vehículos para la difusión de símbolos, imágenes, contenidos y representaciones proclives a la construcción y asentamiento de nuevas identidades (Hurtado, 2009, p. 221).

Según esta visión, las misiones bolivarianas y todo el proceso de distribución popular de la renta petrolera se han convertido en la propuesta principal en materia de política social del gobierno del presidente Chávez. Estos mismos críticos, especialistas en análisis del discurso, atacan por igual las permanentes referencias al pasado histórico por parte del presidente Chávez, calificándolas de “mitificación del pasado”. Es decir, hablar del paso de la historia también es negativo, según estos analistas (Kozak, 2015).

Las identidades políticas surgen en la confrontación ideológica. Al decir de Jorge Sanmartino (2013) las ideologías son espacios de disputa, ambivalentes, un campo semántico complejo y conflictivo; allí algunas ideas brotarán más directamente de experiencias clasistas, otras menos. Por su parte, al constituir articulaciones ideológicas las clases adquieren compromisos ideológicos con otras clases, así como económicos y políticos. La formación ideológica de una clase nunca está ligada directamente a una “naturaleza social” aunque ella sea su fundamento material -en concordancia con su posición de clase-, sino a la relación que en la lucha histórica ha tenido con el resto de las clases sociales. Entre las críticas que desde la derecha se les hace a los gobiernos progresistas de izquierda está la de la intolerancia, los acusan de no buscar el consenso y el diálogo. Con este pretexto la derecha persigue limitar el proceso de transformación. Los “pactos sociales” se convierten en un freno al progreso del socialismo. El socialismo está enfrentado al capitalismo, es una confrontación que se termina cuando uno liquida al otro. Al decir esto, la derecha inmediatamente señala que es una declaración de “guerra”.

Para dejar las cosas claras: la identidad política no la construye el estado, sino el conflicto político, porque en dichos conflictos los sujetos se identifican y articulan expectativas y deseos y construyen fronteras simbólicas con sus adversarios. Una identidad política posee un “futuro” cuando puede construir una frontera radical con su adversario, cuando lo que representa o busca no puede ser lo que representa o busca su contrario. Como si estos vocablos pudiesen detener, o cerrar el conflicto que encierra cualquier ampliación de derechos. Mejor dicho, el “consenso no es otra cosa que el intento de forjar una identidad. Es decir, para su construcción se apela al “consenso” frente al conflicto y el “diálogo” frente a la “arbitrariedad”. Por lo tanto, los “consensualistas” sólo pueden afirmar su identidad en el conflicto con un adversario “conflictivo””. (Sanmartino, 2013, en línea).

Chacón y Errejón (2013) sintetizan los rasgos que su parecer, caracterizan al chavismo como proceso identificadorio: 1-La preeminencia de lo popular como núcleo de la comunidad política nacional. 2-Una resignificación soberanista, popular, latinoamericanista y antiimperialista del nacionalismo venezolano. 3- La unión cívico-militar. 4- Redistribución

de la riqueza petrolera. 5- Revalorización de la política en tanto que construcción pública y reivindicación de la democracia como ejercicio permanente y protagónico de la soberanía popular. 6- Una resignificación popular e híbrida de la religiosidad cristiana, con la reivindicación de Cristo como un revolucionario y de la comunión entre su humanismo y los postulados socialistas, desde una teología heterodoxa. Dicha combinación ha ayudado sin duda a su masificación y su conversión entre una suerte de sentido común entre los sectores más pobres de la sociedad. 7- El liderazgo del comandante Hugo Chávez y la identificación afectiva con él son un componente central del discurso chavista y sin duda el elemento de referencia común que más estructura este espacio, e incluso el de sus adversarios. Se ha construido una relación directa de representación de masas en torno al nombre propio de Hugo Chávez, que designa ya un nombre común, una lealtad compartida y una mística generadora de un enorme caudal de energía política cuyos efectos son determinantes en la vida de Venezuela.

Solo diferimos de estos autores en lo referente al cristianismo, consideramos que la carga tan grande del cristianismo en el chavismo ha causado obstáculo en la consolidación de la conciencia socialista. El chavismo matizado y edulcorado de bolivarianismo, cristianismo, humanismo, “buen vivir” suena menos radical, más nuestro. Por eso las ambigüedades con el marxismo, entre el autoritarismo militar o el demócrata, el revolucionario o reformista.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

En 1998, Hugo Chávez llega al poder con un discurso nacionalista enfrentado al neoliberalismo. En la campaña electoral y en su primer año de gobierno simpatizó con la propuesta de La Tercera Vía de Tony Blair. No es hasta abril del 2005 cuando por primera vez avisó de la posibilidad de enrumbar a Venezuela por el Socialismo del siglo XXI. Hasta esa fecha era un discurso nacionalista con profunda vocación humanística y cristiana, pero ecléctico, que en muchos casos convivió con el populismo. A pesar de unas reformas legales hasta ese momento el proyecto de gobierno no estaba claramente definido, había ya un discurso anticapitalista pero no estaba constituido el proyecto de país.

Chávez es visto como la anti política porque enfrentó radicalmente al establishment, a lo que él denominó la cuarta república. La pretensión de acusar a Chávez de anti político persigue relacionarlo a la idea del caudillo militar, dentro del “gorilaje” que caracterizó a América Latina en décadas pasadas. Si alguien fue político fue Chávez, llevó al debate político absolutamente todo. No hay nadie en la historia de este país que haya contribuido más con la formación y organización política del pueblo que el presidente Chávez.

Chávez no se definió como marxista y por el contrario en el 2007 llama a sus partidarios a alejarse de esta corriente. Sin embargo, a pesar de este aparente alejamiento del marxismo-que, a nuestro modo de ver, parecía más por temor a la reacción de los venezolanos- vemos en el presidente, sobre todo a partir del 2003, una política social claramente clasista, reivindicando las luchas de clases, el papel de la clase trabajadora, el antiimperialismo y anticapitalismo. Ya en el 2010 retoma la importancia del marxismo como doctrina política.

El chavismo si bien tiene una fuerte sustentación en la renta petrolera sería no solo

mezquino sino ingenuo calificarlo solo de régimen populista. Sin dudas construyó un poder simbólico, pero su legitimidad no radica solo en lo simbólico. Chávez fue un hombre frontal en el discurso y la acción. Señalado lo anterior y a la luz de la actualidad, es necesario afirmar y concluir que el proyecto socialista en Venezuela, si bien ha tenido algunos importantes avances y quiebre del modelo político socialdemócrata, no ha podido romper con la dependencia del rentismo petrolero al que está atado, predomina la figura central de un liderazgo y el papel centralista del Estado, lo cual a la muerte de Chávez (2013) se puso en evidencia.

Si bien es cierto que desde el inicio de este gobierno hay toda una política y un discurso a favor de la soberanía nacional, tampoco es menos cierto que no se ha logrado la añorada soberanía económica ni siquiera cercanamente. En lo político se le acusa de restarle papel y subordinar a la participación política popular, en lo social cultural asumir la postulación de la pobreza como modelo y de confundir el socialismo con distribución de la renta petrolera, lo que conlleva a una economía de reparto y distribución y no de producción. Todo esto aunado a los altos índices de ineficiencia y corrupción. Pero con todas sus debilidades y contradicciones ha logrado sostenerse, a pesar de las constantes crisis y amenazas internas y externas, pero esto escapa al propósito de este trabajo.

REFERENCIAS

- Alarcón, Benigno y Álvarez, Ángel. (2014). "Un caso de autoritarismo competitivo", en Alarcón, Benigno (Coord.) El desafío venezolano: continuidad revolucionaria o transición democrática. CEP-UCAB, pp. 67-96.
- Aponte, Antonio. (2010). "¿Es Chávez marxista?" Diario Vea, Caracas, 17 de febrero.
- Aponte Blank, Carlos. (2016). La política social formulada durante las gestiones presidenciales de Hugo Chávez: 1999-2012. Espacios Públicos. 19(45). Enero-abril, pp. 67-95.
- Arenas, Nelly. (2002). Venezuela: ¿Del populismo rentista al populismo neoliberal?, Cuestiones políticas. Instituto de Estudios Políticos y Derecho Público de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Zulia, núm. 29.
- _____. (2005). El gobierno de Hugo Chávez: populismo de otrora y de ahora. Revista Nueva Sociedad. Núm. 200. pp. 32-53.
- Belmonte, Amalio. (2012). Análisis de la política militar del presidente Hugo Chávez Frías (Tesis para optar al Título de Doctor en Ciencias Políticas). Universidad Central de Venezuela.
- Cannon, Barry. (2013). Hugo Chávez and the bolivarian revolution: populism and democracy in a globalized age. Manchester University Press.
- Cabieses, M. (2005). ¿Dónde va Chávez? Socialismo del siglo XXI. Punto Final no. 598. 19 de agosto.
- Cañizalez, Andrés. (2012). Hugo Chávez: la presidencia mediática, Alfa.
- Carrera Damas. (2005). El bolivarianismo-militarismo, una ideología de reemplazo. Ala de Cuervo.
- Cardoza Sáez, Ebert. (2015). El caudillismo y militarismo en Venezuela. Orígenes, conceptualización y consecuencias. Procesos históricos, núm. 28, julio-diciembre, pp. 143-153.

- Castillo, William. (2012). Carisma de Chávez Disponible en: <http://www.avn.info.ve/print/137216.11/10> 2012. [Fecha de consulta: el 03 de marzo del 2014]
- Castro, Pedro. (2007). El caudillismo en América Latina, ayer y hoy. Política y cultura [en línea] 2007, n.27. 24pp. 9-29 Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422007000100002&lng=es&nrm=iso. [Fecha de consulta: 14 de enero de 2014]
- Chacón, Jesse y Errejón, Íñigo. (2013). El chavismo como identidad política. Revista Toparquía. Núm. 2. Gis XXI editores. Fundación Grupo de Investigación Social.
- Chávez, Hugo. (2007). 21 de julio. Programa Aló Presidente. Número 287. Disponible en: www.youtube.com/playlist?list=PLhMk8gCmMGyrdWBEBdx6T_6hFQXGL6dSq [Fecha de consulta: el 21 de febrero del 2014.]
- _____. (2010). Discurso de gestión de gobierno ante la Asamblea Nacional, el 15 de enero.
- _____. (2013). El libro azul. Ediciones Correo del Orinoco.
- Colombet, Thomas. (2009). El liderazgo populista de Hugo Chávez Frías, características e implicancias sobre la ciudadanía venezolana. Revista de Ciencias Políticas, núm. 8 pp. 23-45.
- Colomine, Luisana. (2013). Hugo Chávez, en sí mismo, fue también un medio de comunicación. Revista Toparquía, núm. 2. GisXXI editores, Fundación Grupo de Investigación Social.
- Coniff, Michael. (2003). Neopopulismo en América Latina. La década de los 90 y después. Revista de Ciencia Política XXIII (1). pp. 21-38.
- Cuñarro Conde, Edith Mabel, & Cuñarro Conde, Líber Daniel. (2017). Democracia y populismo en América Latina. Algunas notas sobre Uruguay y Venezuela. Justicia (31), pp. 46-64. <https://doi.org/10.17081/just.22.31.2598>
- Delgado, Juan. (2013). Militarismo de Chávez a Maduro. Disponible en: <http://comunicacioncontinua.com/militarismo-de-chavez-a-maduro/> [Fecha de consulta: el 13/11/2013]
- Estenssoro, Fernando. (2006). El concepto de ideología. Hermenéutica. Núm. 15, pp. 97-112.
- Hernández, José. (2018). Steven Levitsky: La democracia en Venezuela está muerta, 2 de marzo. Disponible en <https://www.vanderbilt.edu/lapop/news/030218.ab-prodavinci.pdf>
- Hétier, J., Rodríguez L. Pargas, L. (2014). La identidad del venezolano. Fermentum, 24(70), mayo-agosto.
- Insulza, José Miguel. (2013). Chávez caudillo no dictador. Disponible en <http://www.voanoticias.com/content/insulza-chavez-caudillo-no-dictador/1616258.html> [Fecha de consulta: el 6/03/2013]
- Jácome, Francine. (2014). El papel de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana en el nuevo contexto político venezolano: implicaciones para la seguridad regional. Perpectivas, núm. 5 Disponible en [HTTP://LIBRARY.FES.DE/PDF-FILES/BUEROS/LASEGURIDAD/10708.PDF](http://LIBRARY.FES.DE/PDF-FILES/BUEROS/LASEGURIDAD/10708.PDF)
- Kozak Rovero, Gisela. (2015). Revolución bolivariana: políticas culturales en la Venezuela socialista de Hugo Chávez (1999-2013). Cuadernos de literatura, 19 (37), pp. 38-56. DOI <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cl19-37.rbpc>
- López Maya, Margarita y Panzarelli, Dinolis Alexandra. (2009). Populismo, rentismo y socialismo del siglo XXI: el caso venezolano. RECSO, vol.2 pp. 39-61. Disponible en: www.wilsoncenter.org/sites/default/files/Maya-Panzarelli [Fecha de consulta: 11 de marzo del 2013].

- Méndez, Blanca. (2015). Análisis hermenéutico del discurso del expresidente Hugo Chávez: el nuevo mapa estratégico a partir del contexto político ideológico. 'Contra hegemonía y socialismo del siglo XXI' Reflexión política, 17 (33), pp. 64-76.
- Nahín, Isaac. (2010). Actualidad del mito de la Independencia en la búsqueda de sentido en la babel fragmentada, en detrás del mito. La Independencia de Venezuela 200 años después. Banesco.
- Padilla, Marcela. (2008). ¿Por qué tiene éxito el discurso de Chávez? Disponible en: http://www.academia.edu/619535/_Por_que_tiene_exito_el_discurso_de_Hugo_Chavez [Fecha de consulta: el 03 de febrero del 2014].
- Parra Luzardo, G. (2011). Política neoliberal en Venezuela. Liberación de las tasas de interés. Cuadernos Latinoamericanos, (14). Disponible en: <HTTPS://PRODUCCIONCIENTIFICALUZ.ORG/INDEX.PHP/CUADERNOS/ARTICLE/VIEW/15524>
- Petkoff, Teodoro. (2010). El chavismo como problema, Editorial Libros Marcados.
- PSUV. (2007). Estatutos. Disponible en: <http://www.psuv.org.ve/psuv/estatutos> [Fecha de consulta 24 de abril de 2013].
- Ramos, Alfredo. (2006). De la democracia electoral a la democracia plebiscitaria. Elecciones y referendos en la Venezuela de Chávez. Revista Venezolana de Ciencia Política, núm. 20, enero-junio. pp. 7-37.
- Ramos Pismataro, Francesca. (2018). Los militares y el deterioro democrático en Venezuela. Estudios Políticos, núm. 53, pp. 260-282. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n53a12>
- Rangel, José Vicente. (2013). Los rasgos carismáticos de Hugo Chávez. AVN.
- Rodríguez-Franco, Xavier. (2006). La democracia uniformada. El poder militar en Venezuela. Polis 2(1), pp. 245-271.
- Römer Pieretti, Max. (2014). Venezuela a partir de Chávez. Historia y comunicación social. 19 (2), pp. 55-65.
- Sanmartino, Jorge. (2013). Populismo y estrategia socialista en América Latina. Disponible en: <http://puntodevistainternacional.org/articulos-y-noticias/estrategia/195-populismo-y-estrategia-socialista-en-america-latina.html> 18/09/2013 [Fecha de consulta: Recuperado el 12 de enero del 2014].
- Straka, Tomás. (2009). ¿Hartos de Bolívar? La rebelión de los historiadores contra el culto fundacional. Boletín de la Academia Nacional de la Historia, 92(365), enero-marzo. pp. 51-91.
- Torres, Ana Teresa. (2011). ¿El liderazgo religioso de Hugo Chávez? Disponible en: <https://historico.prodavinci.com/2012/11/15/actualidad/%C2%BFel-liderazgo-religioso-de-hugo-chavez-por-ana-teresa-torres/> [fecha de consulta 30 de julio del 2014].
- TVES. (2014). Biografía de Hugo Chávez. Disponible en: http://www.tves.gob.ve/Chavez_por_siempre/biografia/index.php [Fecha de consulta: 12/02/2014].
- Vallenilla Lanz, Laureano. (1983). Cesarismo democrático. Estudio sobre las bases sociológicas de la constitución efectiva de Venezuela. Centro de Investigaciones Históricas de la Universidad Santa María.
- Vargas Llosa, Mario. (2007). Hugo Chávez representa lo peor del caudillismo. Disponible en: <http://foro.liberal.cl/discussion/1219/vargas-llosa-hugo-chavez-representa-lo-peor-del-caudillismo/p1#sthash.KeCFPIq.dpuf> [Fecha de consulta: 22 de junio del 2012].
- Vidal-Molina, Paula, Ansaldo-Roloff, Manuel, & Cea-Madrid, Juan Carlos. (2018). Hugo Chávez y los principios del Socialismo del siglo XXI: una indagación discursiva (2005-2013). Izquierdas, núm. 42, pp. 224-250. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492018000500224>

