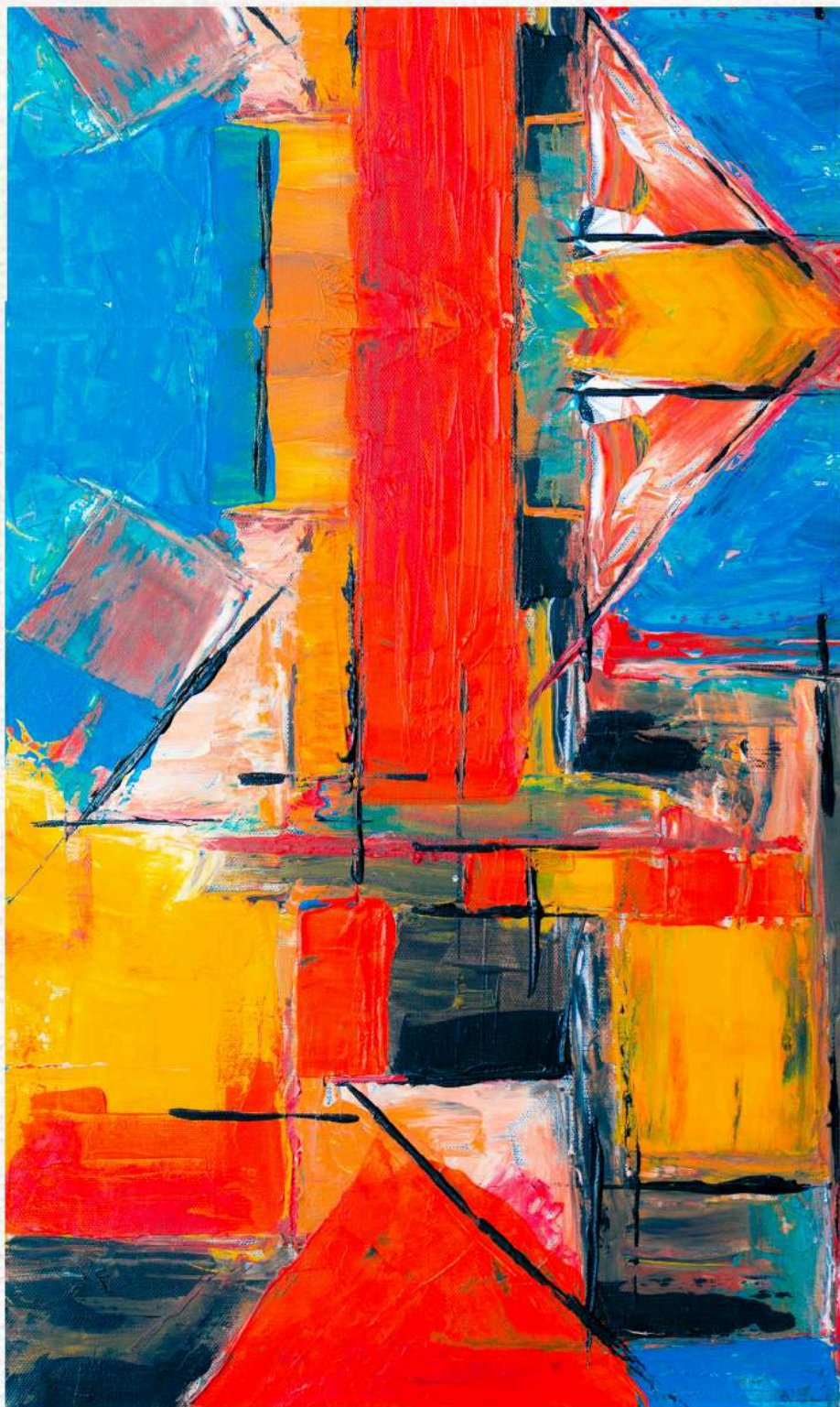


Revista de Investigaciones de **FRONTERA en EDUCACIÓN**

PUBLICACIÓN DEL INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

No. 1
Julio de 2024

**Praxis
transmodernas:
Colonialidad
académica y
resistencias
situadas**




IPEC
INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN

ISSN: EN TRÁMITE | WWW.IPECRIFE.ORG | RIFE@IPEC.EDU.MX | EFRÉN ORNELAS 1406 COLONIA OBRERA CHIHUAHUA CHIH.

La Revista de Investigaciones de Frontera en Educación (RIFE) es una publicación del Instituto de Pedagogía Crítica dedicada a la difusión de trabajos de investigación en humanidades, ciencias sociales, y educación que desafíen las fronteras del conocimiento con abordajes no convencionales o articulaciones complejas de diversas perspectivas disciplinares.

Nuestro proyecto editorial está comprometido con la *justicia epistémica* y con las *políticas de ciencia abierta* que ponen a disposición de todas las personas el conocimiento producido en las instituciones académicas. Por ello RIFE proporciona acceso abierto e inmediato a todos sus contenidos y se esfuerza en dar a conocer el trabajo de las investigadoras e investigadores del Sur Global y en difundir investigaciones que aporten propuestas útiles para comprender y transformar la realidad social en beneficio del mayor número posible de personas.

Consejo Editorial Internacional

Dra. Shirley Steimberg

Universidad de Calgary

Dr. Peter McLaren

Profesor emérito Universidad de California en los Ángeles, Universidad Chapman

Dr. Marco Raúl Mejía Jiménez

Planeta Paz, Movilización Social por la Educación

Dr. Luis Huerta Charles

Universidad Estatal de Nuevo México, Las Cruces

Dra. Etelvina Sandoval

Universidad Pedagógica Nacional

Dr. Manuel Gil Anton

Colegio de México

Dr. Miguel Ysrael Ramírez Sánchez

Universidad Autónoma del Estado de México

Dr. Mauricio Durán Serrano

Instituto de Educación Media Superior del Gobierno de la Ciudad de México

Dra. Bertha Ivonne Sánchez Luján

Instituto Tecnológico de México

Dr. Manuel Cacho Alfaro

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113

Dr. Luis Arturo Guerrero Azpeitia

Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo

Dr. José Luis Álvarez Maya

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Dra. Gabriela Grajales García

Universidad Autónoma de Chiapas

Dra. Sandra Vega Villarreal

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

Comité Editorial

Directora editorial

Dra. Sandra Vega Villarreal

Editora responsable

Dra. Alba Rosalía Núñez Soto

Coordinación editorial

Lenia Mireles Chávez

Consejo de redacción

Dra. Ivonne Sánchez

Dra. Gabriela Grajales García

Dr. Luis Huerta Charles

Responsables de plataforma

Lenia Mireles Chávez

CONTENIDO

NOTA EDITORIAL

Presentación

ARTÍCULOS

Los obreros de la ciencia, la productividad científica del investigador universitario a partir de las representaciones sociales del SNI

Rosa Oliva ramírez Fraire y Rafael García Sánchez

De la dominación epistemológica de la historia a la resistencia indígena en el aula. Una autoetnografía en diálogo con un superior subalterno

Jorge Luis Cruz Hernández

ENSAYOS

Yendo y viniendo por la escuela hasta hoy

Silvia Abril Ávila Wall

Luchas por la emancipación: un relato de vida sobre los mitos de la Modernidad en mi proceso educativo

Korina Ivette Serrano Ramírez

Los Obreros de la Ciencia, la productividad científica del Investigador Universitario a partir de las representaciones sociales del SNI

Ramírez Fraire Rosa Oliva

Facultad de Zootecnia y Ecología, Universidad Autónoma de Chihuahua, México
<https://orcid.org/0000-0002-2637-4196>
oramirez@uach.mx

García Sánchez Rafael

Instituto de Pedagogía Crítica, Chihuahua, México
<https://orcid.org/0000-0002-5603-2322>
rafael137@gmail.com

RESUMEN Usando la teoría de las representaciones sociales de Jodelet, se exploran los significados a través de los cuales los miembros de la academia universitaria pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNI) interpretan sus actividades, su producción científica y su pertenencia al SNI. Dichos significados dan cuenta de una realidad académica socialmente construida que funciona como un sistema de producción industrial, en donde el investigador es el obrero científico y la materia prima es su intelecto, un sistema en el que la universidad hace las funciones de fábrica; tal como el obrero fabril que desea obtener un ingreso económico y prestigio a la vez, debe producir, bajo el supuesto de que a mayor producción de calidad en artículos publicados, mayor nivel de prestigio y mayor ingreso económico.

Palabras clave: Representaciones sociales, Sistema Nacional de Investigadores, SNI, Modelo fabril de producción científica, Trabajadores de la ciencia, universidad como fábrica, ciencia como producto.

ABSTRACT Using Jodelet's theory of social representations, this paper explores the meanings through which members of the university academy belonging to the National System of Researchers (SNI) interpret their activities, their scientific production, and their membership in the SNI. These meanings reflect a socially constructed academic reality that functions as an industrial production system, where the researcher is the scientific worker and the raw material is their intellect, a system in which the university acts as a factory; just as a factory worker who wishes to obtain economic income and prestige simultaneously must produce, under the assumption that the higher the quality of published articles, the higher the level of prestige and greater economic income.

Keywords: Social representations, National System of Researchers, SNI, Factory model of scientific production, Science workers, university as factory, science as product.

Introducción

México en el año de 1984, en medio de una crisis económica que impactó entre otros aspectos al ámbito del fomento al desarrollo científico, recibió recomendaciones por la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) encaminadas a elevar la producción científica de calidad, por lo que se establecieron acciones para generar un avance significativo

en esta área, lo que dio lugar a la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Como parte de los lineamientos para el desarrollo de la ciencia, se colocó a las Universidades Públicas como pieza fundamental, al ser elegidas como los centros para fomentar y generar su progreso. Lo anterior provocó una inmersión de las políticas públicas en materia de ciencia hacia el interior de las instituciones de educación superior, las cuales situaron a la productividad científica dentro de sus objetivos principales al colocarla como una práctica esencial en las actividades de los miembros de la comunidad universitaria.

Con el paso del tiempo se ha fortalecido el fomento a la producción científica a través de la presencia del discurso político que considera la ciencia y el método científico como vías para el logro del bien común, debido a que la innovación y avance científico son considerados como el medio para el desarrollo económico de los países tanto en vías de desarrollo como desarrollados, en este sentido, se espera que un incremento en la productividad científica sea capaz de generar un impacto positivo en el nivel de vida de países con alto grado de marginación y pobreza (UNESCO, 2010).

Bajo este contexto, las universidades públicas han encontrado en esta perspectiva una vía para desarrollar la productividad científica y con ello obtener prestigio, a través de un Sistema que funciona como un mecanismo

que promueve la acumulación de investigadores con reconocimiento nacional, lo que ha dado lugar al surgimiento del campo científico, en donde se presenta la competencia constante entre los miembros que integran la Universidad, cuya finalidad habrá de ser el posicionarse como un investigador con “autoridad científica que le brinde la capacidad técnica y poder social en materia de ciencia”. (Bourdieu, 2000, pág. 12)

En México, las Universidades Públicas, los Centros de Investigación así como aquellas Instituciones Privadas que se encuentren bajo convenio con CONAHCYT, tienen la obligatoriedad de fomentar el desarrollo de la productividad, por lo que se tiene la constante invitación sugerida por parte de las autoridades institucionales para ingresar y permanecer al Sistema Nacional de Investigadores. Al mismo tiempo, se hace necesaria la exigencia por parte de los organismos acreditadores de la calidad de los programas educativos para que la planta docente, se conforme por investigadores que cuenten con el reconocimiento del SNI, esta dinámica de condicionantes institucionales lleva a considerar algunos de los planteamientos de Byung Chul Han (2017) sobre lo que él denomina en el marco de las relaciones sociales, el poder superior, al cual define como aquello que traza el destino del otro, modificando el entorno de las acciones, de tal manera que el otro lleve a cabo de forma deliberada la voluntad superior, haciéndola pasar como propia.

El interés de las Instituciones de Educación Superior por favorecer la productividad del SNI, puede analizarse desde una perspectiva que remite al concepto de explotación de la fuerza de trabajo; y por otro lado, también es posible abordarlo desde la noción de auto explotación. En este sentido, los investigadores con el reconocimiento del SNI pueden considerarse como obreros que se someten a un sistema que los coloca en una banda fabril constituida por una serie de indicadores de calidad que definen su productividad científica.

La productividad científica es uno de los condicionantes para la permanencia y cambio de nivel inmediato superior al que se posee dentro del SNI, lo cual implica una inevitable carrera hacia la continuidad en la elaboración de productos científicos. Con ello, los investigadores se encuentran inmersos de manera permanente en un sistema productivo de auto exigencia.

Para una operación eficiente y productiva el SNI, ofrece a los docentes investigadores la oportunidad de certificación a través de un programa de libre acceso para el investigador que busca obtener estímulos económicos aunados a un reconocimiento científico; de esta forma el SNI reconoce a los investigadores como científicos que forman parte de su sistema que otorga una posición social y prestigio de acuerdo al grado de valoración de sus obligaciones y responsabilidades, junto con apoyos

económicos y morales que les son brindados para su actividad (UNESCO, 2019).

El SNI posee una serie de requisitos indispensables para que aquel docente que desee participar deberá cumplir y que se encuentran plasmados en el reglamento publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en el año 2022 versión utilizada para el presente trabajo; varían de acuerdo al nivel solicitado por el participante, cuenta con cinco niveles: candidato SIN, SNI en los niveles I, II, III y un último denominado Investigador emérito. Detrás de éste éxito intelectual, se encuentra una serie de actividades laborales académicas y de investigación a las que el docente se somete en una aparente voluntad propia, bajo una autoexigencia física y mental para dar cumplimiento a los indicadores que acrediten su valor científico.

El SNI para los docentes deriva en una ejecución laboral con múltiples obligaciones que se deben cumplir, lo cual, tiene una serie de impactos e implicaciones en la vida cotidiana del investigador, desde la constante publicación de artículos en revistas de alto impacto, hasta la dirección de tesis, la docencia frente a grupo y la investigación.

Algunas de las implicaciones que tiene la búsqueda y la pertenencia al SNI encuentran su origen en las propias representaciones sociales que tienen las y los docentes investigadores, sobre el hecho de formar parte del sistema.

El presente artículo basado en una investigación, se encuentra sustentado en la teoría de las representaciones sociales, desde la perspectiva de Jodelet. Con esta óptica se puede dar cuenta de una determinada realidad académica, socialmente construida y que se manifiesta mediante representaciones que hacen posible comprender los significados, los símbolos, así como las múltiples formas que utilizan los miembros de la academia universitaria para interpretar su pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras.

Metodología

El enfoque de la investigación fue de tipo cualitativo, se recurrió a la fenomenología como método, lo cual permitió recuperar las experiencias de los individuos, así como algunos elementos que determinan su comportamiento (ÁlvarezGayou, 2003); los datos que aquí se presentan fueron recolectados por medio de la entrevista a profundidad.

Para la realización de este trabajo se contó con la participación de 11 docentes que cuentan con el reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) base tiempo completo y hora clase, adscritos a diversas facultades que forman parte de una Universidad Pública del Norte de México. La información fue recopilada en el período de julio-octubre del año 2023.