Creatividad de la acción como posibilidad de transformación en el quehacer pedagógico

Creativity of action as a possibility of transformation in the pedagogical task

DRA. CARMEN GLORIA BURGOS VIDELA
Universidad de Atacama Instituto de investigación en Ciencias Sociales y Educación, Copiapó, Chile. (carmen.burgos@uda.cl)(<http://orcid.org/0000-0003-2718-8579>)

RESUMEN:

Para pensar la emancipación del profesor en la escuela desde la corriente de pensamiento crítico, presentamos la idea de acción creativa como posible replanteamiento al ejercicio docente. Para dar cuenta de ello, abordamos el tema en tres momentos: Acción creativa y emancipación como objeto de análisis central; segundo, se aborda ese posicionamiento para comprender la inequidad en el sistema educacional y se caracterizan desde ahí las ideas latentes que aparecen en las creencias del docente. Desde el cruce con las ideas y teorías del análisis bibliográfico, y, a partir de los discursos interpretados, se enuncian las premisas sobre equidad adscrita a la teoría crítica. Sosteniendo que una teoría educativa basada en la acción creativa y aplicada a los actos de formación, genera transformaciones en la cultura escolar; específicamente en los sujetos curriculares, en la organización del aprendizaje y en el ambiente institucional, asumiendo que tal cambio debiese tener proyección en un sistema-social que tiende a mejores estadios de desarrollo y a la justicia social.

ABSTRACT:

To think about the emancipation of the teacher in the school from the current of critical thinking, we present the idea of creative action as a possible rethinking of the teaching exercise. To account for this, we address the subject in three moments: Creative action and emancipation as an object of central analysis; second, this positioning is addressed to understand the inequality in the educational system and the latent ideas that appear in the teacher's beliefs are

characterized from there. From the intersection with the ideas and theories of bibliographic analysis, and, from the interpreted discourses, the premises on equity ascribed to critical theory are enunciated. Maintaining that an educational theory based on creative action and applied to the acts of formation, generates transformations in school culture; specifically in the curricular subjects, in the organization of learning and in the institutional environment, assuming that such a change should have projection in a social-system that tends to better stages of development and social justice.

PALABRAS CLAVES / KEYWORDS

Emancipación, acción creativa, quehacer, pedagógico, equidad, justicia social. /
Emancipation, creative action, work, pedagogical, equity, social justice

INTRODUCCIÓN

Abordar la problemática sobre el sentido de la emancipación inscrita en el ámbito del quehacer docente, en un país latinoamericano como Chile, conviviendo con la crisis ideológica e humanitaria, fruto del proceso de re-acomodación en las políticas educativas después de la dictadura y del oleaje de nuestra supuesta apertura a la democracia, en cambios sostenidos que nos muestran un complejo escenario de cambios constitucionales y gubernamentales, donde las propuestas de cambio o transición como se promueve en variadas esferas donde se desenvuelve el actor social se mantienen asociadas a la estratificación cultural e ideológica que tiñe y estandariza las voluntariedades. es preciso reflexionar y pensar cómo abordar en aula esos cambios. En ese sentido es que se considera retomar los planteamientos que la teoría crítica nos ofrece, principalmente Freire, M. Gadotti, M. Raúl Mejía y D. Saviani entre otros, quienes con trayectorias distintas y en contextos espacio-temporales disímiles, nos invitan a renovar la conciencia y reinventar el sentido de la emancipación social. Desafío que tensiona las prácticas educativas respecto de sus implicancias en la reproducción de la inequidad que prevalece en las aulas.

La intención es abrir la discusión respecto de la posibilidad que tiene la acción creativa de proporcionar los espacios estratégicos para que la profesora o el profesor puedan imaginar, pensar, fomentar la reflexión y proyectar un mundo justo y mejor para todos.

METODOLOGÍA

De carácter cualitativo y con énfasis en el análisis del discurso educativo se analizan e interpretan las propuestas pedagógicas elegidas, fijando a nuestro entender las principales certezas, conjeturas que ayudan a la inteligibilidad del significado de una pedagogía y un

currículo crítico basado en la acción creativa para la escuela pública de América Latina. Para la elección nos basamos en tres criterios, el primero es que todas las propuestas tienen una perspectiva teórica de la educación y de la sociedad que quiere alejarse del dualismo razón-realidad, sujeto-objeto, conciencia- acción. El segundo criterio es dotar al sujeto de la concepción de totalidad. Pues el sujeto situado en una circunstancia determinada tiene tanto de razón como de corporalidad y sensación. La producción del conocimiento se da entonces en las relaciones intersubjetivas de los actores como sujetos íntegros, globales. El tercer criterio es que ambos reconocimientos explícitos determinan el carácter crítico-social al tipo de relación de poder relacionado con la racionalidad instrumental.

En este sentido, afirmamos de manera hipotética que una teoría educativa basada en la creatividad de la acción aplicada en los procesos de formación genera transformaciones en la cultura escolar; específicamente en el aula, en el ambiente institucional y en la organización del aprendizaje y que tal cambio debiese tener proyección en un sistema-social.

INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN

1. ACCIÓN CREATIVA Y EMANCIPACIÓN

Para efectos de este artículo pondremos énfasis en la “acción”, como capacidad del sujeto para transformar el medio en el que se desenvuelve, así la acción creativa será una característica constituyente de la idea de emancipación, en tal sentido sería la característica que tiene la acción de convertirse en acontecimiento, como esperamos se entienda en el texto. Si bien, bajo el término emancipación se promueve la justicia social y la libertad, para efecto de la propuesta, el término en cuanto a su semántica se operacionaliza; como verbo, alude a la característica del sujeto en cuanto a establecer nuevas maneras de actuar y de coexistir desde su experiencia, y, como sustantivo será una propiedad de la acción, en este caso creadora, transformadora y liberadora.

Por otro lado, importante señalar que emancipación la comprendemos como la definen Adorno, Boaventura de Sousa, Bourdieu y otros autores, requiere como principio la opresión del hombre, en tanto ser que se subyuga a redes de poder enfocada a minimizar la opinión, comunicación y, por tanto, disminuir y detener la posibilidad de acción creativa.

Vamos a ocuparnos ahora de contextualizar la teoría de la acción creativa, cuyo precursor es Hans Joas y la inscribe en las teorías sociológicas, dando énfasis al sentido pre reflexivo de la acción, desestimando al funcionalismo y al estructuralismo, dejando la dicotomía sujeto-objeto de lado y haciendo prevalecer su postura pragmática. Joas, intenta hacer de la creatividad de la acción un tema a discutir por la teoría sociológica que muy a menudo toma la acción como acto para liberarse de las redes de control que lo manipulan. Será ejemplo de lo dicho, la acción de inmovilizar, de no hacer, de protestar por la injusticia a través de acciones concretas, de presentar nuevas opciones a un problema dado en sociedad. En la

misma línea de ejemplos, están las ideas de Habermas, Bourdieu, Guiddens¹, entre otros, que miran una emancipación² que promueve la justicia social y la libertad³. Sin embargo, existen algunas tensiones en las propuestas de los autores mencionados; según Javier Cristiano, como crítico de Joas, se refiere a Bourdieu (1977a, 1979) y expresamente a las ideologías dominantes, asumiendo que son transmitidas por las escuelas y aprehendidas por los estudiantes; olvidando un aspecto importante también mencionado por Giroux, expresa que las ideologías también son impuestas, tanto a profesores y estudiantes. Los sujetos del curriculum en ocasiones ven en esas ideologías ideas que les son contrarias a sus propios intereses y quienes deben resistir o ajustarse a las mismas solamente porque no tienen más oportunidad o no encuentran salida.

Se observa la falta de dialéctica en la teoría de Bourdieu, se asemeja a lo que sucede en la propuesta de Hans Joas, pues sostiene la postura pragmática para configurar la teoría de la acción creativa, no dando la opción de interpretación desde otros puntos de vista, como las corrientes de pensamiento filosófico o los postulados de la sociología comprensiva e interpretativa⁴, cuestión preocupante pues no se puede establecer que la acción creativa sólo funciona fácticamente, pues la conciencia no es topográfica, fáctica y para la acción creativa se necesita de conciencia, una conciencia que motive al acto desde la intención.

En el mismo ejercicio del pensar, hemos de considerar algo más sobre la idea de que las ideologías son transmitidas, porque se deja de lado la existencia de contra ideologías que existen en la escuela, pues un profesor que presente resistencia está destinado a ser expulsado o a ser un profesor problemático; así, podríamos suponer que su capacidad de acción creativa también es sometida al orden establecido por los poderes dominantes y por tanto reprimida. (Giroux,1997) La verdadera posibilidad de acción creativa se encuentra en el flujo de la conciencia, en la comprensión del espacio habitado y compartido con otro.

En este artículo pondremos énfasis en lo que hemos dicho sobre la acción en tanto opción que tiene el sujeto de transformar el medio en el que se desenvuelve; así, la acción creativa será una característica de la emancipación -como queremos se entienda en el texto- pues toda acción supone una consecuencia. Si pensamos por ejemplo en la comunidad que asiste a la Biblioteca Pública Monte Gabriela situada en el Valle del Elqui Chile, adecuada para dictar clases y alfabetizar a la comunidad Elquina, podemos darnos cuenta que la forma en

1 Autores que en la tradición sociológica se presentan como sociología de síntesis, y que se enfocan en presentar al sujeto dentro de la teoría de la acción como sujeto "a" fuerzas de poder.

2 Vamos a entender emancipación como el proceso por el cual el sujeto que interactúa en el medio social intersubjetivamente tiene la capacidad de transformar la historia en experiencia y apertura a nuevos horizontes en tanto sujeto que vive una realidad de la cual es consciente, de la actualidad, de la trayectoria de su vida y de su necesidad de apropiación y resignificación de la realidad a partir de la acción creativa.

3 Quisiera destacar que los autores mencionados Habermas, Bourdieu, Gidens, asocian el acto de libertad a la característica por la cual el ser se emancipa de las redes de poder, dejando sin mencionar la importancia de la característica transformadora que tiene la acción, aún en su estado de opresión la acción posee la virtud generativa y creadora dentro del sistema en la cual permanece oprimida.

4 Revisar los escritos de Alfred Schütz que abre la esfera de la fenomenología hacia una sociología comprensiva en los postulados referente a la idea de Mundo de la vida, y, a partir del cual se pueden establecer relaciones con la propuesta de Hans Joas y la teoría de la acción creativa...en aspectos como la pre- flexibilidad de la conciencia, la corporeidad y otras cuestiones que Joas presenta como parte del análisis pragmático siendo que ellas ya han aparecido en otros autores, por mencionar a Husserl, a Castoriadis con la tesis del Imaginario Social, del cual Joas hace referencia en su libro cuando habla del poder de imaginar y de la constitución de la imaginación en la conciencia colectiva.

que se hace, es a través de la comunión, del conocimiento consciente, tomando en cuenta las necesidades de los que asisten; podemos advertir que la estructura de las clases no es la que se acostumbra, menos lo es la forma en que actúa y enseña el profesor; sin embargo, los alumnos aprenden, desarrollan habilidades para la vida. Estas acciones podrían ser llamadas creativas, y que, dentro de un sistema actúan de manera emancipadora, pues, las mujeres, niños y hombres que asisten, se ocupan al salir de sus cursos, obtienen recursos, leen libros etc. Asunto de carácter relevante para repensar la reproducción que vivimos en las aulas. Cristiano, sociólogo de la universidad de Córdoba que investiga el tema de la Creatividad de la acción que Joas dejó a un lado para dedicarse a otros temas, menciona que:

una parte no menor de la teoría crítica de la acción parte del supuesto de que pensar la acción para la emancipación es concebirla atrapada en redes de poder que disminuyen, más que exaltar, sus capacidades. Por ello, inscribir el interés por la creatividad en el marco de una teoría crítica implica afirmar que la historia no termina allí, que no solo de dominación y poder vive la crítica (aunque, por supuesto, no pueda olvidarlos), pero asumiendo, al mismo tiempo, el desafío de no hacer de la creatividad una confirmación renovada del individuo liberal (2012, p. 54).

En ese aspecto, la transformación sería la característica a considerar en el proceso de emancipación del pensar del sujeto, que no debe seguir estratificado y sometido a sistemas económicos y educativos que promueven la inequidad.

Pensemos la creatividad en los cambios sociales; ineludiblemente, contiene el ingrediente de la novedad, pero una noción de novedad que trasciende los cánones propagandísticos de la agencia de marketing. En términos más simples, creatividad de la acción alude a ciertas capacidades del ser, en tanto sujeto que está en constante interacción con el medio social, y, que realiza acciones que pueden o no tener consecuencias creativas⁵, pero, el sólo hecho de la acción, ya presupone una consecuencia, y ¿por qué no un cambio? Se trata entonces de entender “el modo” en que ese cambio es efectivo desde la representación pragmática en el mundo de la vida⁶,... Si estos pensamientos son parte del mundo de la vida de un actor, vale preguntar ¿qué hacen los actores para cambiar las desigualdades que viven y que promueven los sistemas educativos?

En ese contexto también es relevante mencionar que el actor se configura por momentos históricos que le otorgan identidad y lo posicionan en un estrato social, en un nivel cultural, en un campo de acción determinado. Frente a esa posición es que la inequidad aparece en los problemas globales de las reformas en educación la cual nos interesa abordar como referente que le otorga relevancia a la creatividad de la acción.

5 J. Cristiano en La creatividad de la acción: la teoría Josiana y la cuestión de lo imaginario (2010), Especifica que nuestra percepción debe ajustarse a nuevos y diferentes aspectos de la realidad, la acción debe aplicarse a diferentes puntos del mundo, o debe reestructurarse ella misma. Esta reconstrucción es un logro creativo por parte del actor.

6 Mundo de la vida, es el mundo donde los sujetos se relacionan intersubjetivamente, donde es posible acceder a la conciencia del otro, donde se nos es dado el mundo a mano. Al respecto, véase la idea que expone Alfred Schütz en El problema de la realidad social (1962).

En coherencia con lo expuesto sobre el concepto de emancipación, se advierte la relación que existe entre la idea de creatividad de la acción y la noción de emancipación dentro del campo de acción, pues los dos conceptos aluden a una liberación, solo que la creatividad suma transformación.

2. INEQUIDAD ESTRATIFICADA

Uno de los problemas que podemos observar en nuestro devenir como agentes educativos es la uniformidad ideológica en el sistema educacional, éste ¿Bloquea la transición desde inequidad a una equidad posible? Veremos cómo poder dar respuesta a ello mirando acotadamente la trayectoria de los sistemas educativos en América Latina, que ha sido influenciada, por la corriente pedagógica dominante del momento, sea ésta fundamentada en las corrientes de pensamiento anarquista, socialista o liberal, a percepción de Puiggrós (1990, p.117), este último el que más se ha mantenido renuente a los cambios. El cambio en el sistema educativo se ve influenciado también por los contextos políticos, socioculturales que van enmarcando la cultura y la ideología de una nación, propiciando una suerte de uniformidad ideológico-pedagógica de las naciones, asimismo «los modos en que los tipos de símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan están dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual requeridos por una sociedad estratificada» (Apple, 1986, p. 12). Ejemplo de ello es el currículo nacional que deben de cumplir todos los establecimientos municipalizados del país y al que se adhieren los subvencionados y particulares.

En las primeras décadas del siglo XX se realizaron los primeros intentos de transformación de los sistemas educativos, pero se fueron mitigando por los mismos actores, asimismo en la década del 60, producto de la rápida urbanización que venía desde los años 30 se iniciaron algunos movimientos sociales, promoviendo por ejemplo la reforma agraria. Este y otros fenómenos que sucedieron, dan lugar a reformas en los sistemas educativos en Latinoamérica; algunas se enfocan en la educación primaria, y otras en la expansión y democratización del acceso a la educación secundaria, con esto también se tensionaron los saberes de los profesores, se intencionaba una educación para el trabajo en relación a la productividad incentivando el saber científico para los que podían acceder a la franja elitista de la educación. Dicho esto, creemos que la inequidad se conforma en el devenir del sistema educativo, marcado por intentos de transformación y re acomodación que impacta en los gremios de profesores, que incide en la normativa a seguir en la enseñanza, y para nuestro caso se transforma en hegemónica, conceptualizada por Apple como sigue «hegemonía es algo que satura la sociedad [...] se refiere al conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que son vividos» (1986, p. 16).

A pesar de la hegemonía “la necesidad de cambio y de nuevas propuestas” que tiene y ha tenido el sistema educativo, es avalada por distintos autores, Grundy (1991), Mitsgueld (1993), Magendzo (1991), Adorno (1998), entre otros, todos entregan fundamentos que se sustentan en la teoría crítica y que tocan el tema de la educación. Uno de los postulados que promueven, es el cambio de paradigma necesario en el currículo y en la gestión educativa que no ha tenido suficiente desarrollo, pues según Contreras(2008), la postura crítica a la racionalidad instrumental de la educación no alcanza a superar el dualismo moderno entre

la conciencia crítica y acción transformativa, es decir, continúan manteniendo el conocer por un lado y el ser acción por el otro, cuestión que compartimos ya que existe evidencia respecto de los estudios y propuestas de mejora, pues se sitúan en uno de los dos focos.

En consecuencia, lo que se instala en los países Latinoamericanos es un modelo de transformación para el sistema educativo marcado por distintos cambios fundamentales en el contexto internacional, tales como el dominio del liberalismo económico y su consecuente impacto sobre lo que pensamos respecto del rol del estado, en directa relación con las políticas sociales; manteniéndose la inequidad en el acceso a la educación y oportunidades de movilidad social.

Para Contreras (2008), el verdadero cambio es el que puede impactar en los problemas como son la equidad y la calidad en la educación, y, que pueden ser asumidos desde la planificación curricular que ha sido la base de los modelos que siguen los profesores para enseñar, desarrollando la dependencia y menos autonomía para influir en el tipo de currículo que el estado promueve.

En el contexto del nuevo siglo se produce un cambio de enfoque en las políticas públicas, se piensa en las políticas sociales, en la desadaptación, en la vulnerabilidad social entre otros. Desde un pesimismo generalizado se pasa a un cuestionamiento de la función social de la educación pública en la sociedad donde existe la escuela compensatoria y políticas cada vez más segregadoras y excluyentes, en relación a la oportunidad, el desarrollo individual y colectivo (op. cit., p.100). Se focaliza en la adquisición de competencias, las políticas de educación prioritaria toman como eje la educación inclusiva, evidencia de ello son conferencias (Salamanca, 1994⁷) foros mundiales (Dakar, 200⁸) (Londres, 2012⁹) encuentros (Echeita y Verdugo, 2004¹⁰) En este periodo (los 90), cabe señalar la importancia de uno de los objetivos que es transversal y que impacta hasta hoy, se asume un modelo funcional donde la importancia radica en los procesos de interacción entre las capacidades del alumno y oportunidades del contexto. Se da valor a la participación. Para (Echeita, 2013), se postula una educación para todos, lo que no dista de las propuestas actuales para la educación, se cambia el foco al sistema educativo y se deja la imagen del niño problema de lado (UNESCO, 2018, 2009, 2014) y en el texto sobre educación (2020) se requieren y se propone que los estados den oportunidades a todos para acceder a la educación de calidad,

Sin embargo la relación que se da entre aprendiz y profesor sigue reproduciendo el poder y la desigualdad que existe en la sociedad, el profesor común de las escuelas se preocupa de entregar los contenidos apresurado para cumplir con las normas y con el director, no reflexiona acerca de cómo mejorar la calidad de la educación en términos más humanos,

7 Conferencia mundial sobre Necesidades especiales Educativas especiales en materia de acceso y calidad. Donde se establecen las competencias que debe tener el docente para abordar la diversidad en aula.

8 Foro Mundial de Educación para el desarrollo del proyecto de la Educación para Todos. Se presentan asuntos que son transversales a las disciplinas, se propone una educación inclusiva, donde todos tengan derecho a la calidad en educación

9 Foro mundial de Educación, se presentan en la discusión competencias para el profesor que debe enfrentar la innovación en el aula, los cambios actuales y las nuevas demandas de sus alumnos, ya no es solo especialización lo que se necesita, más bien se promueve la discusión en torno a competencias superiores, competencias que integren habilidades superiores de pensamiento.

10 Conferencia Internacional sobre Educación inclusiva, destacan la inclusión como preocupación de los sistemas educativos, relevan la capacidad de los establecimientos de proponer nuevas formas de lograr que los alumnos quieran educarse a pesar de las diferencias sociales.

sino, de mejorar los resultados estandarizados, cuestión que es parte de lo que el sistema neoliberal quiere, y, que azota el proceso de enseñanza aprendizaje, el profesor sin criticarlo se vuelve autómatas, un funcionario de la educación. Ante ello vale preguntar, ¿es el profesor el problema o es su posición ante el sistema reproductivista del cual es parte? Una respuesta plausible sería la que nos entrega Freire y a la cual nos sumamos, propone que el profesor y el estudiante debiesen mantener el mismo orden de jerarquía dentro de la sala de clases, pues ni uno ni el otro tiene el poder de enseñar, ya que el proceso de enseñanza se produce en la relación que se establece entre los sujetos, se da en las opiniones que vierte cada actor, sin estratificar los saberes.

En Latinoamérica permanece el intento de proporcionar lineamientos para un cambio de paradigma, sin embargo, vuelve a ser difícil porque ese salto se constituye de distintos asaltos, desestructuraciones y propuestas para mirar desde andamiajes conceptuales distintos y nuevos la realidad, además deben ser propuestas que sean conocidas y vividas en comunidad. García (2017) plantea que la educación y los cambios se deben relacionar con las necesidades de sus profesores, cuestión que parece ser generalizada para lograr pertinencia. Decimos esto ya que existe poca conciencia sobre equidad en la ideología social, donde al sujeto le cuesta aprehender las experiencias y lo que viene ocurriendo hace décadas con nuevas miradas para una emancipación que lo haga libre. En el mismo sentido y más enfocado en la pedagogía y el quehacer del profesor Paulo Freire sostiene que el liberarse puede ser analogía del nacimiento, ser: «La liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que solo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos» (Freire, 1992, p. 45).

La libertad a la que se refiere Freire podría traducirse en las acciones que un profesor hace desde su propia ideología (no la impuesta) y de la que puede hacer uso en el aula, conociendo a sus alumnos y creando un mundo común de ideales, principios y valores que son el reflejo de los que aprenden en un espacio sostenido en las necesidades y sueños de la comunidad.

Inequidad en el sistema educativo actual, es una frase que resuena en distintos escenarios, en el escenario gremial de los profesores, en las opiniones de los estudiantes, en los diarios, en la agenda de tareas a solucionar por el estado de turno, en las familias de cualquier nivel socioeconómico, en los discursos políticos, en los artículos de la academia que intenta encontrar soluciones, diagnostica, delimita, describe sus factores y las relaciones que en el fenómeno se producen. ¿Será que estamos de cara a un problema del que somos parte constitutiva? ya sea como impulsores de la inequidad o como víctimas que viven la inequidad como algo natural y que a la vez se asume como parte de lo que conocemos como sistema educativo. En tal sentido quisiéramos llegar a la creatividad de la acción para otorgar un nuevo enfoque a la emancipación, un enfoque transformativo que propenda a la equidad. Para ello necesitamos situarnos en la teoría de la acción y, por supuesto, en el enfoque que brinda la teoría crítica, en ese sentido y aludiendo al tema “educación”, “equidad en educación” es que debemos tocar los temas pedagógicos y curriculares que se expanden obnubilando la razón y conciencia de los actores educativos.

El sistema educacional ha hecho de la palabra “innovación y cambio” una de sus premisas en la promoción de las adecuaciones a los currículum, de esta manera se espera un refrescar desde la articulación entre sociedad y currículum, que las innovaciones atiendan

a la pertinencia (EDECSA, 2018) y sean basadas en los problemas sociales y demandas de mejora de la comunidad de estudiantes.

Ante la premisa mencionada, es imprescindible mirar las propuestas pedagógicas actuales en que se encuentren las posibilidades de construcción de un currículo con base crítica fundamentado en la creatividad de la acción (transformativo) para la escuela latinoamericana.

Organizamos la discusión en algunas ideas como «la realidad inmanente como innovación pedagógica» (M. Gadotti; M. Raúl Mejía y D. Saviani) y «la educación como praxis tanto liberadora» (P. Freire). Partimos haciendo alusión a ideas que hemos mencionado con antelación, como que la realidad educativa sigue pensando que el centro de su quehacer es el conocimiento y su transmisión; poniendo acento en el contenido como engranaje primordial en la relación enseñar/aprender.

Pensamos que las propuestas pedagógicas a las que haremos alusión en tanto propuestas innovadoras críticas y constituidas en experiencias teórico-prácticas están aún en desarrollo y en busca de sello curricular. Sospechamos que el acento puesto en el proceso de aprendizaje del alumno que las propuestas pedagógicas acentúan, posicionan al alumno como dispositivo problematizador en el aula, para que el alumno pase a ser un reproductivista más de saberes que son significativos, sin alterar el sentido las situaciones espaciales y situacionales de poder que están establecidas en la cultura escolar. Es decir, la práctica innovadora se instala en el colectivo de los estudiantes desde el poder del discurso prescrito y organizado del profesor que le enseña cómo ser y estar en el mundo, dejando de lado la constitución del sujeto, como ser que se constituye intersubjetivamente en el proceso pedagógico.

En consecuencia: ¿cómo podemos avanzar hacia la equidad con el alumno, integrando los procesos problematizadores de producción de conocimiento sin llegar a heterogenizar al mismo tiempo el poder en la sala de clases? ¿dónde podemos encontrar el sustento teórico para la transformación de las prácticas pedagógicas que se concentran en los contenidos, si no es en la reflexión y la conciencia crítica de las mismas? ¿Es posible avanzar en un replanteamiento pedagógico desde la perspectiva crítica - creativa al discurso y las prácticas prescriptivas sin tomar en cuenta un avance hacia el proceso de cambio de la relación sucedida y por suceder en el aula?

Con respecto a estas preguntas nace la hipótesis de mirar la práctica educativa como forma de re-establecer la relación educativa profesor/alumno y alumno/profesor que pueda posicionarse como una práctica formativa para cada uno de ellos, con el fin de lograr una paulatina transformación desde la acción creativa y cimentar el camino hacia la equidad.

En esta perspectiva, interesa encontrar qué dimensiones de la pedagogía y del currículo se sitúan en el enfoque crítico para la acción creativa, entendiendo que las posturas que vamos a revisar tienen en común abordar la práctica educativa que existe, principalmente cuestionando su concepción racionalista, que destaca a la razón como la forma privilegiada de conocer y que por lo demás es aceptada sin prejuicio; asimismo se valida el método científico como el camino que da como resultado la relación entre la razón y la realidad, y que al mismo tiempo se proponga como una alternativa el rediseño de la práctica curricular basado en el acto formativo. Esto es debido a que la escolarización en América Latina se desarrolla de manera contradictoria con la realidad existente en las relaciones intersubjetivas que suceden en la acción formativa. Esto puede observarse por lo menos en cuatro ámbitos

que mantienen tensión.

1° El ámbito que tiene que ver con las intenciones que subyacen a la educación. Se trata de mantener la intencionalidad funcional al modelo dominante en lo político, económico y social, y que ha tenido a través de la historia a dirigentes, intelectuales y políticos que se adscriben al paradigma de la socialización/ interiorización de los estados intelectuales, sociales reproductivistas para las nuevas generaciones, o se trata de aumentar la función crítica y transformativa de la sociedad dominante intencionado las identidades latinoamericanas desde lo cultural, lo político y dando énfasis en la articulación de sus proyectos, la justicia social, aspiraciones democráticas de los sectores populares con un modelo de desarrollo económico social.

2° La orientación pedagógica es un segundo ámbito que se le da a la educación. Existen también dos posibilidades en éste ámbito, o se sigue programando la educación con centro en los contenidos, en su selección y la enseñanza prescriptiva de los mismos, en conjunto con sus formas de evaluar estandarizadas o se opta por centrar la formación en los procesos que suceden en las relaciones intersubjetivas, que dan personalidad al sujeto social, involucrando tanto su aspecto afectivo, activo, cognoscitivo y su proyección transformadora y creadora en el mundo social.

3° Este ámbito refiere a la tensión pedagógica de la práctica que se expresa en la acción educativa efectiva, inmanente. Se adhiere a las conductas de los profesores dominantes, con un trato vertical que acentúan el sentido de la dominación, control social que ejerce y que va determinando las conductas y actitudes sociales que se estructuran desde el aula: las relaciones que legitiman la dominación. Pero también existe una educación donde la formación se da en forma horizontal, donde el que enseña lo hace educándose colectivamente y el que aprende lo hace educando. En este sentido la formación es una práctica pedagógica creadora, libertaria donde todos participan, constituyéndose el poder social. Como una modernidad auténtica (Touraine, 1995) que integra la educación escolarizada provocando tensiones pedagógicas y epistemológicas al interior de la escuela.

4° Acá se relacionan las tensiones mencionadas y se traduce en las consecuencias de las mismas, consecuencias epistemológicas, axiológicas, políticas; las cuales se mezclan y tiñen todos los aspectos curriculares, en definitiva toda la cultura que organiza el currículo escolar.

Después de esta breve introducción estamos frente a un marco referencial que orienta la búsqueda de respuestas sobre el currículo y la educación chilena y Latinoamericana; tomamos una posición crítica ante la racionalidad instrumental que tiñe la educación con las nuevas propuestas y lineamientos curriculares que son validados y reconocidos como una salida para la educación de América Latina, criticamos el paradigma educativo que entiende los actos formativos como: la primacía del nivel de logro de los individuos bajo el pensamiento lógico y la explicación causal de la realidad como norma de inclusión y legitimidad social; la racionalidad lineal que tiene la lógica de la reproducción del conocimiento como el gran sentido de la existencia, la misma racionalidad que entiende la inteligencia separada de las acciones, la motivación en grupo, en fin el desconocimiento del otro, de su alteridad y devenir.