Resultados

Con base en el análisis de la información recabada durante la investigación se construyeron tres categorías, fundamentadas en asertos empíricos y que conformaron patrones de respuesta. El presente trabajo muestra los resultados de una de las tres categorías que forma parte de una Investigación Doctoral concluida.

La categoría denominada “Los obreros de la ciencia”, muestra el papel que juegan los docentes para mantenerse dentro de un sistema de producción continua con el nivel de calidad científica que el organismo solicita, ya sea en la disciplina o el área prioritaria en que se encuentra acreditado el investigador.

En la narrativa recabada se identifica la aceptación de someterse al trabajo continuo para generar productos que contribuyan a formar parte del sistema. Los investigadores buscan de manera voluntaria permanecer, aceptando la constante producción y evaluación como sujetos que en aparente voluntad eligen explotarse.

Desde la perspectiva de Chul Han (2012) acerca de las nuevas formas de dominio, donde habla del cambio de la sociedad disciplinaria por la sociedad del rendimiento, se encuentra el “sujeto del rendimiento” caracterizado por ser emprendedores de sí mismos, con obligaciones autoimpuestas, que se reconocen como seres capaces (ChulHan, 2012). En este sentido, durante el proceso de recolección de datos se pudieron encontrar

evidencias que configuran a las y los investigadores como sujetos del rendimiento, tal como se muestra en el siguiente aserto:

E: Si te quieres mantener en el sistema, pues implica de que en ese periodo pues tenemos que estar generando toda esa productividad que te van a pedir posteriormente en el nuevo proceso de evaluación. (E3/150823)

La sociedad de rendimiento genera sujetos que no cesan de trabajar, se encuentran en constante producción, lo cual, puede observarse en la vigencia, a pesar de recibir el reconocimiento, en su pensamiento se encuentra la responsabilidad de continuar generando los productos que requieren para la siguiente convocatoria. No existe un descanso físico y mental, bajo el argumento de que no se hace lo que se hace bajo un decreto de obligatoriedad por parte del sistema, sino que el sistema se limita a lanzar la convocatoria de participación y los investigadores enfocan sus actividades en lograr reunir los requisitos para postularse. Véase cómo un investigador se asume en la dinámica de la productividad desde la autoexigencia:

E: Sí porque digamos ahorita en el momento en que tú eres aceptado, aun así te tranquiliza que dice “ya estoy”, pero sabes que dentro de cuatro años te va a tocar nuevamente y que todo lo que tú tienes que presentar dentro de tres años, es por cuatro, pero tienes que participar un año antes para que cuando concluya tu vigencia pues ya

permanezcas, a pesar de que son tres años en los que tú tienes que trabajar, a pesar de que fuiste aceptado ahorita, tú tienes que preparar todo lo que vas a desarrollar para cuando se cumplan los tres años. (E3/150823)

Es posible observar el trabajo permanente que debe realizar el investigador para tener la oportunidad de participar y renovar su pertenencia al SNI, esto es, la aceptación de las condiciones establecidas sin cuestionarlas.

Desde una perspectiva que recupera algunas ideas de Michel Foucault sobre el poder, la relación que tiene el investigador con el SNI puede explicarse como “el proceso de coerción ininterrumpida sobre las actividades (...) permitiendo un control minucioso sobre el cuerpo garantizando el dominio constante, imponiendo una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2003).

El investigador debe ser útil para el sistema, la disciplina ejerce lo que se denomina anatomía política o “mecánica del poder”, haciendo que los cuerpos lleven a cabo lo que se desea y operen en tiempo, rapidez y eficacia que se demanda, lo que se puede observar en el análisis de los siguientes asertos recabados.

E: Generalmente un investigador tiene dos o tres artículos que está publicando, dos o tres investigaciones en desarrollo y artículos en revisión por revistas, mientras que la revista le está diciendo que sí, que no, que le cambie, ya estamos terminando los últimos toques

para un artículo, a parte ya está desarrollándose la investigación o se están armando los datos porque es así, es pesado la verdad es pesado. (E6/050923)

Para cubrir la cantidad de productos requeridos en tiempos establecidos de las convocatorias, los investigadores, como se menciona en el aserto anterior, han tenido que crear estrategias que les brinden la certeza de obtener indicadores referidos a conformar equipos de trabajo, y a elaborar una mayor cantidad de artículos que aumenten la probabilidad de tener publicaciones; es decir, no sólo se cumple con lo mínimo requerido, sino que también buscan participar de manera sobrada para garantizar su permanencia de tal manera que al momento de solicitar ser evaluado, el revisor no tenga forma de negar su renovación en el sistema o cambio de nivel.

La preparación de los productos requeridos conlleva el cumplimiento anual de los requisitos, es decir, pertenecer al SNI es una constante demanda de producción en todos los rubros, que si bien es aceptada, genera presión en los investigadores. Véase cómo dice sentirse una investigadora con respecto del tránsito entre los niveles del SNI:

E: Sentirme presionada de que ya viene y en un año tienes que tener tantas publicaciones, participar en tantos congresos en tantos cursos, entonces también el hecho de que van variando como eso de la participación social. (E4/180823)

Trabajar para pertenecer y permanecer en el sistema SNI pone a la luz las múltiples tareas que deben llevar a cabo los investigadores de manera simultánea, es decir, no sólo se trata de cumplir con un producto, es trabajar en la diversidad de indicadores solicitados, tal como lo refiere un investigador cuando dice:

E. Tienes que atender productos de divulgación, productos de difusión, productos de ciencia aplicada, transferencia de tecnología, tienes que atender la parte de tutorías también y algo que evalúa mucho el SNI es la parte de formación del recurso humano, entonces esas áreas que tu estas alimentado o desarrollando tienen que ser acordes a tu línea de investigación. (E10/250923)

Por otro lado, el someterse libremente a ser evaluado es una constante en la vida de los investigadores, lo cual converge con los elementos teóricos de la sociedad del cansancio con respecto a “la paradoja de la libertad”, en donde los sujetos se someten por convicción propia, a la auto explotación laboral, ya que “el exceso de trabajo y rendimiento es la auto explotación, es más eficaz y efectiva que ser explotado por otros ya que se acompaña por un sentimiento de libertad” (ChulHan, 2012, pág. 32). Véase cómo un investigador se halla inmerso en una dinámica que conecta la libertad, el placer y el trabajo:

E: No pues el trabajo es, si te gusta hacer investigación en términos de esfuerzo, pues

voy a estar haciendo lo que a mí me gusta hacer, desde luego que implica dedicación, un SNI para muchos que lo ven como una élite como una cuestión de elitismo, implica mucha dedicación, tan solo publicar un artículo pues te lleva muchísimo tiempo, desde 1 año a 2, sacarlo, publicarlo. (E10/250923)

La sensación de haber tenido la libertad de elegir ser parte del SNI justifica el esfuerzo que conlleva. La libertad se convierte en una coartada para hacer compatibles la exigencia y el placer, que se condensa en la idea de “hacer lo que te gusta”. Es justo ahí donde se encuentra la eficacia de la auto explotación; en el momento en que el sujeto del rendimiento hace suyo el imperativo de la productividad y lo convierte en un discurso propio y para sí.

Otro de los puntos relevantes para los Investigadores SNI se ubica en la calidad de los artículos publicados, en donde se busca tanto la cantidad como la calidad, la cual es medida por el tipo de revistas en que se realiza la publicación, lo que cierra aún más el mercado científico al que tienen acceso, generando mayor autoexigencia. Por su parte, la competitividad es otro factor que se adhiere al cumplimiento de este indicador, lo cual, se puede observar en los siguientes asertos.

E: Uno tiene que generar producción, la producción se mide en artículos ahora también ¿verdad? en el medio de la

investigación, pues usted seguramente escucha sobre estos términos de que en qué cuartil estás publicando cuál es el factor de impacto de las revistas ¿verdad? y cada uno de estos referentes de valor cualitativo y de la calidad son un significado del nivel de la capacidad y habilidad para hacer investigación. (E5/010923)

El investigador que se ve a sí mismo como un ser capaz de desarrollar investigación de calidad acepta el imperativo del trabajo arduo para publicar en revistas con factor de impacto, exigiéndose a sí mismo el máximo, cuyo propósito es que el resultado de la extenuación investigativa se traduzca en una mejora en la calidad educativa universitaria.

Para el investigador, la publicación en revistas con factor de impacto le proporciona una posición de poder y privilegio en el campo de la investigación, que a su vez le favorece en la disputa por el reconocimiento SNI.

Ahora bien, en el marco de las relaciones de poder que se establecen en el campo de la investigación, la interiorización de las exigencias del sistema por parte de los investigadores, quienes de manera entusiasta siguen una línea del deber en la productividad, es lo que Chul Han denomina como un exceso de positividad en los sujetos de la sociedad del rendimiento.

El exceso de positividad constituye una pieza clave en la autoexplotación, porque justifica la necesidad y sobre todo la pertinencia de llevar al límite las capacidades humanas en aras de

una supuesta contribución de gran alcance para la comunidad científica. Véase el siguiente aserto:

E: Cuando publicas hay diferentes niveles en los cuales puedes acomodar tu publicación, cada uno de estos niveles requiere una mayor exigencia y esa exigencia pues puede también venir de diferentes referentes de participación, yo puedo hacerlo por vanidad ¿verdad? , privilegio, sentirme privilegiado, pero seguramente quien lo hace apostándole a las grandes revistas es porque sabe que su contribución es más profunda, es decir, sabe que sus capacidades dan para poder compartir conocimiento a un nivel muchísimo muy específico. (E5/010923)

El participante hace mención a la capacidad no solamente para producir artículos, se observa también una autovaloración del individuo en cuanto al nivel de investigador dependiendo de los artículos publicados en revistas de alto impacto, es decir, ellos mismos se autoevalúan y exigen, buscando en este caso, la generación de artículos que conllevan mayor demanda, es así que se cumple con las necesidades que el Estado requiere, al mismo tiempo que se diferencian jerárquicamente de otros investigadores.

El sistema SNI es efectivo en su finalidad al controlar y producir sin ejercer coerción, por lo que es relevante señalar lo que puntualiza Chul Han cuando dice que “El sujeto de rendimiento está libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o lo explote, es

dueño y soberano de sí mismo. Nadie está sometido a nadie, sólo a sí mismo” (ChulHan, 2012, pág. 31).

No sólo debe ser una cantidad definida de acuerdo con los criterios de la convocatoria, deben cuidar el prestigio de la revista para lograr obtener el producto con estándares de calidad, lo que obliga, a producir de manera continua artículos, desarrollar por lo menos cuatro artículos por año, tener uno enviado y en revisión, otro listo para ser enviado a otra revista por si las observaciones son mayores, o si es rechazado, retirarlo y enviarlo a otras revistas, es decir un constante trabajo que le permita cumplir con los requisitos. Lo anterior se puede observar en el siguiente aserto.

E: Más direcciones, más artículos, más divulgación, ¡te piden más!, creo que ahorita están pidiendo para el nivel I, cinco o seis artículos, no recuerdo, dependiendo en el percentil en el que se encuentre cada artículo, o sea, es por percentiles, en el percentil uno son cinco y en el percentil cuatro son 13, entonces va aumentando, porque cada revista tiene factor de impacto, entonces eso cuenta para saber la calidad del producto que estás sacando. (E2/140623)

Formar parte del SNI, o como se dice en la vox populi “Ser SNI”, conlleva un efecto en las emociones del investigador. A diferencia de la sociedad disciplinaria que llegó a plantear Foucault, en donde el sistema capitalista requiere un sujeto sin emociones, en la sociedad del rendimiento, las emociones son

la puerta para la motivación y se condensan en el imperativo: “yo puedo”, lo que Chul Han llama “positividad”, los sujetos por medio de la iniciativa y las emociones, sustituyen el no de la sociedad disciplinaria, presentándose entonces una continuidad en las formas de explotación pasando de ser impuesta por otros a ser voluntaria. Los investigadores SNI acatan las exigencias que el sistema requiere para operar y les llega a parecer gratificante cumplir las altas demandas que les solicitan. Tal como lo expresa el siguiente comentario recabado.

E: Gratitud hacia ti misma porque todo lo que has hecho, ¡lo lograste! y se te está reconociendo, eres parte de un grupo selecto que tiene este reconocimiento, que eres investigador, eso es la parte emocional, académicamente mayor trabajo, nunca dejas de trabajar, nunca se deja de trabajar y eso lo tengo claro por donde me formé, lo que vi, lo que aprendí. ¡Eso, o sea es a lo mejor, son mensajes como sutiles pero que te van programando a nivel cerebral era como ¡ah! Si es la maestría, sigue el doctorado, sigue el SNI, si así. El SNI es como esta gratificación, pero a la vez es mucho trabajo, nunca se termina y si quieres mantenerlo tienes que esforzarte el triple para poder tener productos, para que sean válidos. Incertidumbre, cambios, pero eso es lo normal de ser parte de esto. (E8/150923)

Las políticas del SNI se convierten en una motivación externa que se posiciona del yo en el investigador, de tal manera que se puede

observar a la explotación, como una vía de satisfacción profesional, donde el papel de las instituciones formadoras como espacios para ir posicionado en la mente de los estudiantes el pertenecer al SNI como un objetivo propio que alcanzar cuando finalicen su proceso formativo de posgrado.

La práctica investigativa es una práctica económica. Investigar es producir, y la producción genera acumulación de capital. El investigador forma parte del proceso de producción, por lo tanto, es un agente dentro de las relaciones de producción. Su posición es la de un obrero, un obrero calificado que recibe un salario, por ello, un elemento importante para el éxito de este sistema se relaciona con el premio económico que acompaña al reconocimiento del SNI, el cual juega un papel fundamental para este proceso de sometimiento voluntario.

El análisis de la información deja entrever la precariedad de los sueldos para los docentes universitarios, quienes han encontrado en el SNI un ingreso que complementa su bajo salario.

E: Si escarbamos un poco más, nos vamos a dar cuenta que el SNI se integró como un salario más y ya se ve así, porque nuestros salarios como maestros universitarios son deprimentes, ¡es increíble! no se ve un incremento importante, fuera del 4% anual, cuando la inflación pues lo supera. (E10/250923)

El premio económico es un elemento sustancial para que los docentes se motiven en participar y mantenerse en el SNI, un motivante para sostener la productividad que derive en su continuidad en el sistema en el cual, a mayor nivel obtenido, mayor será su ingreso. Las instituciones de gobierno y educación superior han tomado al SNI como vía para compensar el escaso incremento a los salarios, lo cual puede identificarse en el siguiente aserto vertido por uno de los Investigadores participantes:

E: las instituciones estancaron sus escalafones de sueldos hace treinta años o más y entonces tenemos el SNI y se crearon los programas de estímulos, de esta manera evitamos la responsabilidad de incrementar los sueldos de los profesores y honestamente los sueldos están estancados y te dicen ok ¿quieres un buen sueldo? entonces entra al SNI, al PRODEP, los programas de estímulos y vas a compensar, es una estrategia nacional. Entonces compañeros que no están en el SNI que no tienen ese sobresueldo y que lamentablemente están padeciendo muchísimo porque el sueldo es bajo, la respuesta es nada más esa, bueno es que tú no eres muy productivo no quieres entrar al SNI, no quieres. (E9/220923)

Por otro lado, para el logro de la cantidad de productos que el sistema exige, los investigadores recurren a la docencia como medio para obtenerlos, se visualiza como un espacio para identificar entre los estudiantes, posibles candidatos que les interese la

investigación y de esta manera, generar proyectos que deriven en tesis dirigidas, artículos publicados y formación de recurso humano en materia de investigación, rubros que forman parte de los indicadores evaluados para ser SNI. Lo cual se pone de manifiesto en el siguiente comentario recabado.