3. LA REALIDAD COMO ESPACIO DE EFECTUACIÓN CREATIVA

a) La realidad inmanente como innovación pedagógica (M. Gadotti; M Raúl Mejía y D. Saviani)

En la corriente Marxista en educación se plantean dos ideas interesantes que tienen que ver con la emancipación y dice del sujeto como transformador de la realidad histórica sosteniendo los principios pedagógicos en que debe sustentarse la educación. Hace referencia a la relación formativa que debe darse en la práctica productiva y a la concepción teórica que debe apuntar la educación como institución nacional.

En lo que respecta a lo primero; la tradición marxista releva la importancia de aplacar el autoritarismo directivo de las escuelas mediante la autogestión que tiene fundamento teórico en la concepción de individuo social en la producción económica que plantea Marx. Además, se plantea al sujeto como trabajador social, lo que hace pensar la educación como un modelo cultural que organiza la pedagogía institucional comprometida con la conciencia colectiva.

b) Gramsci (1976, cap. IV y II), establece la relación entre cultura y trabajo y entre productores e intelectuales, lo que asignaría a la escuela un sitio preponderante ante la sociedad y a la educación. El autor hace referencia a que la realidad del sistema capitalista ha roto con la división social del trabajo, hoy existen vínculos entre la teoría y la práctica, entre los trabajadores manuales y los académicos, entre la ciencia y la técnica, por tanto, en torno a esta compleja realidad debiera integrarse la transformación con la pedagogía de la liberación. Ambas dimensiones se comportarían como soporte material de la educación como expresión nueva de la hegemonía socialista.

Para el tema que nos interesa ha sido esencial mencionar las bases marxistas en que se sustentan las propuestas pedagógicas que pertenecen a la tradición educativa marxista. En países de América Latina como Brasil por ejemplo existen educadores y pensadores como Moarci Gadotti y Desmeval Saviani que han avanzado desde la perspectiva reproductivista de la educación, intencionado su pensamiento al sentido emancipador que tiene la práctica pedagógica entendiéndose como un proceso de producción pedagógica, en que el producto es consumido por los estudiantes dependiendo de las relaciones de poder que reproduce el educador en el aula. Desde esa mirada marxista estos autores tratan de enfocar sus esfuerzos, en demostrar que en las propuestas que se han popularizado existen frecuentes equívocos conceptuales que se han aceptado como correctos para el tema educativo, Saviani estima que hay que quitarle al Estado el papel central y para ello recurre a Marx «Una cosa es determinar por medio de una ley general los recursos para la escuela pública...y otra muy distinta designar al Estado como educador del pueblo» (1974, p.187). Ahora bien, esta postura no deja fuera la responsabilidad del Estado en materia de organización de la educación en pro de una sociedad equitativa, con gratuidad y obligatoriedad escolar; pero entrega autonomía con respaldo estatal al sujeto que enseña, Gadotti, Saviani abogan por la acción al interior de los establecimientos para lograr que el pueblo se incorpore en las decisiones gubernamentales. Para demostrar su necesidad de injerencia en la superación de problemas, haciendo hincapié en que lo público no es el Estado como aparato (estado docente), sino la acción que éste pueda brindar como organismo que facilite el avance de las soluciones para el pueblo.

Así mismo nos presentan al sujeto como ciudadano, como consumidor y a las organizaciones colectivas. Desde su visión la educación es siempre una acción política y según ello depende de las acciones del actor social que se organice e intenciones la forma de educar, anunciando una no universalización de la escuela pública de calidad con carácter democrático.

En ese sentido interpretamos que podría implicar el acceso a un saber organizado que permita ejercer la ciudadanía, la posibilidad de participación del pueblo organizado políticamente, en sindicatos, centro de estudiantes etc. Y que de éstas organizaciones y sus necesidades nazcan las decisiones que debe tomar el Estado. Estas decisiones deben responder a la recuperación del currículo como espacio cultural, el desarrollo de la actitud crítica en profesores y estudiantes, generación de las acciones creativas que den sentido a nuevos escenarios en el aula, la reivindicación del trabajo de educar como un acto de producción no material, la universalización de la escuela como opción de formación con calidad para todos, aumentar la gestión de los establecimientos con la participación de todos, abrir los centros de producción de conocimiento a través de la extensión universidad-sociedad.

Al respecto, pensamos que existe una mirada que ha superado en cierta medida la idea tradicionalista de emancipación, pues en las propuestas ya no se requiere una salida del sistema capitalista en el cual se está inmerso, sino, un enfoque desde dentro del sistema, un enfoque que otorgue fuerza y movimiento donde no se observa, en las tradiciones de aula, en la forma en que se vive el currículo.

4. PAULO FREIRE Y LA PRAXIS LIBERADORA DE LA EDUCACIÓN

La teoría de la acción creativa al querer ser en su génesis parte de la teoría de la acción sociológica y considerando los supuestos axiológicos y epistemológicos que la sustentan hemos de considerar que la teoría crítica es a ella como la emancipación a la creatividad. En tanto acción posible de transformar la realidad circundante.

Desde nuestra interpretación podemos observar que Paulo Freire argumenta y representa una suerte de comodín para los educadores y para lo que nos ha guiado en la indagación sobre la posible relación entre la educación y la acción creativa; sin más para una educación con acento crítico en América Latina. La postura de Freire ha logrado permanecer en el tiempo, el tiempo fáctico y el tiempo interno del sujeto, en el imaginario colectivo, en un devenir histórico-social y cultural, desde la aparición de *La educación como práctica de la libertad* (1958) y de *La pedagogía de la autonomía* (1997); pues Freire ha logrado profundizar en temas comunes dándole connotaciones nuevas que otorgan a su postura teórica una continuidad temática que no cambia la posición política y epistemológica situacional que propone, sin embargo las situaciones han provocado un replanteamiento. Es ese el énfasis que queremos mostrar, la intención transformadora y el aspecto circunstancial que tiñe su pensamiento en tanto historia de América Latina y la vinculación con el movimiento emancipador. Como segundo punto queremos puntualizar en la radicalidad transformativa que tiene la dialéctica de emancipación de Freire; distinta a la que propone el materialismo dialéctico porque asume un concepto dialéctico fenomenológico y el segundo un concepto marxista, cuestión que no podemos dejar de mencionar.

Freire parte de la crítica histórica a una educación bancaria, donde la mirada más que emancipadora es libertaria haciendo hincapié que lo vamos a entender como parte de un movimiento popular de bases libertarias. En ese sentido comenzamos por explicar la postura del autor frente a la identidad socio-cultural y pedagógica a la que se circunscribe Latinoamérica en la búsqueda de la liberación del pueblo. Por tanto, Freire atiende al proceso político de liberación al que están sometidas las clases oprimidas más que al sujeto como ente individual, su mirada es sociopolítica.

Freire busca una manera de hacer que la clase popular se entienda así misma como actor social desde la toma de conciencia de ser oprimido y que desde ese sitio encuentre la forma de organizarse para salir de la condición de oprimido y pregunta ¿qué tipo de acción pedagógica se requiere implementar para desarrollar la conciencia crítica hasta un estado de conciencia liberadora? Es en esa búsqueda que Freire plantea una mirada más fenomenológica destacando tres aspectos importantes en la pedagogía, el “yo” conjuntamente con los “otros” mediados por el mundo pueda generar un conocimiento transformador de la realidad. Es decir que podemos relacionar claramente lo que propone Freire con el mundo de la vida de Schütz y el carácter intersubjetivo de las relaciones, en ese sentido lo fenomenológico está presente, interesa cómo se constituye la educación como acto político, entendiendo como político la potenciación del sujeto social colectivo. Esta salvedad es importante para entender a Freire cuando dota al sujeto de dos dimensiones, como ser mítico cultural y como sujeto objeto. En la primera de las formas el sujeto debe ser situado históricamente, interpretar cuál es su rol en la realidad, es lo que el autor llama fuerza transformativa. Pero esta posición transformativa de la educación como acto político que lleva a la transformación de sujeto-objeto en sujeto histórico se expresa en una relación dialógica, por tanto, dejarían de existir los ignorantes y los analfabetos. En el segundo de los casos cuando el sujeto es tomado como objeto será siempre oprimido y sometido, donde aún no encuentra el significado que le da al mundo. Freire dota de significado al ser en el mundo a través del lenguaje, de la palabra y del lenguaje silencioso. Lo que se dice en silencio también es inteligible a los sentidos. Así podemos triangular la pedagogía del oprimido, la pedagogía de la esperanza y la pedagogía de la autonomía con mismo sentido histórico, solo enunciados situacionalmente en distintos momentos.

En relación a lo dicho mencionaremos las ideas que nos sirven para el objetivo central del artículo y que radica en tomar a la creatividad de la acción como una nueva forma de entender la emancipación y ser tomada como paso trascendente a la equidad en la educación.

La pedagogía del oprimido, por ejemplo, se plantea en momentos de optimización. Por eso Freire plantea una de las ilusiones que a muchos llevaron a construir, se expresaba una revolución cubana, procesos de reformas económico-sociales expandidas en América Latina, se estaban renovando los movimientos rurales y urbanos populares, se quería desarrollar en el hombre una conciencia crítica, este hombre se convertiría en un ser transformador con una identidad e idiosincrasia que nada, por muy entorpecedor pudiese fragilizar esa armadura crítica y en su proceso de ser socio histórico.

Pero al agotarse los procesos democráticos se detienen en el proceso de comunalidad estado-sociedad que reflejen los nuevos términos del poder popular y se cierra el paso con intelectuales de la dictadura que querían probar que la conciencia crítica se podía tener y dialectizar en su proceso histórico, perdiendo el poder de diálogo y la unidad de

red organizacional de acción de cambio, es cuando aparece el miedo y éste termina por paralizar la conciencia creativa del ser.

Lo que se instala, es la cultura del silencio, se coarta la posibilidad de intersubjetividad, de comunicación, el ser se aísla y luego viene el miedo y el silencio. Un hombre en silencio y sin opinión es lo que le sirve al sistema capitalista. Así, Guiannini (1988), fenomenólogo hace un análisis de porqué todo el empuje revolucionario que tiene el pueblo chileno, argentino, nicaragüense o brasileño en el surgimiento de la conciencia se ve entorpecida por la fuerza contrarrevolucionaria y la conciencia se apacigua hasta ser conciencia doméstica, se pasa a un pensar íntimo y se silencia la posibilidad contestataria.

Bajo ese umbral Freire, propone la “pedagogía de la esperanza” y ya lo hace desde el realismo praxiológico y no mira la fenomenología sino el materialismo dialéctico; reposicionando el tema de la contradicción, es decir, el tema de la dialéctica histórica, lo hace posibilidad metodológica de construir teoría social, educativa y curricular.

Freire supone una reconstrucción de las fuerzas del oprimido re tejiendo las redes sociales que permitan reconfigurar situaciones. Por tanto, la esperanza constituye un espacio al que hay que llegar cuando el sujeto se siente capaz de retener el movimiento social expresándose en palabras de un colectivo del cual es representante. Entran en juego la palabra democracia y la palabra participación para otorgar en la acción un cuerpo a la esperanza. Este tema de la acción como esperanza no es único en Freire ya estaba presente en los documentos de los teólogos de la liberación DEI (1983-1984).

Los teólogos dicen que la esperanza no es utopía, la esperanza es una acción organizada, desde el reconocimiento auténtico de los derechos hasta la defensa de los mismos se traduce en acción esperanzadora, pero el modo en que esto puede ser posible es a través de la confianza en la acción social. Freire plantea que la esperanza como acción pasa porque el sujeto llamado educador se asuma, se piense e imagine como sujeto de acción, en esa misma línea podemos decir que Hans Joas, Javier Cristiano, Alfred Schütz, Leopoldo Zea, Castoriadis, y cada uno desde su perspectiva abogan por un ser que se reconozca como acción en el mundo.

Retomando a Freire que postula a la pedagogía de la autonomía, reconociendo que el educador debe dejar de ser un ejecutor, un funcionario de la educación y se constituya como actor capaz de articular el cambio, pues es el único capaz de asumir ese rol, de articular el conocimiento para el cambio. Interpretamos que existe una relación con la propuesta de Freire y Habermas, al enunciar la construcción social del sujeto; asumiendo como construcción de doble faz, por un lado, está el imperativo categórico que norma al educador como un funcionario de la cultura oficializada y por otro lado está la capacidad creativa del mismo al entender su rol de articulador de la cultura; que sin duda tiene que ver con su práctica pedagógica.

Esta forma que tiene Freire de plantear el tema de la autonomía como la relación intersubjetiva entre individualidad e individuación, entre el imperativo categórico y el ser en el mundo en cuanto tal, único, es lo que entrega posibilidad de autonomía al ser. La distinción que hace Habermas de individuación e individualidad es asumido por Freire como el proceso de construcción del sujeto dialógico; en Habermas podría ser en acción comunicativa, en Schütz pudiese ser en la intención del acto en el mundo de la vida. Entonces la pedagogía de la autonomía adquiere consistencia cuando Freire toma las ideas

de Habermas, la constitución del sujeto social y la idea Gramsciana del intelectual orgánico, que sería el ser capaz de construir una hegemonía de la postura de clase, pero no es él quien la construye, se va construyendo en la articulación intersubjetiva con los otros.

En definitiva, Paulo Freire constituye su teoría desde el educador orgánico y lo situado en nuestra Latinoamérica. Dialéctica central de su pensamiento, una hermenéutica crítica, la relación entre la práctica y el contexto latinoamericano, y la profundización teórico práctica sobre el problema de ser y quehacer pedagógico.

En términos generales Freire propone cuatro líneas tangentes al problema de la acción pedagógica, primero asume una construcción social de la conciencia; cuestión que se remite también a la sociología comprensiva de Alfred Schütz, cuando expone que en las relaciones intersubjetivas es donde el hombre puede tener conciencia de los actos y proyectos de acción que intenciona en su vida.

En segundo lugar, Freire postula que el conocimiento crítico del mundo como acción de su cambio material: el conocimiento como acción transformativa. En tercer lugar, expresa que el diálogo como acción comunicativa es el medio por el cual se comunica la transformación y por último la pedagogía de la liberación; que pasa a ser la integración de fuerzas constituyentes y contradictorias a la vez. En otras palabras, es el reconocer distintos puntos de vista para la integración, para la diversidad, integrar en discrepancia e integrar en concordancia. La relación que debe darse en la pedagogía de la liberación es una relación de diálogo continuo, constructivo de relación productiva y de acción transformativa, lo que interpretamos como característica plausible para una caracterización de la acción creativa. Estas aristas constituyen la dialéctica de Freire, pero no una dialéctica materialista sino una dialéctica histórico-cultural y social que se desenvuelve en las relaciones intersubjetivas donde el ser se construye socialmente. En efecto, si consideramos que la modernidad educativa debe ser auténtica para América Latina, debe ser en comunalidad democrática, debe integrar a todos los sectores sociales en la producción de bienes materiales, culturales¹¹ y sociales que requiere cada país para el desarrollo equitativo, entonces sospechamos que la pedagogía crítica de Freire es imprescindible al logro de la modernidad auténtica para las propuestas de reformas de la educación

Desde el análisis bibliográfico junto a la interpretación desde el discurso con enfoque crítico, se pueden presentar las siguientes ideas que la educación podría optar por los siguientes ejes de recomodación curriculares:

- a) Dotar de creatividad a la acción emancipadora en la conciencia de los actores educativos que producen, usan y distribuyen los bienes nacionales, sean materiales o inmateriales
- b) Desmitificación del conocer teórico sobre el currículo vivo
- c) Legitimidad de los saberes informales en la heterogeneidad de la convivencia en aula
- d) Articulación de los actores sociales en pro de proyectos de acción para nuevas líneas didácticas en el conocer.

Estas líneas que enunciamos pertenecen al desafío que nos hemos planteado en nuestra

11 Se puede revisar el tema en Rolando Pinto Contreras (2008). El currículo crítico una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana.

indagación sobre los aspectos que atañen al profesor como actor fundamental en la construcción de un currículo pertinente, creativo y transformador.

Por supuesto que la iniciativa no es tarea fácil; significa un desafío para la organización curricular nacional y latinoamericana.

Con el modelo se espera una reflexión a nivel gubernamental en cuanto al nuevo enfoque que proponemos desde el contenido y estrategia pedagógica que posibilitará un rediseño del currículo y de la cultura escolar chilena y para Latinoamérica. Pues al ser una propuesta que dibuja el tejido histórico-social del testimonio vivido, en el que no se ha profundizado desde los actores y sus comunalidades para permitir de alguna forma una estructura realizable y concreta; es que pensamos en la acción creativa, transformadora imaginada del cambio para la educación, del cambio en la cultura escolar oficial y desde donde se puede constituir un legítimo cuerpo social docente.

IDEAS FINALES PARA LA TRANSFORMACIÓN POR LA EQUIDAD

A partir de la interpretación de las ideas de Contreras (2008) y, de los textos revisados junto a la información recabada de los discursos en los grupos de discusión se sostiene que es necesario que el cuerpo docente chileno y Latinoamericano, de cada uno de los niveles y modalidades educativas sea capaz de establecer desde un cuerpo teórico los lineamientos para generar fuerza en las comunidades educativas para la acción transformadora y creativa y puedan ser reconocidos como los nuevos académicos e intelectuales orgánicos del cambio educativo. Sin embargo es solo el comienzo para que los docentes lleguen a ser acción intelectual para el cambio, pues claramente existen obstáculos para ello, por una parte está el intento de desprofesionalizarlo, por otra parte están los liberales que quieren hacer de él un funcionario de la educación y los que se dicen socialistas que quieren proletarizar al cuerpo docente, esto es desintelectualizarlos en su acción orientadora y formadora con el estudiante y dejarlos como trabajadores públicos que sólo reivindican condiciones salariales. En todos los casos falta una apertura al diálogo, una voz que hable desde su historia, una opinión que posibilitará una educación distinta a la establecida.

El desafío que tomamos con la propuesta investigativa es construir una educación donde los profesores decidan el ¿para qué? los ¿qué? los ¿hacia dónde?, de la educación. En tal sentido nos parece interesante atender los discursos y a las prácticas del currículo vivo para ofrecer al profesor un marco teórico-conceptual del quehacer creativo. Lo que vaticinaría un giro de conciencia, remitirá al profesor preparado, conocedor, formado intelectualmente para el cambio en la medida que desarrolle la capacidad de intervenir en las decisiones políticas que vinculan al currículo en cuanto instrumento que organiza el devenir social.

En el proceso actual de reacomodación educativa es latente la posibilidad de cambiar el paradigma, pues la globalización, los medios de comunicación masivos, los proyectos de mejora continua en educación, la contratación de nuevos expertos en materias políticas y educativas entre otros, debiese provocar la generación de proyectos a nivel local, regional y porque no a nivel país, propuesto por actores conscientes e informados, seguros del poder

de transformación en la acción y no solo en supuestos teóricos, se necesitan proyectos basados en la experiencia, en las circunstancias actuales sin dejar de lado la historicidad de la que no se puede escapar. Cuando me refiero a los supuestos teóricos, es para denotar que es imposible escribir una reforma curricular de cambio solo basada en insuficiencias estructurales, es necesario mirar profundo, en las relaciones subjetivas de los actores que implementarán dichas reformas. Es necesario dejar de mirar a la escuela solo como reproductora de los poderes sociales y dotarla de contestación, ruptura, crítica, pues es en esas actitudes donde se fecunda la acción creativa constituyente de la emancipación del profesor, una emancipación que requiere de conocimientos, de reconocimiento y valoración.

Esta promulgación de cuasi "soluciones", no pasan por utopía si se concede a la ciudadanía de seguridad en sí misma, más que de un nuevo puesto de trabajo, si se le concede la ocasión de probar nuevos métodos que nazcan de su cosmovisión, que desplieguen parte de las ideologías pasadas para el nacimiento de nuevos enfoques, contruidos con la visión del colectivo.

Habría que hacer más con el acervo de experiencias que replicar modelos que funcionan a la perfección en otros países. A nuestro parecer, la creatividad de la acción puede actuar como propulsora de la emancipación y de equidad en el paradigma imperante del quehacer pedagógico para propiciar transformaciones desde la conciencia del actor. Pues la equidad educativa a la cual queremos llegar será producto de los cambios sociales, políticos y pedagógicos que logremos establecer en un proceso de reacomodación ideológica.

Esta reacomodación podría impactar en la igualdad de oportunidades en cuanto acceso y oferta del sistema educativo, como igualdad entre oportunidad y resultado, como igualdad en la distribución de recursos enfocada a la inclusión educativa. En conclusión, si queremos cambiar la escuela y el currículo, se necesitan enfoques teóricos que renueven el estilo pedagógico y organizacional que tienen las instituciones educativas y las prácticas de los profesores. En lo que respecta a América Latina será necesario la caracterización de las bases epistémicas del ser estando en Latinoamérica, como ser en el devenir histórico propio, y encontrar una estrategia teórica que ofrezca un aporte transformador y auténtico al proceso de globalización mundial en que vivimos, en ese punto es donde proponemos la teoría de la acción creativa para una nueva lectura de la hegemonía.

REFERENCIAS

- Adorno, Teodoro. (1998). Educación para la Emancipación. Morata.S.L.
- Apple, Michel, W. (1986). Ideología y currículo. Madrid.: Akal,S.A.
- Giroux, Henry, A (1997), Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós-mec.
- CEPAL/UNESCO. (1992), Conocimiento y educación, ejes de la transformación productiva con equidad. Informe Final, 4.
- Cristiano, Javier, L (2012). La Creatividad como aspecto de un replanteamiento de la teoría sociológica de la acción. Cuadernos de filosofía latinoamericana. 33 (106) pp.53-62. en: Philpapers.org/rec/CRILCC. (Consulta: 24 de abril 2013)
- Echeita, Gerardo, S. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo " voz y quebranto".

- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 11 (2).
Educación 2020 (2018). Menos carga administrativa, más calidad educativa. Recuperado de <http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/06/M%C3%A1s-calidad-menos-carga.pdf>
Obtenido de <http://www.rinace.net/reice/nuemros/arts/vol11num2/art5.pdf>
Freire, Paulo. (1989). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
Freire, Paulo (1992). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
García, C. (2017). Los desafíos de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones pedagógicas de los profesores de historia. Enseñanza de las ciencias sociales, (16), 115-126. doi: 10.1344/ECCSS2017.16.10.
Grundy, S. (1991). Producto o Praxis del currículo. Morata S.L. Colección Pedagogía.
Joas Hans. (2005a). The creativity of Action. University of Chicago Press.
Magendzo, Abraham. (1991). Superando la racionalidad instrumental. PIIE.
Mitsgeld, D. (1993). Hacia un nuevo Humanismo, Modernidad, derechos humanos y Educación. PIIE.
OIE-UNESCO (2018). Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018). Santiago: OEI-UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265296>
Puiggrós, Adriana. (1990). Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Alianza editorial Mexicana CNCA.
Pinto Contreras, Rolando. (2008). El currículo crítico una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Ediciones UC. Santamaría, José, Sánchez. (2014).
Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. Revista electrónica de investigación Educativa. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2031743> (consulta: 3 de Octubre 2014)
Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación / Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo / EDECSA (2018). Estudios de exploración de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70906_archivo_01.pdf
Vilas, C. (1999). Más allá del consenso de Washington. Revista Centro Americana de Administración Pública.

Obesidad y estrés mental en estudiantes universitarios de primer semestre.

Obesity and mental stress in first semester university students.

MTRO. CARLOS ARTEMIO FAVELA RAMÍREZ.

Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora, México. (carlos.favela@itson.edu.mx)(<https://orcid.org/0000-0002-0648-5673>)

MTRO. JOEL ALEJANDRO OLOÑO MEZA.

Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora, México. (joel.olono@itson.edu.mx) (<https://orcid.org/0000-0002-6838-5336>)

MTRA. NILDA ALEJANDRA VALDEZ ROSAS.

Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora, México. (nilda.valdez@itson.edu.mx)(<https://orcid.org/0000-0002-4844-1871>)

MTRA. NADIA LOURDES CHAN BAROCIO.

Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora, México. (nadia.chan@itson.edu.mx)(<https://orcid.org/0000-0003-3269-9322>)

RESUMEN

La obesidad es un problema de salud mundial que se ha venido incrementado durante las últimas décadas y que afecta a todas las edades. Al mismo tiempo, los problemas de estrés crónico derivado de los estilos de vida modernos son cada vez más comunes. Estas dos problemáticas están íntimamente relacionadas entre sí generando un círculo vicioso. Una etapa crucial en la vida del ser humano en donde se generan cambios significativos es la vida universitaria. El objetivo del presente estudio es identificar la relación entre la obesidad y el estrés mental en estudiantes universitarios del sur de Sonora México de primer ingreso mediante la prueba de colores de Stroop. Participaron 39 estudiantes universitarios, los cuales se agruparon en dos grupos, un grupo los estudiantes que presentaron obesidad (CON) y el otro grupo sin obesidad (SIN). La condición de obesidad se determinó a través de la ecuación de masa grasa relativa (RFM) y el estrés mental se determinó mediante la raíz cuadrada del índice de estrés de Baevsky (IS) través del registro de la variabilidad de la frecuencia cardiaca (VFC). El grupo CON presentó valores más elevados de estrés mental durante todas las fases de la prueba en relación con el grupo SIN ($p < 0.001$). Se concluye que la obesidad es un factor que se relaciona con valores más elevados de estrés en estudiantes universitarios de primer ingreso por lo que es necesario incluir programas de ejercicio físico y de salud mental para aminorar esta problemática.

ABSTRACT

Obesity is a global health problem that has been increasing in recent decades and affects all ages. At the same time, chronic stress problems stemming from modern lifestyles are becoming more common. These two problems are closely related to each other, generating a vicious circle. A crucial stage in the life of the human being where significant changes are generated is university life. The objective of the present study is to identify the relationship between obesity and mental stress in first-time university students from the south of Sonora Mexico through the Stroop color test. 39 university students participated, which were grouped into two groups, one group of students who presented obesity (CON) and the other group without obesity (SIN). Obesity status was determined through the relative fat mass (RFM) equation and mental stress was determined by the square root of the Baevsky stress index (SI) through the recording of heart rate variability (VFC). The CON group presented higher values of mental stress during all phases of the test in relation to the SIN group ($p < 0.001$). It is concluded that obesity is a factor that is related to higher values of stress in first-year university students, so it is necessary to include physical exercise and mental health programs to reduce this problem.

PALABRAS CLAVE/ KEYWORDS

estrés mental, variabilidad de la frecuencia cardiaca, obesidad, salud, dietética, efectos fisiológicos. / mental stress, heart rate variability, obesity, health, dietetics, physiological effects.

1. INTRODUCCIÓN

Durante las primeras etapas de la edad adulta se producen una serie de cambios que pueden tener un impacto directo sobre los hábitos de vida saludable, específicamente en los higiénico-dietéticos y de actividad física (González Sandoval et al., 2014). Estos cambios se pueden agravar en ambientes universitarios en donde los jóvenes en general carecen de hábitos alimentarios adecuados, ingiriendo dietas hipercalóricas y realizando muy poca o nula actividad física que, en combinación con situaciones de alto nivel de estrés debido a las cargas académicas y de horarios incrementan el riesgo para desarrollar sobrepeso u obesidad (Sánchez-Ojeda & Luna-Bertos, 2015).

El sobrepeso y la obesidad son un problema de salud mundial que se ha incrementado en las últimas décadas y que afecta a todas las edades, desde bebés hasta personas mayores (Chu et al., 2018). La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que, en 2016, a nivel mundial más de 1900 millones de adultos de 18 o más años tenían sobrepeso, de los cuales, más de 650 millones eran obesos (OMS, 2021). En México, de 1975 a 2016, el índice de masa corporal (IMC) promedio estandarizado por edad aumentó por década en más de 1.0 kg/m² en niñas y adolescentes de 5 a 19 años y más del 0.25 kg/m² en niños y adolescentes del

mismo rango de edad (Bentham et al., 2017). En este mismo sentido, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018 (ENSANUT 2018), señala que la prevalencia de sobrepeso y obesidad en la población mexicana de 12 a 19 años se incrementó en tan solo seis años (2012 - 2018) en un 3.5%, mientras que en mayores de 20 años el aumento fue del 3.9% (INEGI-INSP, 2019).

1.1. OBESIDAD Y ESTRÉS

Se ha descrito que en la sociedad moderna, la pandemia de obesidad coincide con un aumento del estrés crónico (van der Valk et al., 2018). Estas dos enfermedades están conectados a través de múltiples vías de interacción que abarcan la parte cognitiva, el comportamiento, la fisiología y la bioquímica (Tomiya, 2019). Desde el punto de vista fisiológico, el estrés actúa principalmente sobre el eje hipotalámico pituitario adrenal (HPA) el cual libera la hormona catabólica cortisol activando la división simpática del sistema nervioso autónomo (SNA) (Hewagalamulage et al., 2016). La obesidad se caracteriza por un exceso de grasa corporal, visible y cuantificable producida por un incremento en la ingesta y un gasto energético disminuido (Chu et al., 2018; Qi & Ding, 2016). Al día de hoy se sabe que esta enfermedad no solo es un problema estético debido a que este desbalance energético se traduce en la expansión del tejido adiposo, el cual genera un proceso de inflamación sistémica, crónica y de bajo grado que tiene implicaciones en múltiples tejidos, órganos y en los diferentes sistemas y vías metabólicas del organismo (Larabee et al., 2020). Es por ello que, la obesidad se relaciona con múltiples comorbilidades cardiovasculares y metabólicas que se caracterizan por una sobrecarga neural en la rama simpática del sistema nervioso (Grassi et al., 2019). En este sentido, se ha documentado como la adiposidad y los lípidos en sangre contribuyen en la perturbación del balance del SNA, incrementando la predominancia de la actividad del sistema nervioso simpático (SNS) que se encarga de las funciones de lucha o huida sobre el sistema nervioso parasimpático (SNP) que participa de las funciones vitales de recuperación y digestión (Farah et al., 2018; Larabee et al., 2020; Saito et al., 2015; Svensson et al., 2016).

1.2. VARIABILIDAD DE LA FRECUENCIA CARDIACA

La variabilidad de la frecuencia cardiaca (VFC) es un indicador objetivo para cuantificar el estrés (Kim et al., 2018). La VFC se refiere a la variación del tiempo de latido a latido del corazón, la cual proporciona información no invasiva derivada sobre la actividad del SNA representando una evaluación "estándar de oro" del funcionamiento autónomo cardiaco (Pope et al., 2020). La reducción en la VFC se asocia con el desarrollo de numerosas afecciones, por ejemplo, diabetes, enfermedades cardiovasculares, inflamación, obesidad y trastornos psiquiátricos (Young & Benton, 2018). Estas relaciones de VFC, salud y morbilidad, respaldan la opinión de que la VFC tiene el potencial de convertirse en un nuevo biomarcador de riesgo cardiovascular fácil de evaluar (Jarczok et al., 2019).