E: Al final de cuentas es un producto también, tú vas a ayudar, pero tú estás esperando sacar un producto de esa investigación que te ayude a subir, que tengas, sí o sea, elaboras una tesis y de ahí puedes sacar un artículo. (E2/140623)

La búsqueda de talentos entre los estudiantes es una de las finalidades de ejercer la actividad académica en los investigadores SNI, quienes identifican no sólo el interés, sino las habilidades que les permitan atraer a los estudiantes para que trabajen con ellos, los llevan de la mano para que se adentren en el mundo de la ciencia, buscando no sólo la producción sino que sea tal vez, un posible futuro investigador SNI. Véase el siguiente aserto:

E: Despertar el interés en los estudiantes, tan es así que la mayoría de mis alumnos desde la maestría, ahorita son snis, son maestros de universidades por decirte el 100% de los que de alguna manera he formado como recurso humano, los he tomado desde la licenciatura, se han formado como maestros en ciencias, como doctores en ciencias han entrado al sistema

nacional y se han contratado e universidades. Tengo como 7 u 8 doctores ya formados y están en universidades. (E10/250923)

El análisis del comentario vertido permite visualizar de qué forma la docencia puede ser un medio para cautivar en la investigación a los estudiantes de pregrado y posgrado. Existen dos escenarios para los SNI que los ubican en distintas situaciones: respecto a la licenciatura, se encuentran alerta de identificar a quienes tienen habilidades y gusto por la investigación, de tal manera que, buscan cautivarlos para que elijan obtener su grado por medio de tesis o proyecto de investigación. La docencia es una actividad que las instituciones ven como una vía que favorece a los SNI ya que obtendrán productos que les permitan continuar con el reconocimiento; dicha actividad encuentra fundamento en lo que Bourdieu (2002) denomina campo intelectual y campo de poder, “el sistema de relaciones asociadas a posiciones intelectuales que generan bienes simbólicos” (Bourdieu, 2002, pág. 107), siendo en este caso, la posición de docente investigador SNI como científico avalado y los estudiantes como campo fértil para ser seleccionados por sus capacidades para desarrollar investigación.

El siguiente comentario recabado, muestra la visión respecto a la posibilidad de encontrar en los estudiantes, posibles fuentes de desarrollo de investigación útil para el SNI.

E: Empiezas a ver como que los que tienen cualidades, dices tú a él, él puede ser un buen elemento, no todos tienen esa actitud, ni les interesa tampoco formar parte de una investigación, son contados y yo creo que, de cierta manera, sí te afecta que no sean todos por tesis porque realmente no hay, o sea, de un grupo estamos hablando que 1 o 2 pudieran, pudiesen estar interesados, entonces es encaminarlos para ver si... Así es como se maneja en la facultad, tenemos que ir buscando, porque ellos no se acercan a nosotros, entonces nosotros tenemos que irlos identificando. (E2/140623)

La búsqueda de talento se convierte en una actividad dentro de la práctica docente del investigador, el contexto universitario favorece este tipo de relaciones para obtener productos otorgando cargas académicas de asignaturas relacionadas con investigación a los SNI, donde es precisamente el desarrollo de un proyecto como producto final, lo que pone en relieve a los estudiantes que les interesa y que tienen habilidades para la investigación, así como temas, que tengan una posibilidad elevada de concretarse en artículos o tesis. El siguiente aserto pone en evidencia lo anteriormente descrito.

E: Los profesores que participan en el SNI, investigadores por supuesto y que dan clases en los programas de formación profesional, saben que se vuelven como un “cazador de talentos”, y parte de su labor es proyectarse con los estudiantes para poder enamorarlos en algún tema de investigación que les

permita a los estudiantes crecer personal y profesionalmente, tenemos la métrica, el incentivo y tenemos el contexto al interior de las instituciones. (E6 010923)

La interiorización de las políticas que evalúan la calidad educativa en cuanto a la productividad científica encuentran área fértil en los significados de ser SNI, los investigadores se reconocen con una capacidad elevada para generar ciencia y se evalúan individualmente por el factor de impacto de sus publicaciones.

Las políticas de productividad científica que el Estado requiere son aceptadas por los investigadores, se posicionan en su psique de tal manera que voluntariamente se exigen al máximo, lo cual, es más efectivo para la productividad. No hay necesidad de un dirigente que de manera constante este exigiendo la producción, hay una búsqueda personal que funciona de manera eficiente para las instituciones y el sistema. De manera institucional el trabajo del SNI se ha convertido en los últimos años en un medio esencial para el cumplimiento de indicadores de calidad, lo que genera que el país eleve su competitividad científica internacional, sin llevar a cabo medidas de coerción. Esta característica del SNI se asemeja a lo que Chul Han (2012) llama la libre coacción, donde el sujeto es a la vez el explotador y el explotado.

Reflexiones Finales

El Sistema Nacional de Investigadores es un programa efectivo para las necesidades del país, en tanto que cumple su papel de generar los indicadores que le permiten obtener los rubros internacionales, que le favorecen para competir y posicionarse como productor de ciencia.

Sin necesidad de vigilar, supervisar o tener bajo su yugo a los investigadores, el SNI posee su control. Parte de su efectividad deriva de su libertad de participación, así como de estar dirigido a instituciones de educación superior, quienes en búsqueda de ser reconocidas por su calidad científica, se convierten en espacios fecundos para el desarrollo de las actividades que deriven en la obtención de productos para el SNI.

Los resultados obtenidos en la investigación doctoral que a través de la categoría denominada “obreros de la ciencia”, ponen en relieve la producción de ciencia válida como representación social del SNI, así como la colocación del sistema en la dominación de la mente y cuerpo de los docentes investigadores, quienes inician su camino a partir de su deseo de ingresar, para posteriormente trabajar y obtener productos, algo semejante al esquema de producción industrial, en donde el investigador es el obrero científico y la materia prima es su intelecto, un sistema en el que la universidad hace las funciones de fábrica; tal como el obrero fabril que desea obtener un ingreso económico y prestigio a la vez, debe producir,

bajo el supuesto de que a mayor producción de calidad en artículos publicados, mayor nivel de prestigio y mayor ingreso económico.

Los requisitos en cantidad y calidad aparecen interiorizados en el pensamiento, se posicionan como elemento central de la representación, lo que facilita el dominio del sistema sobre los investigadores, quienes se avocan a producir artículos en revistas con factor de impacto que van directamente a las estadísticas que miden el avance científico del país.

El SNI al presentarse como un sistema de reconocimiento al mérito científico facilita su aceptación entre los investigadores, quienes ven en él un medio para consolidarse con nivel competitivo en la ciencia. Ya dentro del sistema, se continúa con un ciclo interminable de producción y recompensa en el que sostenerse implica mayor cantidad de productos. Ahora bien, no sólo se busca la simple producción de artículos, se exige que sean en revistas de alto impacto, con lo cual la ruta hacia la auto exigencia llevará inevitablemente a lo que podría ser la auto explotación.

Cada requisito y cada premio que supone la convocatoria, generan el sostenimiento y efectividad del sistema que se asienta en las IES, por medio de las actividades del SNI, ejemplo de ello son las evidencias de participación en docencia con la formación de estudiantes de licenciatura y posgrado, por lo que la práctica docente se constituye como un

hunting field cuyo propósito es reclutar estudiantes con talento para la investigación, lo que les permitirá encontrar discípulos productores de indicadores requeridos por el SNI.

De esta forma, el sistema cumple con una función productora y reproductora la vez. Lo que produce no sólo es conocimiento científico validado como tal por la comunidad científica hegemónica, sino que también produce subjetividades, una de ellas es la de un obrero de la ciencia, configurada por una dinámica entre la libertad y su concomitante sentido hacia la positividad y la explotación con su inherente sentido que se determina bajo el imperativo del “yo puedo”.

Lo que reproduce el SNI son las relaciones de producción, que legitiman la hegemonía de un sistema económico basado en la acumulación de capital y apuntalado por una fascinante ideología que tiene entre sus enclaves filosóficos el trabajo duro, el individualismo, la meritocracia y el privilegio, bajo el supuesto de una producción científica que contribuya a lo que la sociedad occidental denomina progreso.

Los investigadores no son en ningún sentido marionetas del SNI. Son en un cierto modo agentes que reproducen las condiciones ideológicas del sistema, pero también las resisten. De esta manera, la producción científica en marco del SNI halla su lugar en un campo complejo y contradictorio.

Las representaciones sociales de los investigadores adscritos al SNI, encontradas en esta investigación, específicamente en esta categoría denominada “obreros de la ciencia”, se concretan en una constelación de palabras y frases que le dan sentido a su quehacer investigativo en el marco de las reglas del juego del sistema, tales como: productividad, auto exigencia, extenuación, presión, adaptación y normalización, privilegio, competitividad, reconocimiento, ingreso económico y cacería de talentos.

El abordaje de las representaciones sociales desde una mirada crítica implicó el hecho de situar a las RS como construcciones sociales que no escapan del modo de producción dominante en el escenario de una universidad del norte de México. Con ello se puede constatar que la producción científica no es neutral, sino que está ligada a una estructura económica que determina la producción de subjetividades acordes con el sistema social y económico, lo que lo constituye en uno más de los mecanismos que intentan asegurar la vigencia del status quo.

Fuentes citadas

Bourdieu. (2000). Los Usos Sociales de la Ciencia. Argentina: Nueva Visión.

Bourdieu. (2002). Campo de Poder Campo intelectual. Montessor.

ChulHan. (2012). La Sociedad del Cansancio. Barcelona: Herder.

ChulHan (2017). Sobre el poder. Barcelona: Herder.

Foucault. (2003). Vigilar y Castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.

Álvarez Gayou. (2003). Cómo hacer Investigación Cualitativa. Mexico: Paidós Ibérica.

UNESCO. (2010). Medición de la Investigación y el Desarrollo (I+D): Desafíos enfrentados por los países en Desarrollo. Quebec: UNESCO.

UNESCO. (2019). Recomendación sobre la ciencia y los Investigadores Científicos.

De la dominación epistemológica de la historia a la resistencia indígena en el aula. Una autoetnografía en diálogo con un superior subalterno

Jorge Luis Cruz Hernández

Universidad Pedagógica Nacional, 151, Toluca

<https://orcid.org/0000-0001-9126-6928>

jorge.cruz@seiem.edu.mx

RESUMEN El presente texto es una narrativa autoetnográfica, derivada de una investigación más amplia realizada desde las corrientes posmodernas que significan la realidad como una construcción social, cultural e histórica, cuyo protagonista es el mismo sujeto implicado en el acto de conocer. De esta manera, el sujeto histórico es un sujeto epistémico con la capacidad de producir conocimiento situado. La presente narrativa tiene el objetivo de mostrar las epifanías personales que ayudaron a comprender la Historia como disciplina y sus vínculos con el poder. Asimismo, dar cuenta que más allá de los intereses que esconde ésta, también está un sujeto que intenta modificar dichas relaciones a partir de la lectura de la realidad en el contexto escolar. Se concluye en la importancia de la formación docente que incluya el pensamiento crítico y la lectura de la realidad como dos piezas clave para que el profesorado pueda develar las injusticias generadas por el sistema de producción capitalista, tomando en cuenta que la ciencia suele estar al servicio del poder.

Palabras clave: Autoetnografía, dominación epistemológica, Historia, resistencia indígena.

ABSTRACT This text is an autoethnographic narrative, derived from a broader investigation conducted within postmodernist currents that view reality as a social, cultural, and historical construction, whose protagonist is the subject involved in the act of knowing. Thus, the historical subject is an epistemic subject with the capacity to produce situated knowledge. This narrative aims to show the personal epiphanies that helped us understand History as a discipline and its links to power. It also demonstrates that beyond the interests hidden within it, there is also a subject who attempts to modify these relationships by interpreting reality in the school context. It concludes with the importance of teacher training that includes critical thinking and the interpretation of reality as two key elements for teachers to uncover the injustices generated by the capitalist production system, taking into account that science is often at the service of power.

Keywords: Autoethnography, epistemological domination, History, Indigenous resistance.

Introducción

El sexto semestre del doctorado, último de la malla curricular, fue el espacio donde pude iniciar el diseño de la metodología. Desde ese momento imaginé los posibles escenarios de encuentro con los participantes. La idea de viajar a sus hogares me emocionaba mucho, sobre todo la visita a Yair, pues por mucho tiempo no sabía de su paradero, quizá desde mi salida inesperada de la zona de Tequila,

hace aproximadamente, doce años. Asimismo, visitar a Yesenia también me alegraba muchísimo, pues la experiencia de ser padres nos volvía cómplices de otras historias que necesitábamos compartir personalmente; eso además de las vivencias que fuimos construyendo en el municipio de Tequila, Veracruz. El periodo vacacional de Semana Santa sería el espacio oportuno para las entrevistas autoetnográficas. Sin embargo,

la contingencia sanitaria, ocasionada por el coronavirus SARS-COV2, obstaculizó mi encuentro con él y ella.

Estaba preocupado, no sólo por la dimensión de este acontecimiento histórico, sino por la dificultad de no estar físicamente durante las entrevistas. Los varios mitos que se gestaron a raíz de esta nueva enfermedad y la presión social obligaron al sistema educativo adelantar las vacaciones una semana antes de la fecha esperada. Mi familia y yo aprovechamos la situación para dirigirnos a casa de mis padres, lugar donde planeábamos pasar este periodo. Mi esposa se encargó de organizar todo para el viaje; el gel y otros recursos sanitarios fueron parte del equipaje. Mientras nos organizábamos para las vacaciones, ella y yo dialogamos sobre la ventaja de permanecer encerrados en un lugar alejado de la multitud. Quizá la enfermedad no llegue a Huejutla—me comentó ella al tiempo en que doblaba la ropa de nuestros hijos—. Comencé a recordar los árboles y cerros verdosos de mi lugar natal, el rancho en donde creció mi madre y los diversos lugares que visitamos para hacer ejercicio. Era un buen escondite y el lugar perfecto para avanzar en mi trabajo.

Luego, escribí mi preocupación a la doctora Silvia Bénard sobre la dificultad de no poder acercarme a las casas tanto de Yesenia como de Yair. Ella me sugirió que podía hacerlo a través de una llamada por celular. Nuevamente, su respuesta suavizó la tensión que cargaba conmigo. Sin embargo, no

lograba materializar la idea de intervenir metodológicamente de esta manera. La autoetnografía cada vez me sorprendía más, pues rompía con muchas de las reglas establecidas por la comunidad científica. Me emocionaba saber que había elegido un método rebelde y contrahegemónico, pero al mismo tiempo, era inevitable no dudar sobre el proceso de construir un trabajo científico para efectos de titulación doctoral. Hasta yo mismo me sentía extraviado ante una forma de investigación totalmente diferente. Apenas estaba cayendo en cuenta que el problema de la verdad no tenía que ver con lo que estaba allá afuera, sino lo que estaba dentro de mi historia personal. Es así que Huejutla de Reyes, Hidalgo, fue el lugar donde planeé una forma diferente de diálogo con la y el participante de esta investigación.