1.3. MASA GRASA RELATIVA

Para estimar el sobrepeso y la obesidad en estudios clínicos y epidemiológicos se ha

utilizado en gran medida el IMC (Guzmán-León et al., 2019). Sin embargo, el IMC no toma en cuenta la distribución de la masa grasa y la masa magra de los individuos, lo que puede conducir a clasificar erróneamente a la obesidad definida por la grasa corporal (Romero-Corral et al., 2008). Recientemente, se ha validado en la población adulta mexicana una ecuación llamada Masa Grasa Relativa (RFM, por sus siglas en inglés, Relative Fat Mass) que requiere únicamente las medidas antropométricas de talla y circunferencia de la cintura, lo que la convierte en una medida práctica y confiable para la evaluación y seguimiento de la composición corporal (Guzmán-León et al., 2019).

En el presente estudio se investiga la asociación entre la obesidad y el estrés mental mediado por la VFC durante una tarea de estrés mental en un grupo de estudiantes de primer semestre de una universidad del sur de Sonora, México. Como hipótesis se plantea que los jóvenes que presenten la condición de obesidad tendrán una activación mayor del SNS, es decir mayores niveles de estrés durante las fases de la tarea.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. DISEÑO

La presente investigación es de enfoque cuantitativo de carácter cuasi experimental. De tipo transversal puesto que únicamente los datos fueron tomados en un solo momento. Según el periodo cuando se obtuvo la información es prospectivo. Es un estudio comparativo de efecto- causa ya que se busca contrastar las variables de estrés en estudiantes que presenten obesidad o no.

2.2 PARTICIPANTES

Para llevar a cabo este estudio se convocó a participar a los alumnos de primer semestre de dos programas educativos de psicología y ciencias del ejercicio físico del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) de unidad Navojoa, México. La muestra quedo conformada por 39 estudiantes, 23 hombres y 16 mujeres, con un rango de edad de entre 17 y 22 años (media 18.20 ± 1.10 años), una estatura de 150 a 182 cm (media 167.53 ± 9.01 cm) y un peso de entre 45.30 a 104 kg (media 67.02 ± 13.45 kg). Todos accedieron a participar de manera voluntaria una vez que se explicó la naturaleza del proyecto, proporcionando su consentimiento informado voluntario firmado. El estudio se realizó de acuerdo con la declaración de Helsinki.

2.3 OBESIDAD

Se determinó la condición de obesidad mediante la ecuación RFM y fue calculado con la siguiente fórmula: $RFM = 64 - [20 \times (\text{altura} / \text{circunferencia de la cintura}) \text{ ambas en metros}] + (12 \times \text{sexo})$, en donde Sexo = 0 para hombres y 1 para mujeres (Guzmán-León et al., 2019).

Con base al porcentaje de grasa obtenido a través de esta fórmula se hicieron dos grupos, el grupo con obesidad (CON) cuyo criterio en hombres es igual o mayor a 25 % de grasa corporal y en mujeres igual o mayor a 32 % de grasa corporal. El grupo sin obesidad (SIN) se conformó por hombres que tuvieron valores menores a 25 % de grasa corporal y mujeres con valores menores a 32 % de grasa corporal (Bryant et al., 2008). El grupo CON se conformó por 17 sujetos (9 hombres y 8 mujeres), mientras que el grupo SIN se conformó por 22 sujetos (14 hombres y 8 mujeres).

2.4 ESTRÉS

Para la medición del estrés de manera objetiva se realizó a través de la VFC. Para ello se utilizaron los pulsómetros Polar Team2 (Polar Electro Oy, Kempele, Finland). Los monitores Polar Team2 comparten un procesamiento de señal de intervalos entre latidos (IBI) similar con otros modelos de monitores Polar y se han validado con electrocardiograma (ECG) con excelente acuerdo (Gisselman et al., 2020). Para la variable de estrés mental se utilizó la raíz cuadrada del índice de estrés de Baevsky (IS) el cual se originó en la medicina espacial Rusa para describir el nivel de estrés de una persona (Quendler et al., 2017). El IS se computó a través del programa Kubios HRV Premium versión 3.4 (Universidad de Kuopio, Kuopio, Finlandia).

2.5 TAREA DE ESTRÉS MENTAL

Se aplicó la prueba de colores de Stroop, el cual se compone de tres subpruebas. En la primera prueba de lectura de palabras (Stroop-P), el individuo debe de leer durante 45 segundos los nombres de los colores "rojo", "verde" y "azul", impresos en negro. La segunda prueba es la designación de colores (Stroop-C) y está formada por filas de "XXXX" impresas en colores diferentes. La persona debe indicar el color impreso en cada fila, durante 45 segundos. La tercera prueba de color-palabra (Stroop-PC) contiene los colores rojo, verde y azul, impresos con un color diferente al que pertenece la palabra escrita. La persona, durante 45 segundos, debe designar el color de la tinta con la que está impresa la palabra ignorando el significado (López-Villalobos et al., 2010). La aplicación de la prueba fue en grupo mediante la proyección de las impresiones en un pizarrón blanco de un salón de clases debidamente acondicionado. Durante la prueba el instructor estuvo indicando el tiempo restante de cada fase con el objetivo de inducir mayor presión a los participantes.

2.6 PROCEDIMIENTO

Para las mediciones antropométricas (talla, peso y circunferencia de la cintura) los alumnos fueron citados a las 10:00 am con ropa cómoda. Estas mediciones fueron realizadas por una persona calificada con la certificación ISAK nivel 2. Posteriormente se les colocó el monitor de pulso cardiaco a la altura del pecho a cada participante para dar inicio con la prueba de colores de Stroop. El registro de la VFC se dividió en cinco fases, la primera fase de reposo (S1) de un minuto antes de la prueba de estrés en posición sentado, la segunda fase (S2) consistió durante la prueba de Stroop-P, la tercera fase (S3) se tomó durante la prueba

de Stroop-C, la cuarta fase (S4) se registró durante la última prueba de la prueba Stroop-PC y la quinta fase (S5) fue de reposo durante un minuto al completar la prueba de Stroop.

2.7 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

En un primer momento se analizó el tipo de distribución que presentan los datos llevándose a cabo una prueba de normalidad de Shapiro Wilk al ser menos de 50 estudiantes. Al comprobarse que los datos no siguen una distribución normal se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para comparar los niveles de estrés mental de ambos grupos durante la prueba de colores de Stroop. Se utilizó el programa estadístico para ciencias sociales SPSS en su versión 24 para Windows (IBM). El nivel de significancia se estableció en $p < 0.05$.

3. RESULTADOS

3.1 OBESIDAD DE ACUERDO CON EL RFM

Los grupos de estudiantes CON y SIN obesidad fueron divididos de acuerdo con el porcentaje de masa grasa a través de la ecuación RFM quedando conformados el grupo CON por el 53 % de hombres y 47 % de mujeres, mientras que el grupo SIN se conformó por 63% de hombres y 37 % de mujeres. El promedio de porcentaje de grasa corporal en el grupo CON fue de 32.48 ± 7.27 % de grasa, mientras que el grupo SIN tuvo una media de 21.05 ± 6.45 % de grasa corporal como se muestra en la Tabla 1.

| Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los estudiantes de primer semestre | | |
|--|-------------------|-------------------|
| N° | Grupo CON (N=17) | Grupo SIN (N=22) |
| Edad - años | 18.52 \pm 1.50 | 17.95 \pm 0.57 |
| Sexo - no. (%) | | |
| Hombres | 9 (53) | 14 (63) |
| Mujeres | 8 (47) | 8 (37) |
| Peso - kg | 75.16 \pm 13.29 | 60.73 \pm 9.89 |
| Talla - cm | 164.87 \pm 9.42 | 169.59 \pm 8.31 |
| RFM - % | 32.48 \pm 7.27 | 21.05 \pm 6.45 |
| RFM = masa grasa relativa | | |

3.2 ESTRÉS MENTAL

Las pruebas de diferencias de U de Mann Whitney mostraron que el grupo CON presentó valores más elevados de estrés mental que el grupo SIN en la primera fase (S1) en reposo antes de iniciar la prueba de colores (11.58 vs. 4.80; $p < 0.001$), en la segunda fase (S2) durante la prueba de Stroop-P (14.9 vs. 10.2; $p < 0.001$), en la tercera fase (S3) durante la prueba de Stroop-C (12.45 vs. 8.9; $p < 0.001$) y en la cuarta fase (S4) durante la última prueba Stroop-PC (13.37 vs. 8.78; $p < 0.001$). No se encontraron diferencias significativas durante la última fase S5 al finalizar la prueba Tabla 2.

| Tabla 2. Estrés mental durante la prueba de colores de Stroop | | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 |
| Grupo CON (N=17) | 11.58 ± 4.80 | 14.92 ± 6.28 | 12.45 ± 4.11 | 13.37 ± 3.94 | 9.88 ± 3.62 |
| SI | | | | | |
| Grupo SIN (N=22) | 7.04 ± 2.04 | 10.20 ± 2.70 | 8.92 ± 2.84 | 8.78 ± 2.70 | 8.08 ± 2.36 |
| SI | | | | | |
| Valor P | 0.001 | 0.11 | 0.003 | 0.001 | 0.70 |

SI = índice de estrés. S1 = fase 1 en reposo. S2 = fase 2 Stroop P. S3= fase 3 Stroop C. S4 = fase 4 Stroop PC. S5 = fase 5 reposo.

4. DISCUSIÓN

En este trabajo de investigación de comparación de efectos en el estrés mental de acuerdo con la condición de obesidad se llegó al hallazgo principal de que el grupo de estudiantes universitarios de primer semestre que presentó obesidad tuvo valores más elevados de estrés mental durante todas las fases de la prueba de colores de Stroop. La relación entre obesidad y estrés es compleja. Este proceso se puede explicar en parte por la exposición al estrés crónico que generan elevados valores de cortisol, desarrollando a nivel cognitivo estados alterados de ansiedad y depresión lo que conlleva a consumir una mayor cantidad de alimentos por encima de los requerimientos calóricos de cada individuo, lo que en última instancia puede conducir a la obesidad. También se puede explicar por factores biológicos como portar ciertos genes sensible a los glucocorticoides o a un ritmo diurno de cortisol interrumpido por la disminución de sueño o trabajos nocturnos (van der Valk et al., 2018). Este último punto es de suma relevancia para los estudiantes universitarios, debido a que están sometidos a cargas académicas que pueden modificar y atenuar estos procesos biológicos de una manera perjudicial.

Por otra parte, esta relación también puede explicarse en el sentido inverso, es decir, la obesidad puede conducir a un aumento del estrés crónico en diversos grados dependiendo de ciertas características individuales como desordenes físicos (ejemplo: dolor crónico, enfermedades cardiovasculares, enfermedades endocrinas), intoxicaciones (ejemplo: excesiva ingesta de alcohol y fumar), estilos de vida no saludables (ejemplo: comida “chatarra”, falta de ejercicio físico, privación de sueño), desordenes mentales (ejemplo: desordenes de ánimo y ansiedad y discriminación por el peso), uso de medicamentos como antidepresivos y factores genéticos (van der Valk et al., 2018). En este sentido, por ejemplo, las personas que experimentan el estigma de peso presentan valores elevados de estrés y altos niveles de cortisol a largo plazo (Tomiya, 2014). Además, las personas con obesidad son más propensas a sufrir trastornos mentales como depresión y físicos que a su vez pueden provocar estrés crónico y niveles más altos de cortisol (van der Valk et al., 2018). Es por esto, que por estas vías se puede formar un círculo vicioso entre obesidad y estrés que conduce a un aumento de peso aún mayor y/o impide la pérdida de peso.

Desde la perspectiva fisiológica, la obesidad central en adolescentes se caracteriza por una hiperactividad simpática que contribuye a los cambios en el control autónomo cardíaco deteriorando el sistema cardiovascular (Rastović et al., 2019). Estos cambios al parecer ocurren desde la niñez, lo que hace aún mayor hincapié la necesidad de establecer hábitos de vida saludable desde los primeros años de vida con el objetivo de preservar un perfil metabólico adecuado para mantener un equilibrio del SNA.

5. CONCLUSIONES

Los estudiantes universitarios de primer ingreso que presentaron la condición de obesidad presentaron valores más elevados de estrés mental durante la prueba de colores de Stroop. Es de suma relevancia incidir en esta problemática a través de programas integrales que incluyan terapia física y cognitiva para lograr mejores resultados. Es importante mencionar que se requieren futuros estudios con muestras mayores para corroborar esta relación, así como incluir mediciones sanguíneas que permitan identificar variables metabólicas.

REFERENCIAS

- Bentham, J., Di Cesare, M., Bilano, V., Bixby, H., Zhou, B., Stevens, G. A., Riley, L. M., Taddei, C., Hajifathalian, K., Lu, Y., Savin, S., Cowan, M. J., Paciorek, C. J., Chirita-Emandi, A., Hayes, A. J., Katz, J., Kelishadi, R., Kengne, A. P., Khang, Y. H., ... Cisneros, J. Z. (2017). Worldwide trends in body-mass index, underweight, overweight, and obesity from 1975 to 2016: a pooled analysis of 2416 population-based measurement studies in 128·9 million children, adolescents, and adults. *The Lancet*, 390(10113), 2627–2642. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)32129-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)32129-3)
- Bryant, C. X., Green, D. J., & American Council on Exercise. (2008). *ACE lifestyle & weight management consultant manual : the ultimate resource for fitness professionals*. 526.

- Chu, D. T., Minh Nguyet, N. T., Dinh, T. C., Thai Lien, N. V., Nguyen, K. H., Nhu Ngoc, V. T., Tao, Y., Son, L. H., Le, D. H., Nga, V. B., Jurgoński, A., Tran, Q. H., Van Tu, P., & Pham, V. H. (2018). An update on physical health and economic consequences of overweight and obesity. *Diabetes and Metabolic Syndrome: Clinical Research and Reviews*, 12(6). <https://doi.org/10.1016/j.dsx.2018.05.004>
- Farah, B. Q., Andrade-Lima, A., Germano-Soares, A. H., Christofaro, D. G. D., de Barros, M. V. G., do Prado, W. L., & Ritti-Dias, R. M. (2018). Physical Activity and Heart Rate Variability in Adolescents with Abdominal Obesity. *Pediatric Cardiology*, 39(3), 466–472. <https://doi.org/10.1007/s00246-017-1775-6>
- Gisselman, A. S., D'Amico, M., & Smoliga, J. M. (2020). Optimizing Intersession Reliability of Heart Rate Variability-The Effects of Artifact Correction and Breathing Type. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 34(11), 3199–3207. <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000002258>
- González Sandoval, C. E., Díaz Burke, Y., Mendizabal-Ruiz, A. P., Medina Díaz, E., & Morales, J. A. (2014). Prevalencia de obesidad y perfil lipídico alterado en jóvenes universitarios . In *Nutrición Hospitalaria* (Vol. 29, pp. 315–321). scieloes .
- Grassi, G., Biffi, A., Seravalle, G., Trevano, F. Q., Dell'oro, R., Corrao, G., & Mancia, G. (2019). Sympathetic Neural Overdrive in the Obese and Overweight State: Meta-Analysis of Published Studies. *Hypertension*, 74(2), 349–358. <https://doi.org/10.1161/HYPERTENSIONAHA.119.12885>
- Guzmán-León, A. E., Velarde, A. G., Vidal-Salas, M., Urquijo-Ruiz, L. G., Caraveo-Gutiérrez, L. A., & Valencia, M. E. (2019). External validation of the relative fat mass (RFM) index in adults from north-west Mexico using different reference methods. *PLOS ONE*, 14(12), e0226767. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0226767>
- Hewagalamulage, S. D., Lee, T. K., Clarke, I. J., & Henry, B. A. (2016). Stress, cortisol, and obesity: a role for cortisol responsiveness in identifying individuals prone to obesity. *Domestic Animal Endocrinology*, 56, S112–S120. <https://doi.org/10.1016/j.DOMANIEND.2016.03.004>
- Jarczok, M. N., Koenig, J., Wittling, A., Fischer, J. E., & Thayer, J. F. (2019). First Evaluation of an Index of Low Vagally-Mediated Heart Rate Variability as a Marker of Health Risks in Human Adults: Proof of Concept. *Journal of Clinical Medicine*, 8(11). <https://doi.org/10.3390/JCM8111940>
- Kim, H. G., Cheon, E. J., Bai, D. S., Lee, Y. H., & Koo, B. H. (2018). Stress and Heart Rate Variability: A Meta-Analysis and Review of the Literature. *Psychiatry Investigation*, 15(3), 235. <https://doi.org/10.30773/PI.2017.08.17>
- Larabee, C. M., Neely, O. C., & Domingos, A. I. (2020). Obesity: a neuroimmunometabolic perspective. *Nature Reviews Endocrinology*, 16(1), 30–43. <https://doi.org/10.1038/s41574-019-0283-6>
- López-Villalobos, J. A., Serrano-Pintado, I., Andrés-De Llano, J. M., Sánchez-Mateos, J. D., Alberola-López, S., & Sánchez-Azón, M. I. (2010). Usefulness of the Stroop test in attention deficit hyperactivity disorder. *Revista de Neurología*, 50(6), 333–340. <https://doi.org/10.33588/rn.5006.2009418>
- OMS. (2021). Obesidad y sobrepeso. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- Pope, Z. C., Gabriel, K. P., Whitaker, K. M., Chen, L. Y., Schreiner, P. J., Jacobs, D. R., Sternfeld, B., Carr, J. J., Lloyd-Jones, D. M., & Pereira, M. A. (2020). Association Between Objective Activity Intensity & Heart Rate Variability: CVD Risk Factor Mediation (CARDIA). *Medicine and Science*

- in *Sports and Exercise*, 52(6), 1314. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000002259>
- Qi, Z., & Ding, S. (2016). Obesity-associated sympathetic overactivity in children and adolescents: The role of catecholamine resistance in lipid metabolism. *Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism*, 29(2), 113–125. <https://doi.org/10.1515/JPEM-2015-0182/MACHINEREADABLECITATION/RIS>
- Quendler, E., Trieb, K., & Nimmerichter, A. (2017). Validation of automated detection of physical and mental stress during work in a Hühnermobil 225. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 24(2), 329–331. <https://doi.org/10.5604/12321966.1235183>
- Rastović, M., Srdić-Galić, B., Barak, O., Stokić, E., & Polovina, S. (2019). Aging, heart rate variability and metabolic impact of obesity. *Acta Clinica Croatica*, 58(3), 430–438. <https://doi.org/10.20471/acc.2019.58.03.05>
- Romero-Corral, A., Somers, V. K., Sierra-Johnson, J., Thomas, R. J., Collazo-Clavell, M. L., Korinek, J., Allison, T. G., Batsis, J. A., Sert-Kuniyoshi, F. H., & Lopez-Jimenez, F. (2008). Accuracy of Body Mass Index to Diagnose Obesity In the US Adult Population. *International Journal of Obesity* (2005), 32(6), 959. <https://doi.org/10.1038/IJO.2008.11>
- Saito, I., Hitsumoto, S., Maruyama, K., Nishida, W., Eguchi, E., Kato, T., Kawamura, R., Takata, Y., Onuma, H., Osawa, H., & Tanigawa, T. (2015). Heart Rate Variability, Insulin Resistance, and Insulin Sensitivity in Japanese Adults: The Toon Health Study. *Journal of Epidemiology*, 25(9), 583–591. <https://doi.org/10.2188/JEA.JE20140254>
- Sánchez-Ojeda, M. A., & Luna-Bertos, E. De. (2015). Hábitos de vida saludable en la población universitaria . In *Nutrición Hospitalaria* (Vol. 31, pp. 1910–1919). scieloes .
- Svensson, M. K., Lindmark, S., Wiklund, U., Rask, P., Karlsson, M., Myrin, J., Kullberg, J., Johansson, L., & Eriksson, J. W. (2016). Alterations in heart rate variability during everyday life are linked to insulin resistance. A role of dominating sympathetic over parasympathetic nerve activity? *Cardiovascular Diabetology*, 15(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/S12933-016-0411-8/TABLES/3>
- Tomiyama, A. J. (2014). Weight stigma is stressful. A review of evidence for the Cyclic Obesity/Weight-Based Stigma model. *Appetite*, 82, 8–15. <https://doi.org/10.1016/J.APPET.2014.06.108>
- Tomiyama, A. J. (2019). Stress and Obesity. <https://doi.org/10.1146/Annurev-Psych-010418-102936>, 70, 703–718. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV-PSYCH-010418-102936>
- van der Valk, E. S., Savas, M., & van Rossum, E. F. C. (2018). Stress and Obesity: Are There More Susceptible Individuals? *Current Obesity Reports*, 7(2), 193. <https://doi.org/10.1007/S13679-018-0306-Y>
- Young, H. A., & Benton, D. (2018). Heart-rate variability: a biomarker to study the influence of nutrition on physiological and psychological health? *Behavioural Pharmacology*, 29(2-), 140. <https://doi.org/10.1097/FBP.0000000000000383>

Castro-Gómez, Santiago. (2019).

El tonto y los canallas: notas
para un republicanismo
transmoderno.

**LUIS RODRIGO WESCHE
LIRA**

Madrid: Pontificia Universidad Javeriana.

Los defensores del neoliberalismo y el neofascismo luchan contra el Estado moderno de derecho. Estos “canallas” rechazan sus ideales republicanos, como el acceso igualitario a bienes materiales y simbólicos, y niegan la posibilidad de construir instituciones públicas que combatan la desigualdad y la servidumbre. También el crítico radical de la modernidad se opone a las ideas políticas modernas por identificarlas unilateralmente con el capitalismo y el colonialismo. Incapaz de distinguir quién es el amigo y quién el enemigo, ese “tonto” de izquierdas termina combatiendo en el mismo lado de la trinchera que los canallas. Ante la crisis de hegemonía del neoliberalismo y el ascenso de neofascismos en todo el mundo, ¿cuáles criterios le pueden servir a la izquierda como brújula para distinguir una política progresista de la que no lo es?

Tras veinte años de la creación del grupo Modernidad/Colonialidad, del cual formó parte entre 1998 y 2006, Castro-Gómez consideró pertinente hacer un balance crítico -adelantado en sus anteriores obras-, en primer lugar, de su propio andar intelectual y, en segundo lugar, de las distintas teorías decoloniales. Después de cumplir ambos objetivos, formula su novedosa propuesta política: un republicanismo transmoderno. Esta propuesta surge como alternativa a la carencia de horizonte político supuesto en la perspectiva antimoderna de algunos decoloniales. A contrapelo de ellos, sostiene que no se puede desechar a la modernidad en su conjunto, sino “que se hace necesario atravesar la modernidad desde



 editorial
TRILCE

aquellos lugares de enunciación que fueron dejados “sin parte” por la expansión modernocolonial europea” (2019, p. 11).

En torno a esa tesis, *El tonto y los canallas: notas para un republicanismo transmoderno*, se compone de una introducción y siete ensayos (capítulos), escritos en los últimos diez años. Podemos clasificarlos en tres grupos: los genealógicos, los críticos de la decolonialidad y los políticos. El último “Mirando en retrospectiva” atraviesa los tres grupos por ser el trazo de su propia trayectoria filosófica en diálogo con las intervenciones, a propósito de sus obras, de filósofos españoles, entre los que destaca José Luis Villacañas. Como los primeros dos grupos han sido explorados en otras obras de Castro-Gómez, los mencionaré de pasada y me concentraré en el último grupo, donde considero que yace el más importante aporte que el filósofo colombiano hace no sólo al “giro decolonial”, sino a las discusiones en la filosofía política contemporánea.

Los primeros dos capítulos, “Michel Foucault: colonialismo y geopolítica” y “Raza y limpieza de sangre”, pertenecen al momento genealógico de Castro-Gómez. En el primero, aborda cómo Foucault, contrario a los que piensan que se restringió a un enfoque microfísico del poder, concibió al colonialismo y a la geopolítica en sus Lecciones del College de France entre 1975 y 1979. En el caso del segundo, desde la analítica heterárquica del poder de Foucault, analiza el funcionamiento de algunas prácticas de la Nueva Granada entre los siglos XVII y XVIII, para mostrar que la “colonialidad del poder” no es algo totalizante ni abstraído de las prácticas históricas que lo constituyen.

En los ensayos, “Cuestiones abiertas en teoría decolonial” y “El 68 y la filosofía latinoamericana”, se detiene a discutir algunos problemas de las teorías decoloniales. Primero, a partir de la obra de José Carlos Mariátegui, reflexiona sobre sus “cuestiones abiertas”: las deficiencias de las categorías omnicomprensivas de las perspectivas macrosociológicas -Immanuel Wallerstein y Aníbal Quijano- (p. 92); la importancia de no desechar en su totalidad el pensamiento occidental ni la modernidad (p. 95); las dificultades que acarrea tematizar “el problema del indio” en términos raciales (p. 108); la importancia del mito inmanente -no trascendental ni en la exterioridad- como crítica del mundo existente. En el otro ensayo, realiza una genealogía de las posiciones decoloniales antimodernas, encontrando sus inicios en 1968, específicamente en la posición de Augusto Salazar Bondy sobre la imposibilidad de una filosofía latinoamericana, a diferencia de Leopoldo Zea, quien era más próximo a la posición dialéctica de asumir la modernidad desde el lugar de los “excluidos”.

En “Republicanismo transmoderno”, a partir de las investigaciones de los historiadores, Quentin Skinner y John Pocock, Castro-Gómez recupera una tradición política poco atendida y que influyó en las constituciones revolucionarias de EUA y Francia: el republicanismo. Esta tradición proviene de Nicolás Maquiavelo y otros escritos humanistas de los siglos XIV y XV que reflexionaron sobre la situación política de las ciudades-Estado del norte de Italia, conocidas como “repúblicas”.

Para la libertad republicana ningún ciudadano puede ser realmente libre si la libertad no está garantizada para todos; en otras palabras, no puede existir libertad donde la servidumbre de unos es la base de los privilegios de otros (p. 159). Otro logro de Maquiavelo -y del republicanismo- fue concebir el antagonismo como constitutivo de la vida republicana. De ambas ideas se sigue “que la libertad y la igualdad no son condiciones «naturales» del hombre, sino que son conquistas políticas fruto del antagonismo entre diferentes fuerzas” (p. 163).

Sobre este camino abierto por Maquiavelo se encuentran Spinoza y Rousseau. Recupera del primero la concepción de que los seres humanos devienen civiles con la cooperación, que les permite aumentar su potencia y luchar por la igualdad y la libertad. En este sentido, para Spinoza el Estado sería el encargado de asegurar un “balance proporcional de todas las fuerzas” (p. 168). Por su parte, el contrato social de Rousseau refiere a cómo crear instituciones políticas para garantizar la igualdad y la libertad. A través de consejos municipales el pueblo crea las leyes, por eso la apuesta municipalista forma parte del republicanismo (p. 171).

Contra el republicanismo se puede esgrimir una crítica en nombre de la arqueopolítica o de la metapolítica. El primer tipo de objeción proviene del abyayalismo, una corriente de pensamiento que rechaza a la modernidad en su conjunto y sostiene que la alternativa política se debe encontrar en las “epistemologías otras” de los pueblos originarios. Por tanto, “su apuesta política no es entrar a disputar la distribución de los bienes públicos en el interior de las instituciones modernas, sino abandonarlas radicalmente -una especie de éxodo epistémico-político- para replegarse en el microcosmos orgánico de la vida comunitaria, cuyo modelo es por lo general el zapatismo” (p. 175). Partiendo de una visión romántica -moderna-, ahistórica y colonial de las comunidades, se sustrae a estas comunidades del antagonismo constitutivo de la política. La objeción metapolítica sitúa la verdad de la política en la infraestructura y sostiene que las luchas por la libertad y la igualdad no ponen en cuestión al sistema-mundo capitalista, en contraste con los movimientos antisistémicos.

El problema de ambas posturas, nos dice Castró-Gómez, es que “confunden fatalmente la modernidad con el capitalismo” (p. 180). La modernidad no es un fenómeno unitario, sino el resultado del cruce de distintas racionalidades históricas: económica, tecnocientífica, política y cultural. Cada una de ellas está inscrita en un proceso histórico antagónico entre un “polo de la emancipación” y un “polo de la regulación” (p. 182). La cuestión de fondo es, entonces, si el triunfo sobre el polo emancipatorio durará por siempre.

La crisis de hegemonía neoliberal ha dado lugar a un populismo reaccionario y antirrepublicano y pareciera que gran parte de la izquierda sigue enfrascada en fórmulas dogmáticas y anquilosadas, incapaces de ofrecer una alternativa de acción política concreta y posible. Mientras que los filósofos contemporáneos se han concentrado principalmente en el “momento negativo” de la política, con miras a la destrucción del orden existente, el “momento positivo”, constructivo, ha sido abandonado en manos de los neofascistas. Por eso, la propuesta de Castro-Gómez es recuperar los ideales republicanos para la izquierda, asumir “una apuesta por la movilización de las pasiones políticas, pero reconociendo la “razón objetiva” encarnada en las instituciones democráticas gracias a las luchas sociales del pasado. Al populismo reaccionario y antirrepublicano tendremos que oponer entonces un “republicanismo plebeyo y decolonial” (p. 186).

Siguiendo a Etienne Balibar, el filósofo colombiano menciona que la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789, cuando sentencia “Todos los hombres nacen libres e iguales”, supone que la libertad y la igualdad están coimplicadas. Esa formulación conserva un carácter excesivo con respecto a cualquier sociedad, pues ninguna ha realizado el enunciado por completo. La política moderna, inaugurada por la Revolución francesa -inspirada en los principios republicanos-, “designa el momento en que un particular excluido -que no “tiene parte” en el reparto del orden establecido- se apropia del ideal republicano de la igualdad y demanda no solo que su voz sea escuchada -como un igual-, sino que pretende algo más. Este particular se presenta a sí mismo como encarnando el lugar político de la

universalidad misma, es decir, como representando los intereses de toda la sociedad (p. 191).

En consonancia con las críticas decoloniales, sospecha del universalismo eurocéntrico subyacente al republicanismo moderno. Por eso plantea la siguiente cuestión: “si aquello que permite la Declaración republicana de 1789 es que los grupos excluidos disputen su condición de humanidad, ¿cuál es la definición positiva de «humanidad» que se toma como criterio normativo?” (p. 192). La definición antropológica griega y occidental, establecida como universal, deja fuera a quienes no encajan con esos criterios antropológicos, así que se vuelve necesario optar por una política que, sin abandonar los ideales republicanos, permita ir más allá de esos criterios (p. 194).

Aquí se vincula la propuesta del republicanismo transmoderno con el ensayo “¿Qué hacer con los universales occidentales?”. En sintonía con ontologías que piensan a las particularidades siempre inscritas en una red de relaciones, como las de Jacques Derrida, Ernesto Laclau o Foucault, el filósofo colombiano arguye que la lucha política siempre se debe dirigir contra el sistema de relaciones que ha establecido el sistema jerárquico de relaciones, puesto que esto conlleva la modificación de cada uno de los elementos de ese sistema (p. 68). Sostener lo contrario es una ilusión.

La universalidad moderna debe ser radicalizada en su «punto de exclusión». (p. 70). El eurocentrismo desde esta perspectiva sólo sería una de las posibles formas de relación entre universalidad y particularismo. Procedente de la Ilustración, “no es resultado de la acción contingente de fuerzas antagónicas, sino la expresión trascendental de privilegios encarnados en actores específicos” (p. 75).