En casa de mis padres acomodé mis cosas en un lugar de la terraza para continuar escribiendo. Entre la luz amarilla de este espacio y las hojas del árbol de mango decidí trabajar todas las noches con el propósito de continuar con la narrativa. Coloqué un ventilador de pedal a un costado mientras sentía cómo unas gotas de sudor se escurrían por mi espalda. El calor era sofocante, sin embargo, me sentí cómodo en un lugar que había sido parte de mis experiencias de infancia. El espacio ideal que conectaba mi historia personal con la historia pedagógica de los participantes; era la oportunidad de comprender hasta qué punto la tarea docente significaba otro mecanismo de dominación;

era la oportunidad de reinterpretar mi experiencia. Escribí un par de mensajes a Yair y a Yesenia para acordarles el encuentro telefónico. Apunté en mi cuaderno la fecha exacta justo en el momento cuando mis hermanos se concentraban en este lugar...

El texto está dividido en cuatro momentos. El primero caracteriza la autoetnografía y explica la forma de cómo se abordó en el terreno de la investigación introspectiva. El segundo, relata las reflexiones personales en torno a la Historia como disciplina científica y sus vínculos con el poder. El tercero, da a conocer los resultados del diálogo que tuve con un profesor normalista y las implicaciones de su historia personal en el momento de su práctica docente en el contexto indígena. Por último, se da a conocer las reflexiones finales, derivadas de este encuentro.

Método

El presente documento se encuentra ubicado dentro del campo de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012), y específicamente, situado en las investigaciones narrativas de corte posmoderno (Chase, 2005). Así, el texto es una autoetnografía que relata la experiencia del autor y sus vínculos con la formación docente, la Historia como disciplina y la enseñanza de la Historia nacional en el contexto escolar indígena. La autoetnografía se caracteriza por situar la experiencia personal de quien describe a un escenario más amplio de la realidad con el fin de comprender su historia y a su vez intentar

modificarla (Bénard, 2016; Denzin, 2015). Además de ello, se caracteriza por su naturaleza narrativa en primera persona y por la recuperación los aportes literarios en el momento de producir conocimiento.

El texto que aquí se presenta se realizó en el periodo 2020-2021, durante la pandemia. Se muestra el resultado del diálogo que tuve con un profesor normalista, indígena, egresado en una normal del Estado de Veracruz y con experiencia docente en una escuela primera de la Sierra de Zongolica, Veracruz. A través de una llamada telefónica, entablé una conversación con él para reflexionar la experiencia que tuvimos en aquella zona escolar respecto a la enseñanza de la Historia de México y las condiciones por las que se presentó dicha intervención. En este sentido, la escritura de este texto es una muestra de lo sucedido en mi intento de comprender las relaciones de poder entre la Historia y la educación escolarizada.

Resultados

Poder y Hegemonía en el discurso científico de la Historia

Es el siglo XIX considerado como el siglo de la Historia (Aróstegui, 1995), puesto que en este periodo se le considera como una actividad científica. En este caso, la crónica, la novela histórica y las biografías quedaron excluidas como parte de la ciencia histórica. Todas aquellas obras que permitían grados de subjetividad se desechaban por no cumplir con los cánones establecidos. Hice una pausa

a este escrito y me pregunté sobre el significado de Ciencia. Mardones y Ursúa (2010) me dieron argumentos para comprender que, por mucho tiempo, el positivismo fue la bandera que todo investigador social debía de tomar en cuenta en sus publicaciones. Las matemáticas y la cuantificación, influyeron también en el modo de hacer Historia.

Así, el historicismo quería entrar a categoría de ciencia, y para lograrlo, se posicionó desde el lugar neutro, objetivo y universal del conocimiento que producía. No contaminar los hechos del pasado con creencias y supuestos para explicar claramente cómo habían ocurrido los hechos. Así, se permitía elaborar conocimiento a través del estudio riguroso de las fuentes y documentos oficiales. Específicamente, el historicismo alemán llevó hasta las últimas consecuencias el ideal positivo en la investigación. Esta se caracterizaba por objetividad, método y profesionalismo. Con este párrafo afianzaba la relación estrecha entre positivismo e Historia; ciencia y neutralidad; Historia y modernidad; conocimiento y pedagogía crítica. Si esta última criticaba los límites del positivismo, criticaba en consecuencia a la Historia objetiva.

Lo anterior me hizo cuestionar acerca del conocimiento que se construye en la Historia. Conocimiento — dije mientras me concentraba en esta palabra—. Me paré en automático para ir por un libro que no imaginé haber incluido en este texto por la

densidad de su contenido. Historia y verdad —leí con asombro—. Lo abrí para explorarlo. Me sorprendió ver mis subrayados en este libro, y de pronto me sentí como un viajero del tiempo que regresa para comprenderse a sí mismo. Abrí mis ojos ante una pregunta que el autor se hacía: “La historia, ¿no debería situarse en las artes y dejar de aplicarle criterios científicos? (...) ¿es ésta capaz de formular y transmitir la verdad objetiva sobre el objeto estudiado?” (Schaff, 1982, p.75). Leer esta frase me atrapó completamente. La cuestión ontológica se materializaba con la discusión de la objetividad del conocimiento histórico.

Continué rastreando mis subrayados con mi dedo índice hasta topar con otro fragmento que me dejó boquiabierto: “el ejemplo más clásico es el problema de la objetividad del conocimiento y de la verdad en la ciencia de la historia, problema filosófico por excelencia que la teoría del conocimiento tradicional ha contribuido a oscurecer” (Schaff, 1982, p. 80). ¿En qué momento subrayé esta joya? —sentía ganas de salir corriendo cuando me hice esta pregunta—. Según el autor los historiadores positivistas ignoran deliberadamente el problema de la objetividad precisamente porque le dan mayor importancia a la técnica metodológica y suponen la concepción clásica del alejamiento del objeto de estudio como criterio científico naturalizado.

Lo que el autor citado en el párrafo anterior debatía en su libro era que el concepto de conocimiento científico se producía a partir de

las concepciones sobre la objetividad, muy pocas veces cuestionada en el quehacer del historiador, y que implicaba importantes consecuencias para la concepción de verdad. Para Schaff (1982), existen tres modelos del proceso de conocimiento: la concepción mecanicista en la que el sujeto es un agente pasivo, contemplativo y receptivo cuyo conocimiento producido es una copia de la realidad. En la concepción idealista “la atención se concentra en el sujeto al que se atribuye incluso el papel de creador de la realidad” (p. 85). En la tercera concepción, denominada interacción, “el sujeto siempre es activo, y que introduce, y necesariamente debe introducir, algo de sí mismo en el conocimiento, un proceso subjetivo-objetivo” (p. 93).

La tercera concepción, es para el autor, la que más se acerca al proceso de construcción de conocimiento. El investigador es un sujeto histórico, social e individual y no un aparato que registra pasivamente la realidad, “por el contrario, es precisamente el agente que dirige este aparato, que lo orienta y regula, y transforma después los datos que éste le proporciona” (Schaff, 1982, p. 94). El sujeto es un constructor, un compositor de la realidad objeto de estudio —pensé para mis adentros—. Quiere decir que la idea de la Historia como poesía no es tan descabellada como la había pensado —dije mientras recorría mi memoria para ubicar el paradero de ese libro que había abandonado—. Regresé de mis pensamientos con una idea más clara acerca del historicismo

alemán y de su relación con la concepción mecanicista de objetividad.

De acuerdo con Zermeño (2010), fue la escuela alemana, representada por Leopold Von Ranke, la que influyó de manera directa en la forma de hacer Historia en México. Aun reconociendo la existencia de otras corrientes historiográficas europeas, el historicismo fue traspolado a las instituciones de investigaciones históricas de México después de la época posrevolucionaria, por creer o hacer creer a la población que su metodología neutra era incapaz de tomar postura ante el escenario de la revolución. El historiador se alejaba del hecho histórico para explicar cómo sucedieron los acontecimientos, y, en consecuencia, formular leyes que predijeran el futuro de la Nación. El positivismo estuvo muy presente en los científicos sociales de las épocas de Benito Juárez y Porfirio Díaz que trazaron el rumbo de sus gobiernos hacia la idea de orden y progreso.

El método utilizado en la historiografía alemana es el heurístico que consta de cuatro etapas (Aróstegui, 1995). En primer lugar, está la etapa heurística que sugiere revisar la bibliografía sobre la temática, se fija un problema y se buscan las fuentes. En la segunda etapa se revisan las fuentes seleccionadas. En la tercera etapa se analizan los testimonios, se seleccionan, se organizan y se interpretan. Por último, se exponen los resultados. Cabe destacar que el estudio de las fuentes se limita a aquellas evidencias que mantiene el Estado como patrimonio

histórico cultural. Es decir, no cualquier cosa puede considerarse como evidencia importante si no pasa por la autorización del Estado.

En síntesis, la Escuela Alemana centró su investigación en los acontecimientos políticos, destacando los hechos y las acciones, sin intentar profundizar en el análisis de los mismos (Zermeño, 2010). Es así como el límite del historicismo es el mismo para toda epistemología positiva, pues reduce su actividad a describir los hechos sin la intención de comprenderlos. Por tanto, su función es exclusivamente legitimadora del poder central que ofrece argumentos para la formación de los Estados-Nación. De ahí que esta corriente historiográfica haya tenido gran aceptación en países multiétnicos como México. Utilizar la ciencia positiva en la explicación histórica fue la combinación perfecta para convencer que el conocimiento del pasado tenía legitimación y validez universal.

El Colegio de México fue una de las instituciones que afianzó esta teoría de la historia en la formación de sus estudiantes. No fue casualidad que muchos de ellos hubieran tenido influencia directa en la producción del análisis historiográfico de México y del diseño de los libros de texto de Historia. Pienso en cómo la idea positivista estuvo enclavada inconscientemente en los profesores de aquellas años y que aún se puede notar su gran influencia en la actualidad precisamente, porque los libros de

texto se siguen construyendo a luz de un lenguaje neutro y determinista, del que su contenido se considera pieza clave para la unificación de la identidad nacional a sabiendas de la diversidad cultural. Así, mientras los contenidos escolares sean universales que niegan las historias, filosofías y diversas artes populares, se posibilita la condición a-geográfica, a-histórica de los docentes (Mancera, 2016).

Con lo anterior, advertí que la objetividad, en el estudio del pasado, fue el estandarte que utilizaron los historiadores y sus instituciones. Con la simulación de la neutralidad del investigador, se legitimaba la identidad del criollo burgués como héroe nacional, al que todos debían rendir tributo a través de las fiestas patrias con el fin de consolidar el Estado Nacional. La ciencia histórica, por tanto, dictaba que los pueblos indígenas debían ubicarse como el pasado lejano de la Nación mexicana, y justificaba a su vez su desaparición en el discurso oficial; no había indígenas en el presente, sino ciudadanos de una sola Nación. Lo decía la Historia; lo decía la ciencia. Dejé lo que estaba escribiendo para buscar un libro que también fue pieza clave para comprender que las concepciones del tiempo tenían su propio recorrido histórico. En busca del pasado perdido. Temporalidad, historia y memoria. Lo había encargado por paquetería y desde que llegó comencé a leer un capítulo elaborado por Hartog (2013), que llamó mucho mi atención. Me ubiqué en un párrafo que había subrayado con intensidad y

leí nuevamente un concepto que traspasó los límites de la epistemología hasta llegar al terreno de la filosofía de la historia. De hecho, el título de su capítulo, El régimen moderno de historicidad, daba cuenta de ello. Miré impaciente su contenido:

¿Qué es lo que caracteriza al régimen moderno de historicidad? El predominio de la categoría de futuro. El futuro es el telos. De él proviene la luz que ilumina el pasado. El tiempo ya no es un simple principio de clasificación, sino un actor, un operador de una historia proceso que es el segundo nombre o el verdadero nombre del progreso (p. 53).

Me sorprendió reconocer que más allá de la construcción del conocimiento histórico existían concepciones filosóficas acerca del tiempo. La Modernidad, en este sentido, había legitimado que el futuro era lo más valioso que debía alcanzarse para lograr la evolución. “El pasado, presente y futuro, cuyos contenidos, así como las maneras de articularlos —es decir, sus fronteras— han variado, según las épocas y los lugares” (Hartog, 2013, p. 51). Lo que hizo el historicismo alemán fue afianzar la idea de progreso a través de una concepción moderna del tiempo. No podía creer que detrás de la Historia existían mecanismos ocultos que hacían casi imposible generar una historia contrahegemónica. Entendí que no se trataba solo de hablar de los oprimidos, sino de romper con la lógica del tiempo moderno en la producción de conocimiento de la Historia.

Volví hacia el libro para el maestro con una nueva interpretación de la Historia. Pude apreciar que la bibliografía expuesta se sustentaba en autores con afinidades epistemológicas occidentales. Asimismo, historiadores mexicanos como Daniel Cosío Villegas, del Colegio de México, fueron responsables directos de la memoria colectiva contemporánea. Estos datos ya no me sorprendían, sabía que México era una categoría que servía para mantener la dominación del pasado, y por más que incluyeran a intelectuales que teorizaron sobre la Historia, la meta sería la misma: comprender históricamente la formación del Estado nacional mexicano a través de concepciones de tiempo consolidadas desde la Modernidad.

La oposición al positivismo también estuvo fuertemente presente entre pensadores mexicanos que intentaron quitarle el trono científico positivo al estudio del pasado. De ahí que Villoro (1960) por ejemplo, publicara lo siguiente: “el historiador positivo dotó al pasado de invariabilidad a costa de olvidar su más esencial característica: que los hechos históricos sólo son el sustrato de sentidos humanos, los cuales no son hechos sino intenciones que vinculan entre sí los hechos” (p. 7). Una invitación a complejizar el estudio del pasado desde la actividad misma del sujeto, aspecto que ya Marx había planteado en el siglo XIX. Esta última cita me había hecho recordar aquel libro de historia

considerada como poesía, quizá de algo me serviría.

La entrada y salida de alumnos a la biblioteca me hizo preguntarme sobre el tiempo. Eran casi las cuatro de la tarde. Me sorprendió lo rápido que habían pasado las horas. Guardé las cosas en mi mochila todavía inspirado por estos hallazgos que fui construyendo con ayuda de los libros. El asunto a tratar tiene que ver con el tema de la Modernidad y cómo ésta ha cobijado el ejercicio tanto filosófico como epistemológico de la Historia —dije emocionado a mi esposa que ya me esperaba en la salida de la biblioteca—. Le conté las construcciones que había elaborado en este día. Me sentí feliz por haber logrado desenmarañar otro elemento de la Historia que tampoco había dimensionado: la filosofía de la Historia y sus diversas formas de entender el tiempo.

La marginación del contexto indígena como problema pedagógico. Narraciones históricas vs líneas del tiempo.

Esperaba ansioso el mensaje de texto de Yair confirmando su disposición a entablar un diálogo conmigo. Oscurecía en la casa de mis padres y el calor sofocante de Huejutla parecía atenuarse. Traté de recordar su voz, pensé en el tiempo que había pasado desde la última vez que lo vi y no pude ubicar ni cuándo fue nuestra última plática. Recordar estos detalles me obligó a moverme de un lugar a otro. Luego, me senté en “mi lugar”, ese que ya había bautizado como el espacio exclusivo para trabajar. La terraza de la casa

de mis padres me gustaba mucho porque la combinación del viento con las ramas del árbol de mango producía un ambiente placentero. Sin embargo, la sensación calurosa no daba tregua. Miré los barrotes blancos que la rodeaban y desde mi lugar podía observar algunas hojas que se asomaban entre sus espacios. Verde, café y blanco —susurré—. Mientras esperaba la llamada, recorrí con mi vista este espacio que por mucho tiempo había pasado desapercibido por mí.

Me paré para observar los detalles de las hojas. Miré hacia arriba como buscando algo. La oscuridad que se amontaba en la copa del árbol me hizo recordar a aquellas historias mágicas que inventábamos cuando éramos niños. La majestuosidad de un árbol siempre fue motivo de imaginación. Luego, sentí un cosquilleo en la bolsa de mi pantalón. Debe ser él —pensé—. En el acto de tomar lo antes posible mi celular yo no dejaba de pensar en las palabras que debía de emitir para hablar con Yair. ¿Qué se tiene que decir cuando hablas con alguien que no has visto por años?, ¿un hola es suficiente?, ¿mi tono de voz debe ser la de un sujeto que investiga o la de un compañero de aventuras? —varias preguntas se amontonaron en el curso de ese corto momento—. Comencé a transpirar. Siempre me sucede cuando escucho una llamada telefónica. De hecho, nunca me ha gustado responder a una llamada, prefiero los mensajes de texto. ¡Odio las llamadas! —me

dije mientras la bolsa de mi pantalón se rehusaba a soltarlo.

¿Bueno?! —dije odiando esta palabra—. Fue lo único que se me ocurrió cuando desactivé el botón de mi celular para contestar. ¿Qué pasará del otro lado?, ¿es el Yair que yo conozco desde hace años? —Me pregunté—. El tiempo de respuesta parecía infinito. Creo que nunca había esperado tanto la voz de alguien para reconocer que es ese alguien. Volteé en dirección al mango, su oscuridad parecía más densa. ¿Cómo has estado Jorge? —Fueron las primeras palabras que pude escuchar—. Me sentí bloqueado, encerrado en un espacio sin fondo y sin dirección. La voz de mi conciencia, mi yo exterior y la presencia de Yair me confundieron un poco. Me sentí frustrado de saber que mis palabras no serían suficientes para externar el gusto que sentía en ese momento. ¡Estoy bien gracias! —dije alargando un silencio que estorbó más la situación—. Luego, agradecí internamente que el tono de su voz fuera el de siempre, un compañero y amigo que experimentó la profesión en el mismo contexto en donde yo había estado. Escucharlo me tranquilizó.

Suspendidos en un tiempo alternativo comenzamos a platicar sobre nuestras actividades cotidianas. ¿Qué ha sido de ti? —le pregunté—. Estoy en el rancho donde vive mi padre, le ayudo a cuidar sus vacas y a trabajar en la milpa —me dijo—. Lo escuché muy feliz y hasta pude imaginar el escenario de donde me estaba hablando. ¿Habrá una luz amarilla en el corredor?, ¿su patio es verde y se

combina con la oscuridad de la noche?, ¿huele a rancho?, ¿hay mazorcas amarillas colgadas en el techo?, ¿en su cocina hay café caliente? —me pregunté—. Esto ocasionó que yo reexperimentara mi vida de infancia en el rancho de mis abuelos. Luego escuché un silencio oportuno. Él volvió a intervenir. Estar aquí rodeado de cerros, árboles y animales me hace olvidar los problemas tanto escolares como de enfermedad —dijo emitiendo pequeñas risadas—. Asentí con la cabeza aun sabiendo que no vería mi reacción. La vida rural me gusta mucho —pensé—. Llegué a sentir un poco de celos ante la felicidad que emitían sus palabras. Para muchos, la pandemia era un reencuentro con la naturaleza, con la familia, con uno mismo.

No supe cuánto tiempo pasó durante nuestro saludo, pero escuchar lo bien que se sentía hizo más fluido el encuentro que ya tenía preparado. No quería cortar la conversación que estábamos teniendo, incluso pensé en dejar mis preguntas de investigación para otro momento. Sin embargo, una palabra pronunciada por él fue el anclaje que permitió la entrada a las preguntas relacionadas con la experiencia indígena. Trabajo con mi papá, yo le ayudo cada vez que vengo a visitarlo —dijo armonizando más sus palabras—. Esta expresión permitió ahondar más en su vida personal. ¿Tu padre es originario de ahí de la comunidad? —pronuncié a modo de pretexto. Tenía en mente otra pregunta—. Sí, él es de una comunidad de Atlapexco, Hidalgo —mencionó—. Imaginé el río que caracteriza

a ese lugar, de aguas caudalosas y muy visitadas por los turistas en Semana Santa. Me senté en la silla que tenía a un costado para concentrarme en la siguiente pregunta que ya esperaba ansiosa en mi memoria: entonces, ¿tu padre es hablante de náhuatl?—pregunté un poco ansioso—. Sí, yo también lo hablo, aunque no tan bien como él —respondió indiferente—. Sin embargo, su respuesta modificó la concepción que yo tenía de él. Inevitablemente abrí mi boca y mis ojos al escucharlo. Me alegró saber que, a diferencia de mi presente, él mantenía la memoria ancestral del pasado indígena a través de su lenguaje.

Entonces, ¿sabes hablar náhuatl? —inquirí de nuevo—. Miré con profundidad mi libreta de notas durante la espera; pude advertir los garabatos que había hecho en este tiempo que se me hizo eterno. Sí lo entiendo, pero hablarlo con claridad me cuesta un poco todavía —mencionó—. ¿Qué más le digo? —zarandee mi lapicero contra la mesa de madera—. Siempre deseé hablar náhuatl. Me dio gusto saber que él lo sabía, pero al mismo tiempo me sentí minúsculo, roto y sin voz. Mi padre también sabe hablarlo —agrandé mis palabras—. Era la única carta que tenía para no sentirme en desventaja. Respiré hondo para continuar hablando. Siempre le reclamé el no haberme enseñado —le dije derrotado—. Una risa de su parte contagió mis desánimos. Alargué más el tiempo de espera una vez terminado este acto. Luego pensé sobre la continuidad de nuestro

diálogo. Enfoqué de nuevo mi mirada a la libreta, pero ninguna pregunta se acercaba a la dirección del tema que estábamos construyendo. La dejé a un lado, así las cosas fluyeron y al mismo tiempo ayudaron a conjugar mis pensamientos sobre el tema principal.

La verdad me sorprende este dato, nunca supe que eras hablante de náhuatl —le dije dibujando una sonrisa en mi boca—. Ahora me pregunto cómo fue tu recorrido escolar siendo indígena y hablante de náhuatl —volví a intervenir—. Un silencio prolongado me hizo titubear. Evalué esta pregunta y me arrepentí el haberla formulado. Escuché movimientos al otro lado del celular. Ya se cambió de lugar —pensé—. No me sentí ni más ni menos, casi todos mis compañeros pertenecían a familias indígenas, así que no me sentí diferente, excepto cuando estudié en la Esghar —dijo pausando el silencio—. Me sorprendió saber de lo poco que conocía a Yair, tantos años que tuve para escuchar su historia, y hasta este momento me enteraba que había estudiado en la misma secundaria que yo, en una escuela de Huejutla, un lugar escolar público donde se mezclaban estudiantes de diversas posiciones económicas. Fue la época de la secundaria cuando oculté mis raíces por temor a ser discriminado, nunca externé mi condición bilingüe —el tono de su voz comenzó a fracturarse—. Miré por tiempo indefinido la ventana que estaba a mi costado mientras

subía mis codos a la mesa. Mis recuerdos comenzaron a viajar.

Yo tampoco pude comentar a mis compañeros que mis padres eran hablantes de náhuatl y que tenía contacto directo con su cultura y tradiciones —comencé a hablar sin dejar de mirar la ventana—. No supe si mis palabras estaban dirigidas sólo a Yair o me reclamaba a mí mismo. Pensándolo bien, creo que sentí un poco de vergüenza confesarlo en aquellos años —yo seguía hablando—. La palabra confesar evidenció mi actitud discriminatoria. ¿Por qué la utilicé? —me pregunté mientras el peso del celular comenzaba a manifestarse. ¿A ti cómo te fue? —dije rompiendo mi diálogo interno—. Yo me sentí intimidado, fui un alumno muy callado con mis compañeros hasta cuando estudié en la preparatoria de mi pueblo —remató cortando el tono de su voz ante mi pregunta—. ¿Qué pasó en la preparatoria? —me suspendí en el tiempo después de emitir estas palabras—. Un día reflexioné sobre mi condición indígena cuando mis amigos me contaron chistes en náhuatl, desde ahí comprendí que ser indígena no era una limitante, me sentí orgulloso de saber que, a diferencia de mis compañeros de secundaria, yo sabía comunicarme de otra manera —pronunció—. Cuánta razón había en sus palabras.

Poco a poco iba empujando la conversación hacia la experiencia docente en un contexto indígena. Dejé pasar un tiempo para lanzar otra pregunta. ¿Tus alumnos de Mitepec

sabían que tú también hablabas náhuatl? —Busqué mi cuaderno de notas para intentar focalizar preguntas específicas como ésta—. Sí, pero no nos entendíamos, muchas palabras que ellos empleaban tenían otros significados para mí —al escucharlo, yo torcí mi boca—. Así que fue el español el lenguaje utilizado para las clases —el tono de su voz parecía irritante, incluso el silencio después de su intervención me pesó un poco—. Comprendí el argumento que sostenía sus palabras. En ese instante volteé hacia la entrada de la terraza. La oscuridad de la noche no me permitió ver la figura que se deslizaba de un cuarto a otro. Mi padre también tuvo esa dificultad —pensé al tiempo en que mis ojos intentaban alargarse—. Él no puede comunicarse con los lugareños de Tequila, pero hizo un esfuerzo por compartir las palabras y sus significados con aquellos. Ya no quise ahondar más en este aspecto.

Bajé otra vez la mirada hacia la mesa para ubicar mi libreta. Qué difícil es dialogar por teléfono —zarandeé mi cabeza de un lugar a otro cuando dije esto—. Ya comenzaba a irritarme esta modalidad de intervención. Yo necesitaba mirar a los ojos, leer expresiones a través de la mirada, compartir gestos. Sin embargo, nada de esto sucedía. Desorientado por la conversación no tuve otro remedio que orillar la plática hacia el tema de la historia y su enseñanza. Escaneé por última vez la hoja de mi libreta, pero no tuve éxito. Un recuerdo relámpago llegó para apoyarme. Acomodé mi cuerpo mientras preparaba mi siguiente

intervención. Pasando a otro asunto —me sentí muy formal al decir esto—, en la escuela Normal donde estudiamos, ¿tuviste algún maestro que te ayudó a reflexionar sobre la enseñanza de la historia? —rasgué mis cabellos alborotados una vez pronunciada esta pregunta—. Quizá sí, pero en realidad nunca fui un estudiante dedicado, sino estratégico. Solo recuerdo que nos dejaban exponer y hacer resúmenes —sus risas estaban cargadas de sarcasmo—. Lo entendí, así también fue mi experiencia en la Normal.

Creo que no me llevé algo nuevo durante mi etapa de estudiante —volvió a intervenir—. Quizá por eso yo no utilizaba líneas del tiempo ni otros materiales para explicar la historia, sino la narración de algunas obras literarias que había leído años atrás —un suspiro cargado de recuerdos llegó a mis oídos cuando terminó de hablar—. ¿Es en serio?! —Le dije dando un salto de la silla—. Mi memoria me arrojó al encuentro con mi padre días atrás. Después de todo yo seguía pensando que, si bien había promovido la dominación con el uso de líneas del tiempo y demás estrategias, mi trabajo no había sido tan malo. Pero escuchar a Yair desinfló mi orgullo, me bajó de la nube de donde yo estaba. El uso de fuentes literarias era el recurso para la enseñanza de la historia que él utilizó. Este aspecto me llamó la atención puesto que en aquellos años era impensable que yo hiciera este tipo de actos rebeldes. Las novelas históricas eran asunto mío, yo debía referirme a los contenidos oficiales, que era el

conocimiento científico incuestionable para la educación escolarizada. Sin embargo, también me di cuenta que a pesar de mi pasión por la historia nacional, mis conocimientos de la misma no se comparaban con las de Yair en aquellos años, quizá tampoco en estos momentos.

Te confieso que yo tenía una visión más cerrada de la historia —cuando me escuché decir esto arrugué más mi orgullo—. Siempre me gustó el pasado nacional, pero mis conocimientos estaban cercados a lo que los libros de texto me decían —gotas de sudor se deslizaban unas a otras de mi cabeza a la espalda. Luego sentí que un recuerdo brotó desde lo más recóndito de mi memoria; se lo dije a Yair al tiempo en que se cocinaba. Una vez fuimos a un evento de oratoria a la comunidad de Tlecuaxco. Ahí, escuché a un alumno decir que la Revolución mexicana había sido una mentira para las comunidades indígenas. Luego, me sorprendió más enterarme que esas palabras las había escrito un maestro de la zona —detuve mi diálogo con brusquedad—. Yo sospechaba de mi propia memoria, no daba crédito que esta experiencia había estado guardada por mucho tiempo. A través del diálogo con Yair, este recuerdo llegó a mí para reclamar su lugar.

De hecho, para hablar de la Revolución mexicana recurrí a las obras de Juan Rulfo, sobre todo, el Llano en llamas—dijo—. Me sentí minúsculo cuando escuché este comentario. ¿Será la misma sensación que

experimentó mi padre cuando hablé con él? Era una venganza, no puede hallar otra explicación ante este acontecimiento. Mis preocupaciones, en aquellos años, giraban en torno a la famosa operación didáctica tan socorrida para la enseñanza de la historia denominada representación (Hernández, 2008). La voz de Yair se fue alejando del tiempo y del espacio. En su lugar, unas fotografías aparecieron para protagonizar el acto. Eran ellos. Mis alumnos de Ocotempa vestidos de revolucionarios. Intencionalmente, yo había cambiado el estilo de la fotografía a blanco y negro. Las observé por mucho tiempo, éstas parecían como si nada hubiese cambiado en el presente. Pobreza, explotación y marginación formaban parte de la vida de mis alumnos. Lo podía ver no solo en sus ropas, sino en sus miradas. No pude compartir esta experiencia, sin embargo, apenas estaba comprendiendo aquella sensación de culpa que embargó mi persona. “La historia es un gran cortejo triunfal del cual participan los vencedores de ayer” (Löwy, 2014). Mis alumnos seguían siendo los vencidos en la estrategia de representación. Y no estaba preparado para explicar esta contradicción, sin embargo, la sentía y la vivía todos los días con ellos. A lo lejos, el nombre de Mariano Azuela me hizo consciente del encuentro telefónico.