La radicalización de la universalidad se construye políticamente a través de las particularidades que han sido excluidas y no encajan con los criterios de la antropología occidental. En ningún momento aparece como una expresión trascendental de alguna particularidad/identidad. De la mano de Laclau, sostiene que una política emancipatoria es aquella que universaliza los intereses contra el marco de organización. Esta universalidad concreta no es preexistente, sino un efecto contingente de operaciones equivalenciales. Construir universalidades concretas es el acto político por antonomasia, por lo cual hablar de pluriversalidades o esencialismos supone renunciar a la política (pp. 80-82).

A partir del concepto “transmodernidad” -de Enrique Dussel-, nos plantea que el proceso mundial de modernización puede ser subsumido dialécticamente por las culturas subalternizadas. De lo que se trata es de “atravesar la modernidad pero desde «otro lugar», precisamente desde aquellos que fueron «negados» por la modernización hegemónica euronorteamericana [...] Se trata de una modernidad vivida desde la exterioridad relativa que niega su forma occidentalista y eurocentrada” (p. 85). Los nadie construyen democráticamente el pueblo, generando un nuevo cortocircuito entre lo universal y lo particular (p. 198), como se puede constatar en los casos de la revolución haitiana, el reconocimiento jurídico de las religiones no cristianas en sociedades occidentales, y la refundación del Estado moderno por medio del constitucionalismo en Bolivia y Ecuador (pp. 199-210).

Una alternativa política no sólo crítico-negativa, sino también crítico-positiva, anclada en los ideales republicanos que han concretizado distintos movimientos políticos en los últimos dos siglos. Una alternativa factible para disputar la hegemonía al neoliberalismo y los neofascismos. Eso ofrece Castro-Gómez.

Finalmente, deseo señalar un problema de esta propuesta. Considero que manifiesta una comprensión equívoca de la religión en América Latina y, específicamente, de la teología política en la modernidad. Tiene cierta razón en su crítica contra Dussel en torno a que pareciera que el diálogo transmoderno estaría anclado en las grandes religiones. También atina en sospechar del peligro de partir del universalismo de la Cristiandad, ya que la religión es una de las jerarquías históricas de dominación en la modernidad. No obstante, percibo en muchos de sus comentarios un reiterado rechazo unívoco de la religión, elemento constitutivo de las sociedades latinoamericanas.

Usando el mismo argumento de Castro-Gómez contra él, ¿no habría que apropiarse dialécticamente de los contenidos del cristianismo? No se puede reproducir la lógica abyayalistay creer que se puede “atravesar la modernidad” sin recuperar el núcleo emancipador y universalista del cristianismo. La propuesta del republicanismo transmoderno no puede operar bajo la lógica de la secularización que sirvió, como han visto Giorgio Agamben, Walter Benjamin, Ernst Bloch, entre otros, para ocultar a los dioses modernos: Estado moderno, progreso, capitalismo, etc. Tanto el neoliberalismo como los neofascismos -estos de manera más clara- se fundan sobre teologías políticas de la dominación.

La propuesta del republicanismo transmoderno no puede operar bajo la lógica de la secularización. En los últimos cinco siglos en la región de Latinoamérica han existido movimientos que negaron el universalismo de la Cristiandad, pero se apropiaron de su universalidad cristiana. En su lucha por la libertad, la igualdad y la justicia la hicieron concreta. ¿No podrían pensarse esas alianzas, esas construcciones de voluntades comunes, como casos que apuntan a un republicanismo transmoderno pos-secular?

Isabelle Garo. (2019).

Communisme et stratégie.

MARCELO STARCENBAUM

IdIHCS Universidad Nacional de la plata.



La publicación de un libro dedicado a la relación entre el comunismo y la estrategia no puede ser desligada de los debates desarrollados en los últimos años alrededor de la cuestión comunista. El trabajo de Isabelle Garo mantiene una vinculación doble con estas discusiones. Por un lado, resulta evidente que dicho trabajo se inscribe en la secuencia de desarrollos teóricos que dieron forma recientemente a cierto regreso del comunismo como problema. Como bien afirma la autora, la reaparición de la problemática comunista se produce luego de un largo período de demonización y abjuración en el campo intelectual europeo y occidental en general. En los últimos años la cuestión comunista ha regresado a través del trabajo de los teóricos marxistas, pero sobre todo mediante una serie de reflexiones e intervenciones dedicadas específicamente a la idea del comunismo. Es precisamente esta tendencia la que nos permite advertir el segundo vínculo que el libro de Garo mantiene con las mencionadas discusiones. Según la filósofa francesa, el regreso de la cuestión comunista carece de una reflexión acerca de la estrategia revolucionaria; es decir, que si bien los desarrollos teóricos de los últimos años han dado cuenta de las cuestiones clásicas de la política comunista, tales como el partido, el Estado, el trabajo y la propiedad, la mayor parte de ellos han esquivado el problema de las mediaciones necesarias en la conquista del poder. Ha sido el olvido de la dimensión estratégica lo que ha impedido concebir al comunismo como una alternativa concreta al capitalismo que también incluye los medios y las condiciones de su realización. El ejercicio planteado por Garo consiste en un repaso por los desarrollos teóricos

contemporáneos sobre el comunismo y una relectura de Marx centrada en su problemática. A través de lo que la autora denomina un acercamiento anti-cronológico, la obra de Marx es revisitada a partir de lo que se entiende como un déficit estratégico en los debates actuales sobre la cuestión comunista.

EL LIBRO ESTÁ COMPUESTO POR TRES GRANDES SECCIONES:

La primera sección corresponde al análisis de los autores que en los últimos años hicieron contribuciones significativas a la problemática del comunismo. La lectura desplegada por Garo puede ser desagregada en dos niveles. Por un lado, se procede a una aproximación general a cada uno de los autores, a través de un repaso que da cuenta de los aspectos principales de sus aportes teóricos y de los contextos geográficos e históricos en los que ellos se desplegaron; por el otro, esta aproximación es complementada con una lectura atenta a las formulaciones de los autores en las que se condensan las cuestiones relativas a la dimensión estratégica del comunismo. El primer autor abordado es Alain Badiou. Al respecto, Garo profundiza algunas interpretaciones ya realizadas sobre la obra del filósofo francés, especialmente aquella que advierte la escisión del comunismo de sus condiciones históricas de realización. De este modo, refuerza un acercamiento a dicha obra en el que se constata la contradicción entre el privilegio de la acción militante y la desconsideración por las dimensiones económicas y sociales en las cuales dicha práctica debe desplegarse. Al concentrarse en un anti-estatismo absoluto y una concepción de la política como operación sustractiva -y al revelar las consecuencias que dichas posiciones teóricas tienen en la militancia del propio Badiou- Garo concluye que la política badiouana tiende a coincidir con la micropolítica tal como fuera entendida por Michel Foucault y Gilles Deleuze. Se trata de una aproximación ambivalente, en tanto coexistirían en el trabajo de Badiou una concepción del comunismo como idea -esto es, en ausencia procesos revolucionarios reales- y una reactivación de un elemento central de la política comunista como es la perspectiva de una ruptura radical con el orden existente -tal como se deriva del concepto de acontecimiento-. El segundo autor trabajado es Ernesto Laclau. Sobre el argentino, Garo afirma que se trata de uno de los pocos filósofos contemporáneos apegados a la cuestión estratégica. Esta lectura de Laclau está apuntalada por una recorrido por el problema de la hegemonía en su obra, el cual evidenciaría la permanencia de una reflexión centrada en la dimensión estratégica de la política revolucionaria. Al igual que ocurre con Badiou, la lectura de Laclau resulta finalmente ambivalente, ya que según Garo la centralidad del discurso y las demandas en su obra podría conducir a una concepción de la práctica política cercana al marketing electoral. Por último, son analizados los autores nucleados alrededor de la problemática del común, como Antonio Negri, Yann Moulier-Boutang, Pierre Dardot y Christian Laval. Es sobre este conjunto de autores que se despliegan los señalamientos más críticos de este repaso. Por una parte, Garo advierte cierta ingenuidad en la centralidad absoluta del común -como si por sí sola pudiera convertirse en una alternativa al capitalismo- y ciertos riesgos del primado de la perspectiva biopolítica -una afirmación de la fragmentación del mundo social y la muerte de las ideologías-. Por otra parte, afirma que el abandono de la escala nacional implica el soslayamiento de la persistencia del Estado-nación y el imperialismo, así como la renuncia a la forma-partido tiene como resultado el alejamiento de la problemática del Estado. En suma, se trataría de una corriente en la cual no hay lugar para la exploración de las vías y las mediaciones políticas necesarias para la superación del trabajo y las relaciones de producción.

La segunda sección corresponde a una relectura de Marx centrada en el problema de la estrategia. El hilo conductor de esta revisión lo constituye la idea de que el proyecto

comunista de Marx es inseparable de una reflexión sobre las condiciones y presupuestos históricos de su construcción. Esto es, que no es posible encontrar en Marx disociación entre los fines y los medios ni entre el proyecto y sus mediaciones. Al contrario, Marx subordina la definición de comunismo al hecho de intervenir políticamente en un sentido comunista. Esta subordinación da cuenta de la dificultad sin precedentes de una transformación histórica concebida y concretada de manera colectiva. Garo está especialmente interesada en demostrar que la invención política y estratégica, en las condiciones que la determinan, en sus posibilidades y límites, constituye el eje central del comunismo marxiano. Una hipótesis que cobra sentido, por ejemplo, al dar cuenta del modo en el que el proletariado, dada la potencia que entraña para la transformación del orden social, deviene el principio federativo para otras categorías sociales. Es decir, que en la obra de Marx el proletariado se vuelve la mediación activa operadora de la hegemonía. Así como se ponen de relieve dichas dimensiones, esta relectura de Marx busca revertir interpretaciones desarrolladas en un sentido contrario. Así, Garo insiste en que Marx siempre condenó la programación detallada por adelantado de un movimiento político que, por definición, debía inventarse en condiciones históricas complejas e imprevisibles. Lo que resulta de una lectura con tales características es la tesis de que el comunismo no es tanto un proyecto como una práctica. De cara a las reflexiones contemporáneas en las que la dimensión estratégica se presenta debilitada, el regreso a Marx permite reponer una idea del comunismo como dinámica política, como finalidad y transición, como proyecto y mediaciones. Esta recuperación de Marx mediada por el problema de la estrategia no busca dar respuestas cerradas sino establecer una plataforma a partir de la cual plantear las cuestiones centrales de la política transformadora. De esta manera, Garo afirma la necesidad de inventar modos de cooperación que sean también modos políticos de lucha y de conquista del poder, así como repensar la forma del sujeto político de la transformación radical.

Finalmente, la última sección del libro está dedicada a un balance de la lectura de Marx apuntalada por las formulaciones de los autores analizados. En esta evaluación en conjunto, Garo constata que dichas formulaciones comparten una serie de elementos comunes. Más allá de la singularidad de sus trabajos, las obras de Badiou, Laclau y los autores del común comparten una exploración de los puntos cardinales de la alternativa al capitalismo, un trabajo crítico sobre Marx y la tradición marxista, y una repolitización de la teoría en su propio terreno. A partir de estos desarrollos, la argumentación de Garo retoma el ejemplo gramsciano, en el sentido de un reajuste de los análisis de Marx en un contexto de repliegue de la perspectiva revolucionaria, y destaca la necesidad de se oriente hacia problemas tales como el proceso de transición al socialismo, la planificación de la economía y la redefinición de la producción. Esta proyección a futuro del debate acerca del comunismo y la estrategia conduce a una jerarquización del problema de las mediaciones. Luego de una reconstrucción del significado del concepto de mediación en el pensamiento occidental, Garo se asienta en la obra Marx para resaltar el vínculo entre el proceso revolucionario y la materialidad de los fenómenos económicos y sociales que lo vuelven posible sin inscribirlo jamás en una necesidad implacable. Redefinida fuera de toda visión estática y de toda filosofía de la historia, la política se vuelve mediación permanente, permitiendo la actividad social de reflexionar sobre sí misma, de orientarse y reajustarse sin cesar. Al poner en primer plano el problema de las mediaciones, el debate sobre el comunismo podría evitar la circunscripción de la política transformadora a sus fines últimos -atadura que se encontraría por detrás de las aspiraciones mal formuladas y las posiciones neo-utópicas- para finalmente concebir el desarrollo del proceso revolucionario en el seno de las relaciones capitalistas.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

El **IICSE** de la Universidad de Atacama, es el único instituto de la región. Esto lo instala como fono generador de investigaciones en Ciencias Sociales y Educación. Es visto como un espacio de interlocución con énfasis en el debate, el diálogo y la colaboración entre investigadores que desarrollan conocimientos desde una perspectiva dinámica y compleja de las realidades sociales de interés. Por ende, su equipo aborda el proceso investigativo como un oficio en que la interdisciplinariedad, el espíritu crítico y la ética son claves y sinónimo de una correcta vinculación con la comunidad.

En el instituto se desarrollan las siguientes líneas de investigación:

SOCIEDAD Y CULTURA

Esta línea de investigación se asocia a disciplinas como la antropología, la arqueología, la historia, la etnohistoria y la geografía, entre otras. Dentro de los ámbitos de estudio que aborda destacan los estudios culturales, la ecología política, la gestión de la cultura y el patrimonio y, en general, el estudio del pasado y el presente de las sociedades indígenas y contemporáneas que habitan, especialmente pero no exclusivamente, la región de Atacama.

ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS.

Comprende la realización de estudios que posicionados en las Ciencias Sociales se articulan con dispositivos teóricos y analíticos adecuados para leer la realidad social, política, cultural y educativa contemporánea. Se espera que las investigaciones que se realicen contribuyan a incrementar el conocimiento especializado en el área, destacando trabajos interdisciplinarios que asuman a la sociedad y sus problemáticas como un espacio de cruce continuo.

EDUCACIÓN.

Comprende el desarrollo de investigaciones que aborden problemáticas del campo educativo, pedagógico y epistemológico que desarrollen el objeto educación y pedagogía. Las investigaciones en el área aportarán en aspectos teóricos-metodológicos, conceptuales y acerca de la estructura y la práctica educativa. Se espera que el trabajo de esta línea de investigación aporte al perfeccionamiento de profesores y al mejoramiento de la gestión de las unidades educativas en la Región.

Artista Invitado

EDISON L. MEJIA ACHAYA

NEO INDIGENISMO

Egresado de la Escuela Superior Autónoma de Bellas del Perú (ENSABAP), en la especialidad de Pintura (2014). Sus obras están relacionadas con el indigenismo geométrico, al que el autor denomina: Neo Indigenismo. Utiliza las formas geométricas del soporte Mdf y el tradicional como lienzo, procurando siempre usar técnicas mixtas en las que aplica pintura acrílica para darle color e intensidad a sus cuadros. Trata de unir las mantas actuales andinas junto con los símbolos e iconografías precolombinas, que al mezclarse generan lazos y remembranzas de sus raíces cusqueñas, con la utilización de colores textiles y vestimentas típicas de la zona del Cusco, en los Andes. Ha participado en exposiciones colectivas e individuales en su país natal, Perú, y en varios países de América como son EE. UU., México, Ecuador, Bolivia, entre otros.



Título: **"Geometrismo Andino"**.
Técnica: **Mixta sobre Mdf.**
Medida: **55 x 80 cm.**



Título: **"Pachamama Patria"**.
Técnica: **Mixta sobre Mdf.**
Medida: **2.00 x 1.32 m**



Título: **"Sentimiento Andino"**.
Técnica: **Mixta sobre Mdf.**
Medida: **45 x 55 cm.**



Título: **"Sentimiento Inca"**.
Técnica: **Mixta sobre Lienzo**.
Medida: **63 cm x 92 cm**