Pausé mis movimientos para formular lo siguiente: ¿cómo conociste el libro de Los de abajo de Mariano Azuela? —Me interesé en su respuesta, ya que yo también había leído

algunas obras que él había señalado—. Con esta pregunta noté su cambio de actitud; más firme, más serio. Escuchaba a mi padre conversar con otras personas sobre el problema de la tierra y de los ejidos. Recuerdo que el tema de los zapatistas le apasionó mucho al grado de comprar las revistas de Proceso para comprender qué estaba pasando—su tono de voz cambió abruptamente—. Cuando escuché eso confirmé que de algún modo nuestros pasados eran similares. Lo primero que se me vino a la mente fue la imagen de mi padre observando las noticias que anunciaban el movimiento de los zapatistas en el año de 1994. Yo tenía ocho años y jugueteaba a su lado. Desde ese momento hablar de los zapatistas siempre me transportaba a aquella mirada inquietante que dibujó mi padre frente a la televisión. Tanto la historia de Yair, como la mía se cruzaban nuevamente. Asimismo, la relación entre la experiencia indígena y los problemas reales nos habían orillado a leer algunas novelas literarias relacionadas con la Revolución.

Después, ¿qué pasó? —pregunté—. Su historia me había paralizado. Yo tomaba las revistas de Proceso para leerlas en mis tiempos libres, además de algunas novelas históricas que mi padre había dejado en su librero —dijo con tal emoción—. Otro dato que me alejó más de la idea que yo tenía de mi experiencia en educación primaria. Caí en cuenta de que mis enseñanzas no significaron mucho en comparación suya. Él había leído

estas revistas de izquierda a una temprana edad. Esto daba respuesta a la imagen que yo tenía de él; una persona que podía ver problemas sociales en donde yo solo veía lo normal, lo lógico, lo establecido por la sociedad dominante. Yo era un romántico de la cultura y de la tradición. Llegaba a casa de mis padres a platicarles sobre la comida y las formas de vestir, pero callaba lo otro, la pobreza, la explotación y la hambruna. Este dato me hizo comprender más la posición de Yair en aquellos años. Un docente crítico no siempre es el mejor maestro para el sistema educativo. Yo quería ser un buen profesor, pero Yair intentaba ofrecer una mirada diferente a la historia nacional, y esto no siempre es bien visto.

Después de un silencio prolongado entre ambos, Yair prolongó su experiencia. Mientras tanto yo bajé, con teléfono en mano, por un vaso de agua. Desde entonces me interesé sobre libros que hablaban de historia, en específico los que abordaban el tema de la Revolución mexicana, y esto yo se los contaba a los alumnos de Mitepec, sin embargo, no hacían mucho caso—cuando mencionó esto último yo congelé mis movimientos—. ¿No hacían caso a pesar de su bagaje cultural? —me dije intrigado por su comentario—. Parado en el último escalón de las escaleras le interrogué sobre las actitudes de sus alumnos frente a la inclusión de novelas históricas como estrategia de enseñanza. Su respuesta significaría para mí una nueva visión de la experiencia. En verdad quería escucharlo.

Pues —bajó el tono de su voz—, el hambre nos los dejaba concentrarse. Había mucha pobreza— dijo sin más. Pobreza y conocimiento descontextualizado no es una buena combinación —respondí—. Sentí que mi respuesta no sólo me ayudó a mí a comprender mi trabajo de investigación, sino que también le ayudó a él a contar más sobre el tema de la desigualdad económica que sufrían los de Mitepec.

Miré en dirección al mango y me dejé llevar por mi diálogo interno. Ahora entiendo por qué la historia es aburrida. Quizá no sea el hambre o la marginación la principal causa de la apatía académica, sino un conocimiento alejado de una explicación sobre la pobreza y la marginación. A pesar de la importancia de la historia narrada y de las diversas novelas construidas sobre la idea de México, finalmente todo ello desembocaba a contar una sola verdad: la de los vencedores. Miré de nuevo en dirección a mi libreta de notas. Ya no había lugar para más garabatos, sin embargo, rayoneaba sin parar durante estas explicaciones que surgían de mi cabeza. El sonido que emitía mi celular me ayudaba a fragmentarme en dos. Tenía el espacio para escuchar mis pensamientos y al mismo tiempo para darle continuidad a la conversación. La voz de Yair seguía su curso, se difuminaba en el tiempo, se perdía entre otras experiencias, chocaba con mis ideas internas. Tienes razón. Había mucha hambre en el municipio de Tequila —sostuve su

argumento—. Yair estaba un paso adelante en comparación conmigo.

Él no vio cultura ni tradición, así como yo lo vi en aquellos años, sino que se dio cuenta de la desigualdad e injusticia que sufrían las familias indígenas. La zona donde alguna vez laboramos él y yo está ubicada en la Sierra de Zongolica, una de las regiones más pobres del estado de Veracruz. Me parece que era la pobreza extrema la que impedía que los alumnos se interesaran en la escuela. Por más que me esforzaba a narrarles la historia de la Revolución, me di cuenta que sus preocupaciones eran otras —retomó esta explicación—. De pronto me acordé de Ocotempa, el lugar donde se ubica la escuela a la que fui enviado como parte de las promesas culturales de civilización. Un lugar que a pesar de que había tradición, lengua y vestimenta, elementos que yo siempre enfatizaba, existía la marginación y la explotación de sus habitantes, una cuestión que caracteriza a los pueblos indígenas en una sociedad capitalista como la nuestra (Navarrete, 2008). Ni líneas de tiempo ni narración novelada de la realidad histórica llenaron los vacíos que experimentaban nuestros alumnos indígenas.

Comencé a notar que Yair desenredaba más su experiencia cuando tocamos el punto de la desigualdad. Él remató con lo siguiente: Yo soy indígena, me crié en una comunidad rural, pero estando en Mitepec fue una experiencia muy difícil. Ahí probé por primera vez los frijoles simples, es decir, la gente no tenía ni

para echarle un pedazo de cebolla, ni una pizca de sal a su caldo —dijo aturdido—. Una presión en mi pecho sofocó mi respiración. Escuchar sus palabras me obligaron a aceptar mi indiferencia como profesor. Yo quería el éxito de mis alumnos y por ello, me cegué ante tales propósitos. Cargué con esta responsabilidad el tiempo que estuve en Ocotempa. Les pagaba los desayunos escolares a todos mis alumnos, pero no por generoso, sino porque en el fondo necesitaba resultados en el aprendizaje. Descubrir esto, me hundió más de lo que ya estaba. Con esto me reconocí como un profesor aliado, aquel que, sin importar las condiciones materiales, ofrece su vida por occidentalizar a los indios. El contexto importaba solo para hacer más comestible el contenido oficial de un currículo establecido por el Estado. Más allá de eso, yo no tenía cabida. Tapé mi boca con las manos mientras pensaba en todo esto.

Con la entrevista de Yair me di cuenta de que yo era el mejor aliado de la dominación tanto epistemológica como cultural. No solo invadí un territorio con mi forma impuesta de pensar, sino que a través de los discursos establecidos por la ideología hegemónica promoví, con exagerada responsabilidad, los intereses de una clase social específica, manifestando así las relaciones de poder y la desigualdad entre clases. Además de la historia como asignatura, mis actos de profesor comprometido con la educación oficial, promovieron el mantenimiento del orden y de la lógica social. Comprendí que,

desde hacía mucho tiempo, Yair, mi ex compañero de la normal, llevaba un paso adelante en comparación conmigo. Sin embargo, la cuestión epistemológica (dominante) seguía colándose en su mente y formas de ver el mundo. No era su culpa, sino la formación escolar que tuvo a lo largo de los años. Continué escuchando los reclamos que salían expulsados de su experiencia. Casi podía percibirlos como un dejo de resignación. Una forma de apatía que también yo experimenté al no encontrar respuesta ante tales contradicciones.

Regresé de mis pensamientos. Me coloqué del otro lado de la terraza. La densidad de la noche sirvió para dar cuenta del tiempo transcurrido de nuestra conversación. Me incorporé al escuchar lo siguiente: los niños solo querían su certificado de primaria para irse a trabajar a la cosecha de café y frijol —dijo—. Había sensibilizado su voz. Comparé esta última expresión con mi propia experiencia. La certificación escolar, la única llave maestra para la incorporación de los sujetos al mercado laboral, era lo único que buscaban mis alumnos de Ocotempa —me expresé sin reparos—. Este documento, simple en apariencia, daba fe y legalidad al Estado de que sus ciudadanos habían pasado por los filtros ideológicos necesarios para el mantenimiento del poder. Recordé aquellas reuniones de Consejo Técnico Escolar que organizaba la supervisión, y el infinito reclamo de nosotros los profesores por sentenciar a las comunidades indígenas de no

aprovechar la educación ofrecida por el Estado educador (Tenti, 1999). Quizá las comunidades indígenas eran estratégicas ante su desventaja en el sistema de producción capitalista.

Me sentía cansado. Fueron muchos recuerdos y emociones que me exigían una reinterpretación crítica de lo que había pasado conmigo en la comunidad de Ocotempa. Después de un largo silencio que inundó nuestra conversación aproveché para agradecerle a Yair el tiempo permitido por este reencuentro. Cuando tenga mi trabajo listo te lo enviaré a tu correo —le dije agradecido—. Una risa me llegó como respuesta. Finalmente nos despedimos con la esperanza de vernos personalmente para brindar por la vida y por nuestras experiencias. Colgué el teléfono y lo dejé caer sobre la mesa. Crucé mis brazos mientras intentaba recordar nuestra conversación. De verdad Yair me sorprendió —me dije a mí mismo—. Luego detuve mi atención a la luz amarilla que fluía desde arriba. Esto motivó mis últimas reflexiones de la noche.

Reflexiones finales

A mi modo de ver Yair no estaba tan alejado de promover un tipo de resistencia social dentro del contexto escolar. Lo que le faltó para romper con las contradicciones del sistema escolar fue cuestionar la lógica de una asignatura diseñada por la sociedad dominante. El problema no era Yair, no era yo, no era mi padre. El problema tenía que ver con aquella esperanza que le dimos todos al

conocimiento científico representado por el currículum oficial. La Historia, aquella que muchos considerábamos como la única asignatura que podía ayudar a leer el mundo de la comunidad indígena, era el instrumento por excelencia para la confirmación de valores culturales, económicos y filosóficos que sirvieron a la opresión. Me quedaba claro que los temas de la Independencia y Revolución mexicana llevaban consigo la ideología liberal, el germen de un capitalismo endémico de México que terminó por invisibilizar y explotar a su vez, a los pueblos indígenas. Me quedaba claro que, a pesar de nuestros esfuerzos, la asignatura de Historia no estaba diseñada para ir a contrapelo. De ahí que los vacíos y las contradicciones fueron llenando nuestras experiencias pedagógicas.

Lo anterior explicaba muchas de las vivencias que tuve en Ocotempa. Señores y señoras vestidos con sus trajes tradicionales, pero desgarrados por el tiempo, el trabajo y la falta de agua. Alumnos que ayudaban a las labores del campo, pero mal nutridos, con esperanzas muertas. Un lugar geográfico que se vestía de verde, un refugio para su supervivencia, pero alejado de las mejores tierras para el cultivo, aquellas que alguna vez les pertenecieron. Volver a su pasado original y reconocer qué fue lo que pasó pudo haber cambiado la visión que ellos tenían de sí mismos. A pesar de mi segundo encuentro con los participantes, el sentimiento de culpa se resistía a salir de mis recuerdos y de mi corazón. Me paré del lugar de donde estaba

sentado. Dejé mis cosas sobre la mesa y apagué la luz. Volteé para observar por última vez el árbol de mango y fue inevitable no sentir extraños pensamientos ante su imponente presencia.

Referencias bibliográficas

Aróstegui, J. (1995). La investigación histórica: teoría y método. Ediciones Crítica.

Bénard, S. (2016). Atrapada en provincia. Un ejercicio autoetnográfico de imaginación sociológica. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
https://editorial.uaa.mx/docs/ve_atrapada_provincia.pdf

Chase, S. (2005). Investigación narrativa. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. IV (pp. 58-112). Gedisa.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), El campo de la investigación cualitativa, Vol. 1. (pp. 43-101). Gedisa.

Denzin, N. (2015). Haciendo autoetnografía políticamente. Astrolabio, 4(41), 224-248.
<https://doi.org/10.55441/1668.7515.n14.11625>

Hartog, F. (2013). El régimen moderno de historicidad puesto a prueba con las dos guerras mundiales. En M. Mudrovic y N. Rabotnikof (coordinadoras), En busca del pasado perdido. Temporalidad, historia y memoria. Siglo XXI Editores.

Hernández, X. (2008). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. GRAO.

Löwy, M. (2014). Reflexiones sobre América Latina a partir de Walter Benjamin. En B. Echeverría, (compilador), La mirada del ángel. En torno a las tesis sobre la historia de Walter Benjamin. Ediciones Era.

Mancera, F. (2016). Descolonización de las epistemologías locales-regionales desde la pedagogía sociocultural. [Tesis de doctorado, Instituto de Pedagogía Crítica]. [https://www.academia.edu/42308351/Descolonizaci%C3%B3n de las epistemolog%C3%A](https://www.academia.edu/42308351/Descolonizaci%C3%B3n_de_las_epistemolog%C3%A4Das_Locales_Regionales_desde_la_Pedagog%C3%ADa_Sociocultural)
[Das Locales Regionales desde la Pedagog](https://www.academia.edu/42308351/Descolonizaci%C3%B3n_de_las_epistemolog%C3%A4Das_Locales_Regionales_desde_la_Pedagog%C3%ADa_Sociocultural)
[%C3%ADa Sociocultural](https://www.academia.edu/42308351/Descolonizaci%C3%B3n_de_las_epistemolog%C3%A4Das_Locales_Regionales_desde_la_Pedagog%C3%ADa_Sociocultural)

Mardones, J. y Ursúa, N. (2010). Filosofía de las ciencias sociales y humanas. Materiales para una fundamentación científica. Editorial Fontamara.

Navarrete, F. (2008). Las relaciones interétnicas de México. UNAM.

Schaff, A. (1982). Historia y verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico. Editorial Grijalbo.

Tenti, E. (1999). El arte del buen maestro. Editorial Pax México.

Villoro, L. (1960). La tarea del historiador desde la perspectiva mexicana. Historia mexicana, 35, 329-339.

Zermeño, P. (2004). La cultura moderna de la historia, una aproximación teórica e historiográfica. El colegio de México.

Yendo y viniendo por la escuela hasta hoy

Silvia Abril Avila Wall

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
<https://orcid.org/0009-0000-3182-1985>
siavila@upnech.edu.mx

RESUMEN Entendemos la realidad a partir de relatos sobre los objetos sociales con los que hacemos nuestra propia lectura del mundo; estos relatos van articulando lo que ocurre o van articulándose con lo que ocurre, por ejemplo, con lo que ocurre en “lo educativo”; así, de alguna manera, crean realidad y a la vez marcan coordenadas para movernos en la realidad. Entre esos relatos hay algunos tan amplios que dan cuenta del mundo y de la vida, tal es el caso del gran relato de la Modernidad, que incluye metarrelatos sobre cada asunto en ese mundo, en esa vida: la familia y la escuela, por ejemplo.

Este texto explora el entramado de un recorrido vital por la educación, la escuela, la formación profesional, señalando la presencia o distancia respecto a los relatos de la Modernidad. Se trata específicamente de mi trama, con sus singularidades y lo que tenga de común a otras que sean mujeres, autistas, madres, sobrevivientes.

Palabras Clave: Mitos de la Modernidad, escuela moderna, desescolarización, perspectiva autista, educación dialógica, intersubjetividad, autonomía subjetiva

ABSTRACT We understand reality on the basis of narratives about the social objects with which we make our own reading of the world; these narratives articulate what happens or are articulated with what happens, for example, with what happens in “education”; thus, in a way, they create reality and at the same time mark coordinates to move in reality. Among these narratives there are some so broad that they account for the world and life, such is the case of the great narrative of Modernity, which includes meta-narratives about every issue in that world, in that life: the family and the school, for example.

This text explores the framework of a life journey through education, school, professional training, pointing out the presence or distance with respect to the narratives of Modernity. It is specifically about my plot, with its singularities and what it has in common with others who are women, autistic, mothers, survivors.

Keywords: Myths of Modernity, modern school, deschooling, autistic perspective, dialogic education, intersubjectivity, subjective autonomy

Entré a estudiar Psicología para que me sirviera al escribir. Por ese entonces, aunque escribía relatos, tenía en la mira una novela. Mi entonces pareja me dijo que la mayoría de las personas que estudiaban Letras se dedicaban a dar clases o a otras cosas: no a escribir. Antropología fue mi primera opción, pero una mañana encontré el anuncio de la

Escuela Libre de Psicología (ELPAC) en el periódico y resolví que ahí. Entre hacer tareas y retozar, cada semestre escribí menos de lo mío y más trabajos intercambiables por calificaciones; pero, al menos, pude leer más que en media superior y en básica porque ahora ese gusto resultaba aprovechable para los cursos.

Siempre he estado enamorada de las palabras y leer fue un modo socialmente aceptable de estar aparte cuando era niña; sin embargo, tenía que esperar al fin de semana y a las vacaciones para leer lo que yo quería y para tener tiempo de paladear las ideas. Dice Ilich (1974) que la obligación de ir a la escuela puede obstaculizar el acceso a la educación y estoy de acuerdo. “La sociedad desescolarizada” patea el metarrelato que asocia la educación con la escolaridad y la educación para todos con escolaridad obligatoria.

Creo que llegó un momento del siglo XX en el que quedó claro que la escuela universalmente nutricia no existe, pero hubo un acuerdo tácito de actuar como si no se supiera y de decirlo lo menos posible. Como con las desventajas del matrimonio convencional: a fines de siglo casi no había advertencia de las trampas que habían lastimado a medio mundo en esa institución tan cargada de modernidad, con lo que tiene de amor romántico y del Estado en asuntos privados. Igualito, hay que tratar como mal menor o directamente ignorar por atípico lo que no funciona en la escuela. Además, según la fantasía clasemediera de progreso, hay que ponerla en el centro de la vida: cada ámbito vital dependiendo de ella (Ilich, 1974).

Me asombra cómo las familias se cuadran a los tiempos del ciclo escolar, cómo las mamás hacen trabajo de capataz para que sus crías terminen una tarea con la que ellas no están de acuerdo y cómo mis estudiantes se

presentan a clase con malestares físicos serios para evitar una “falta”. Como si no se tratara de adultos, nunca, frente a la autoridad de la escuela.

A nivel sociedad occidental, mientras la Modernidad hacía a un lado la autoridad eclesiástica y la voz de la tradición, iba instalando la autoridad burocrática, el deber ser de la eficiencia y la lógica del mercado. Por eso, las lecturas no redituables en calificaciones o en ingreso económico no caben en los días hábiles. Dice Dussel (s. f., p. 45) que, según el concepto eurocéntrico de modernidad, esta es una “emancipación”. Emancipación de un lado, alienación del otro. Creo que, a nivel personal, ocurre este salir de una sujeción para sujetarse a otra cosa hasta tomar conciencia de lo ilusorio de la independencia; con esa conciencia son posibles desplazamientos que van performando la agencia y esbozando autonomías que puedan llegar a existir en colectivo.

Como a mis dieciséis, viví un momento épico de mi emancipación al responder a mi mamá: “no, lo más importante es escribir”. Hablábamos de algo sobre mi escritura y ella había dicho: “bueno, pero lo más importante es la escuela” y yo dije: “no, lo más importante es escribir”. Ella insistió: “primero, la escuela”. Y yo también: “primero, escribir”. Casi fue cine. Me liberaba de su autoridad mientras el futuro esposo me explicaba la vida.

Lo que mi mamá comprendía como educación era mi acceso a un currículum acreditado por el Estado como el bueno para mi futuro y el del grupo social. Yo hacía mis pininos desescolarizando mi mente, que vaya si era -o es- una mente escolarizada.

En segundo o tercero de primaria se me pidió dibujar un extraterrestre. Supongo que se le pidió a la mayoría en mi generación porque es un ejercicio que venía en el libro de texto. Yo pensé en una forma de vida apropiada para un ambiente no terrícola y entré en una reflexión ontológica sobre la conciencia como atributo de criterio para definir la entidad en cuestión. A mi reflexión correspondía una representación gráfica de un punto. Sin embargo, me faltaba vocabulario y suficiencia para explicarme, así que hice el dibujo que sabía que tomarían por bueno. Aprendí a darle a la escuela lo que la escuela pedía. Como a los trece, eso me llevó a participar en la matanza de los conejos, en una clase absurda de Física. Sin objetivo formativo, maté a un conejo en una mesa de laboratorio por no tener el valor para oponerme a la tontería del adulto a cargo. Yo no tenía duda sobre la estupidez de la práctica, pero no quise arriesgar mi “diez”.

Amaba lo escolar porque era mi oportunidad de entrar en contacto con un mundo de conocimiento, pero muy rápido, el ambiente escolar me advirtió que no había sitio para mis preguntas verdaderas; por ejemplo, sobre cómo se constituía la unidad o cómo se configuraba la adición. En segundo de primaria noté que, si me distraía con estos

asuntos, me perdía las directrices para ejecutar los logaritmos que después me colocarían en el lugar de buena alumna, buena niña; así que: mejor, no abstraerme. Mejor, mutilar mi curiosidad, limitar mi capacidad creativa y someterme a dar gusto.

El personal de la industria escolar (cfr. Ilich, 1974) tiene la encomienda de convertir a las niñas y los niños en manejables. Además, yo tenía a mi mamá para obsequiarme la perla de que no hay razón para equivocarse en un examen. Eso me programó para la excelencia académica, con lo que vinieron oportunidades -porque es mentira que los dieces no sirvan para nada-, pero también vino, por ejemplo, un intento de suicidio como a los ocho años porque no me saqué un diez. El método fue ridículo, pero la intención es lo que cuenta. Me habían dicho que nunca tomara alcohol porque podría matarme, así que estuve sentada en el piso, esperando la muerte frente a la tapaderita de la botella de alcohol, de la que había bebido unas gotas.

El mito moderno de la razón incólume, que tomó a Freud como enemigo, creó aberraciones como esta idea de mi mamá, aunque hay que decir que ella seguramente no contaba con mi literalidad autista para asimilar sus dichos... Ser una niña autista, en México, en los años ochenta, equivalía a no tener diagnóstico -al menos, de autismo- y a ningún ajuste razonable en función de necesidades específicas, de modo que me hablaban como si fuera neurotípica. Mi mamá, además, me trataba como si yo no

estuviera deseando casi desesperadamente su presencia, tal vez porque le decía cosas como que me fastidiaba su presencia. Y ella no había leído a Freud.

Yo me recuerdo leyéndolo en la pequeña biblioteca de ELPAC, en los recesos, porque para nada fue algo que leeríamos para una clase. Al Psicoanálisis lo encontré en Querétaro. Acá, en Chihuahua, en mi escuela, al menos en mi generación, el Psicoanálisis era, más o menos, algo que había pasado en su momento y del cual teníamos conocimiento como dato en un breviario cultural. Porque en ELPAC, eso sí: los datos eran importantes. Había positivismo en el ambiente y Hernández Sampieri en los salones. Mi referente en investigación, Alejandro Monsiváis, hizo su tesis de maestría midiendo el locus de control. De su titulación, aprendí qué son los “laude” y con su carrera me enteré de qué es el SNI. El mito de la Academia me encantó: reyes que tienen increíbles condiciones laborales, villanos que plagian y dragones que echan por la boca formatos de citas y referencias con los que se queman los estudiantes, a menos que puedan pagarle a alguien como a mí, que buen tiempo comí de corregir ajeno. Pero eso fue después... Estaba hablando de la universidad. La disfruté. Me quedé trabajando en mi último lugar de Prácticas.

Llegué al posgrado con un anteproyecto para replicar la parte de la investigación de Díaz Guerrero que se refería al machismo: una encuestota. La UAQ me revelaría el mundo

fuera de medir, predecir y controlar. La Epistemología, allá, me movió el acomodo del metarrelato positivista en el relato científico. Había otras maneras de hacer ciencia y la ciencia estaba emparentada con otras maneras de conocer. Feyerabend y Latour me volaron la cabeza. Mi tesis fue una revisión epistemológica y creí que haría un doctorado en Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad.

Amé lo que me dio Psicología de la UAQ. Migré para cursar el mismo posgrado que ofrecía mi alma mater porque para nada era el mismo. ELPAC ofrecía Psicología social y de las organizaciones. Psicología de la UAQ ofrecía un mural con la imagen del Che. Están en mi corazón los metros que caminé hacia el aula con Fernández Christlieb, aprendiéndole qué es la conversación, las palabras edificantes de Hugo Zelman y Estela Quintar, el generoso acompañamiento de Patricia Aguilar, que me dejó llegar como si nada a criticar el trabajo desde la perspectiva de género en materia de violencia. Ni qué decir del convivir con mi grupo. Fueron años increíbles en los que conocí la precariedad y se me acabó el matrimonio. Me gradué con una tesis a medias que tardó años en estar lista: hasta que se comunicaron para informarnos que nos titulábamos en las semanas siguientes o a ver de qué maestría salíamos porque iban a cambiar el programa de la nuestra y tendríamos un lío.

El aprendizaje no es la promoción de curso, el saber no es acreditar, la educación no es algo

que necesariamente ocurra en el aula ni a través de la instrucción (Ilich, 1974).

Allá también noté que la identidad profesional era importante para varias personas. Nunca fue algo que me llegara al alma. Yo estaba de acuerdo con ser psicóloga social, pero eso no me definía. Creo que al sujeto moderno le importa ser esto o aquello porque se entiende entero, como uno; la definición se lo confirma; sin ella, le falta un cierre a su unidad. Usualmente, sabe lo que es porque no tiene opciones. Sabe, por ejemplo, que nacer con tales genitales corresponde a tal asignación de género y tal orientación sexual. Yo pasé de considerarme heteroflexible a bisexual; asumirlo públicamente, como asumir públicamente mi identidad autista, es una cuestión política. He pensado que puedo prescindir de las etiquetas que requieren de un visto bueno: me nombro a mí misma, me autoevalúo, etc. Igual me es importante ser esto o aquello, pero creo que lo autorreferencial me distancia de la necesidad moderna de ser algo que los demás reconocen como tal. Claro que no siempre fue así; me importó muchísimo que X me hiciera su esposa, por ejemplo. Le dije que no pediría mi mano porque yo me daba a mí misma y que no firmaría nada porque nuestro acuerdo no era cosa del Estado; pero no fue un encuentro de dos personas que acuerdan, fue un acuerdo por el cual él me confería la posición que yo deseaba.

A lo mejor no me reconozco en el sujeto moderno por lo re-hecha que estoy de jirones

de experiencias, porque para nada soy un entero ni totalmente algo; pero, como toda mi generación, de ahí vengo, capaz que de ahí soy.

Como sea, escribo esto con mi hija azotando la puerta del horno y riendo como si lo que hace fuera gracioso -reviso la versión final (claro que no era la versión final), después de traerla a sentarla junto a mí porque azotó tanto la puerta de un ropero, que la tiró-. El sueño me venció anoche, de modo que estoy acabando este texto en el domingo que le debo a ella. Su demanda de atención, casi despiadada, me hace muy difícil avanzar.

El relato familiar moderno viene con metarrelatos sobre la maternidad que, por ejemplo, la pintan como algo siempre gratificante; a esto se agregó, en el siglo XX, un metarrelato sobre la liberación de la mujer maravilla que puede con el trabajo remunerado, el trabajo doméstico no pagado, el brindar cuidados y, si se organiza, con más estudios -cómo no-. Yo me uno a cada oportunidad para desmontar tales mitos porque solo puedo hacer lo que me importa con la casa sucia, ojeras en las ojeras y el baño inundado. Y resolví hacer lo que me importa. Además, entre más pongo atención a las mujeres de mi alrededor, más veo que no soy la única a la que hacen daño esos mensajes de poder con todo -si te levantas a las 5:00 de la mañana y tiendes tu cama-. Muy porfiriana, la cosa: orden y progreso.

La verdad es que, como cantó José José, una no es lo que quiere, sino lo que puede ser. A mí me sale mejor lo de ser maestra, que lo de ser mamá. A la veinteañera que fui cuando me inicié en la docencia, le vinieron de maravilla los modos académicos. Ahora, puedo preferir otros, pero me acomodo a cualquier cosa que no signifique traicionarme y como disfruto sobremanera el ambiente universitario, ahí me acomodo muy a gusto. Aunque tal vez algo de este acomodo sí me esté traicionando porque me molestó esto que escribe Bautista:

[...] se ha perdido en el laberinto esteticista propio del remolino neoliberal y ya no ve más allá de sus narices; por eso ya no intenta hacer ni ciencia ni filosofía, se contenta con el ensayo y la literatura, es más, ha hecho el pasaje de la política a la estética. Los científicos sociales ahora se llaman analistas y se preocupan más de estar al tanto de lo último que se ha publicado, que de pensar la realidad. Se han vuelto lectores o literatos y por eso ya no piensan la realidad. (2014, p. 42).

Está criticando a la izquierda latinoamericana: dice que son ingenuos porque de anarquistas pasaron a posmodernos y porque ya no creen en lo universal y lo fundacional; les considera perdidos entre discursos de cualquier cosa podría ser y ya nada puede hacerse. Yo creo que andar por ahí no es estar perdido y que tiene sentido no creer en lo universal ni en lo fundacional -no es que yo no lo crea-. Pero puedo diferir y ya. Sin embargo, no puedo solo diferir con el dicho implícito de que solo se piensa la realidad desde la ciencia y la filosofía

porque me molesta no estar haciendo esos ensayos y esa literatura que parecen venidos a menos en el párrafo citado.

Tal vez, recordar -con su raíz de pasar por el corazón- que fui a la universidad para escribir mejor, sirva para mágicamente hacerme el tiempo de cumplirme a mí misma, leyendo los libros que leería por gusto y acabando de escribir lo mío, largamente acariciado. Escribiría ensayos realmente ensayando. Mi práctica docente es un continuo ensayo.

Es simpático que la Academia haya puesto traje y corbata a este género literario que nació con la modernidad como algo rompedor frente a la totalidad del tratado. Era cosa de jugar a ver qué se nos ocurre, pero la Academia es como esos adultos que cuando se enteran de que el niño se desarrolla cognitivamente al jugar, echan a perder los juegos poniéndose educativos.

Mi docencia es mucho ver a qué jugamos; por eso le pido a mis estudiantes que hagan un taller de pan de muertos, que busquen memes sobre las teorías del aprendizaje y que improvisen una representación del experimento del muñeco Bobo. No me tomo tan en serio a mí misma, ni a la clase, ni a la currícula, de modo que no me enoja si andan dispersos ni tengo problema con que falten porque terminaron con el novio -ocurre-. Lo que tomo profundamente en serio son sus pasos en el camino que acompaño. Me centro en un mensaje que quiero transmitir durante el curso o en la competencia que hay que

desarrollar; en dos o tres ideas que quiero que asimilen; nada más -de todas formas, olvidamos la mayor parte de lo que no nos interesa-. Lo que intento es contagiar interés para que construyan o vayan en busca de sus saberes.

Hace unos días, conversaba con la maestra Susana sobre la pretensión de elegir una “reina” en la universidad. Recién acaba de integrarse el Comité Estudiantil: las y los representantes de las y los estudiantes. La primera actividad en la que están pensando incluye lo de la reina. La maestra y yo hablamos antes de que ella y otra maestra se reunieran con el Comité para problematizar esa idea. Nuestras pláticas suelen ir y venir a partir de un tema central y en este caso, no sé cómo llegamos a la cuestión, desconocida por mí hasta ese momento, de que la policía es parte del poder ejecutivo. Me explicó. Volvimos a lo de la reina, mencionamos diversas implicaciones y posibilidades de abordaje e interrumpimos porque debíamos ocuparnos de alguna otra cosa. Esa es la educación en la que creo: una conversación nace de un genuino interés, echamos a andar nuestros recursos y los compartimos, recorremos subtramas y no concluimos rápido: quedamos en “vamos a ver”, lo cual significa hablar con otras maestras, hablar con las y los estudiantes, intentar resolver en colectivo.

La certeza moderna, con su afán de eficiencia, deja poco margen para repensar y crear. En el inacabamiento del “vamos a ver” cabe lo que

venga; sobre lo que venga, vamos viendo. La educación así es casi un galimatías del que desprendemos posibilidades de existir a partir de la consideración de las singularidades. Me importa porque me parece el modo de hacer posible educar en las situaciones y los casos que parecen imposibles. Vivo con un fondo de imposibilidad, así que eso me implica personalmente: la educación como creación de espacios de existencia a través de poner en común lo que sentipensamos sobre el mundo con el que nos relacionamos. Entonces, así como la mirada psicosocial sustituyó al objeto de la psicología social; así como la psicología colectiva no tuvo empacho en buscar la belleza, la pedagogía en la que pienso sería una mirada en la que nos encontramos con la otra y con el otro y les sostenemos en lo que se convierten en lo que vayan a convertirse. No hay programa o método para eso, es casi un imposible. Mientras lo hacemos, usamos lo que didácticamente sea congruente y convenga: vamos viendo. Tampoco hay problema si no es “pedagogía” (Cfr. Ayste y Trilla, 2003).

Fuentes citadas

Ayuste, A. y Trilla, J. (2003). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de educación*, 336, 219-248.

Bautista, J. J. (2014) ¿Qué significa pensar desde América Latina? Akal.

Dussel, E. (S. f.) Europa, modernidad y eurocentrismo.

Ilich, I. (1974). La sociedad desescolarizada.

Luchas por la emancipación: un relato de vida sobre los mitos de la Modernidad en mi proceso educativo

Korina Ivette Serrano Ramírez

Universidad Autónoma de Chihuahua
<https://orcid.org/0009-0004-3859-2504>
iveram26@gmail.com

RESUMEN El propósito de este ensayo es explicar cómo fue mi experiencia de adoptar y vivir con las ideas de la Modernidad; ideas que cambiaron mis conceptos de bienestar, ética y felicidad, así como en mis formas de pensar, convivir, educar y trabajar. Este texto, de tipo posmoderno, se basa en una narrativa a través de mi experiencia familiar y personal. Se citan algunos autores clave, cuyas reflexiones sobre la Modernidad, el neoliberalismo y la posmodernidad contribuyeron a enriquecer este relato personal. En este sentido, hago una reflexión sobre la permanente necesidad de un modelo cuyo principal enfoque no sea solo el progreso material. La posmodernidad parece ofrecer una alternativa hacia una sociedad más justa e igualitaria. No obstante, es importante señalar que aún enfrentamos problemas heredados de la Modernidad. Muchos de nosotros hemos sido formados bajo este enfoque, lo que parece estar generando conflictos y desigualdad. Además, esta nueva corriente, que busca replantear y cuestionar los valores de la Modernidad, también corre el riesgo de perder sus principios.

Palabras clave: educación, emancipación, Modernidad, relato de vida, trabajo.

ABSTRACT With the aim of explaining how it was to adopt and live with the ideas of modernism —ideas that changed our concepts of well-being, ethics, and happiness, as well as our ways of thinking, living together, educating, and working— this text, with a qualitative approach, is based on a personal narrative through my family's and my own experience. Some key authors are cited, whose reflections on modernity, neoliberalism, and postmodernity contribute to enriching this personal account. In this sense, a reflection is made on the ongoing need for a model whose primary focus is not only material progress. Postmodernism seems to offer an alternative toward a more just and egalitarian society. However, it is important to note that we still face problems inherited from modernism. Many of us have been formed under this approach, which seems to be generating conflicts and inequality. Furthermore, this new movement, which seeks to rethink and question the values of modernity, also runs the risk of losing its principles.

Keywords: Education, emancipation, modernity, life story, work

La escuela es la institución que promoverá la emancipación humana, de la razón y promotora de posibilidades de progreso, orden, libertad e igualdad.

Ángel Díaz Barriga

Introducción

Siempre pensé que la educación escolarizada era una forma en la que el ser humano sería un ser completo, respetable, útil y un medio importante para alcanzar la felicidad. Crecí en una sociedad que valoraba a quienes obtienen un título académico y menosprecia a aquellos que no. Si las personas no continuaban sus estudios, era porque no les importaba ser alguien en la vida, no querían o no le ponían ganas para cambiar su situación. Los juzgaba sin entender que su realidad era muy diferente a la mía.

Fue hasta que tuve contacto con la sociología en la maestría y posteriormente con la teoría crítica en este doctorado de pedagogía crítica, que pude entender que mi visión del mundo estaba limitada por un sistema que no solo excluye a quienes no se ajustan a sus ideales, sino que también les impide alcanzar sus metas.

Entonces pude formular respuestas para esas piezas del rompecabezas que no encajan por completo para la comprensión de los problemas sociales que enfrentamos. A través de la teoría crítica (1996), Max Horkheimer me enseñó que la ciencia, por sí sola, no puede ofrecer explicaciones ni resolver todos los problemas. Y que su uso ha sido un instrumento para someter al ser humano, reduciéndolo a un nivel solo funcional, limitando su capacidad crítica, cuyo valor se mide por sus

conocimientos y habilidades. Con Henry Giroux en su libro *Teoría y Resistencia en Educación* (1998), comprendí el papel de las instituciones educativas. Y que en su mayoría el sistema educativo está alineado con los intereses de los poderes dominantes. Pero subraya su importancia como espacios de “contestación y lucha” que busquen la liberación y el cambio social.

Con las lecturas que se abordaron en *Crítica y Posmodernidad*, descubrí que la dominación ya no es como en el pasado. Es decir, a través de la imposición ideológica mediante la tortura, esclavitud o el miedo a un Dios. Ahora, la dominación se ha vuelto más sutil e invasiva porque controla la mente, sin necesidad de violencia física. La tecnología, la educación y la idealización de una vida mejor a través del materialismo exagerado, nos han limitado como seres reflexivos. Según Bautista (2014), razonamos para encontrar respuestas lógicas y soluciones rápidas, pero hemos dejado de pensar de manera profunda, reflexiva y crítica. Como lo explica Harro (2000) en el ciclo de socialización, construimos nuestro conocimiento y deseos a partir de lo que otros nos dicen o nos imponen. Pero pocas veces pensamos profundamente de acuerdo a nuestro contexto y realidad.

Este escenario nos hacen preguntarnos: ¿Por qué, estamos viviendo esta situación?, ¿No somos acaso una civilización avanzada?, ¿Cuál es el papel de la tecnología y la educación?, herramientas que se pensaron como

instrumentos de liberación, ¿Dónde quedaron las promesas de igualdad, justicia y bienestar?, ¿Por qué seguimos siendo testigos de luchas ideológicas, religiosas, políticas y raciales?, ¿Qué no había quedado atrás todo eso con la Modernidad?

En este ensayo, que surgió a partir de una reflexión en conjunto con mi asesor sobre la Modernidad, una corriente cuyo enfoque no solo falló en cumplir sus promesas de emancipación y de una sociedad más justa e igualitaria, a través del progreso, la racionalidad y la universalidad, sino que, en muchos casos, ha profundizado los problemas sociales que intentaba resolver.

Los sueños que relegó la Modernidad

La historia de mi familia materna se forjó en un lugar llamado Santa Bárbara, el pueblo minero más antiguo del estado de Chihuahua. Este lugar está lleno de leyendas como el de la viejita que pedía aventón en la curva del panteón que está a las afueras del pueblo e historias como las que mi bisabuela le contaba a mi mamá sobre la época de la Revolución. En la que decía que las mujeres se ponían leche agria entre las piernas para que, con el olor, no fueran abusadas o que las escondían en hoyos que tapaban con ramas para protegerlas de los revolucionarios. También contaba del oro o dinero que los hacendados enterraban para que no les fuera robado. Santa Bárbara es un lugar que guarda bellos recuerdos de infancia y sueños truncados, que, a su vez, han dado vida a otras historias de éxito y esperanza.

Mi abuelo me contaba que siempre soñó con ser maestro. Recuerda con nostalgia, que en aquellos días su único objetivo era terminar la primaria y ser el mejor promedio para concursar para ingresar a la Normal de Salta. La competencia era dura, ya que solo había un puesto para los tres aspirantes de Santa Bárbara, que habían alcanzado el promedio necesario para tener esa oportunidad, aun así, decidió aplicar. Cuando él y los otros aspirantes de su mismo pueblo, se conocieron, reconoció que uno de ellos venía de una familia de más escasos recursos, por lo que, en un gesto de nobleza que siempre admiraré de mi abuelo y del otro aspirante, fue que decidieron cederle a su compañero la oportunidad que tanto deseaban.

Así fue como mi abuelo se vio obligado a comenzar a trabajar en la mina, un lugar que, en aquella época, era extremadamente duro. Por poco comenzó “abajo”, donde los accidentes, las inundaciones y derrumbes eran frecuentes, y aún no se reconocían las enfermedades provocadas por esta industria. Sin embargo, gracias a que había terminado la primaria y a su hermosa escritura, fue asignado a la tarea de escribir a mano los libros de contaduría y de nómina de todos los empleados. A pesar de las necesidades que imperaban en su familia, mi abuelo renunció a su sueño de ser maestro. Sin embargo, nunca perdió su pasión por aprender. Siempre se rodeó de libros, por si solo aprendió a dibujar, pintar al óleo, tocar el violín y tallar la

madera. Trataba de compaginar estas actividades con su trabajo, pero poco a poco se vio obligado a dejarlas debido al dolor crónico que le causaba su actividad laboral. A pesar del dolor que lo acompañó hasta el día de su muerte, lo consideraba bueno, porque siempre decía: “Gracias a Dios, tenía trabajo”.

Mi abuela fue una mujer que soñaba con convertirse en enfermera, que le gustaba mucho las matemáticas, pero aun así no pudo terminar la primaria. Con desilusión, solía contarme cómo sus padres decidieron sacarla de la escuela después de verla usar un short para jugar básquetbol. Así que, decidieron enviarla al rancho para ayudar en el rancho de la familia de su tío. Recuerda que se levantaba a las 4 am para alimentar a los animales, cocían el maíz, que molían el molcajete para preparar la masa de las tortillas y desayuno, ayudar a limpiar la casa, calentar el agua para el baño, lavar la ropa, etc.

Su trabajo era muy duro y vivió en el rancho hasta que se regresó a la casa para ayudar en las labores domésticas debido a que eran 13 de familia, se casó a los 18 años, pero esto no aminoró su carga, ya que debía ser ama de casa, cuidar a los hijos, realizar botellitas de azúcar, coronas y cruces que vendía para apoyar a mi abuelo. Mi madre me contaba que, cada vez que mi abuela se enteraba de que estaba embarazada, se le dibujaba una expresión de frustración en su rostro, consciente de lo que otro hijo más representaba para las dificultades económicas que la familia enfrentaba. A pesar

de todo, siempre amó y se preocupaba por cada uno de sus nueve hijos.

Mi abuela tampoco dejó de aprender y trabajar. Aprendió los conocimientos básicos de una enfermera y también aprendió a hacer pasteles para vender. Recuerdo que me dormía viéndola preparar la masa, y al día siguiente, al despertar, notaba cómo se le marcaban las ojeras por no haber dormido, tras pasar toda la noche horneando, embetunando los pasteles y haciendo rosas de azúcar para adornarlos. Eso sí, siempre se preocupaba por guardarles a sus nietos los cortes del pastel y mermelada para el desayuno. A sus 65 años, decidió culminar su sueño y obtuvo su diploma de auxiliar en enfermería. Sin embargo, su nuevo conocimiento no pudo aplicarlo mucho, ya que falleció poco tiempo después.

A pesar de esto, mis abuelos siempre motivaron a sus hijos para que estudiaran, porque para ellos la escuela significaba la única manera de transformar sus vidas, desafortunadamente solo dos de sus hijos mayores se vieron en la necesidad de trabajar desde muy jóvenes en la mina. Esta situación generaba conflictos internos y críticas de familiares que los culpaban por no tener una posición económica más holgada. Siempre me pregunté, ¿Qué derecho tenían estas personas de juzgar a mi familia u opinar sobre ellos? Era innegable que sus condiciones económicas e historias eran muy distintas. Mis abuelos renunciaron a sus sueños, pero siempre lucharon por obtener mejores

oportunidades para sus hijos, sino que también nos inculcaron hacer las cosas manteniendo nuestros valores y dignidad. Pero la lucha por las oportunidades no solo era cuestión de “ponerle ganas”, sino que hay otras situaciones o adversidades que se salían de sus manos, y que eran dictadas por un sistema que jamás ha visto por las clases trabajadoras y que ha creado una sociedad que mide el valor de las personas por los recursos materiales y culturales que posee.

La palabra modernización se asocia con la palabra desarrollo, es decir, se usan ambas palabras en el mismo sentido: para expresar la adaptación de las metas económicas y culturales de una región mundial subdesarrollada a una región más desarrollada del planeta en términos de productividad industrial. (Kurnitzky. H, 1994, párr. 4)

Algo que siempre llamó mi atención, es que en Santa Bárbara no es difícil encontrar una cantina en cada esquina, lo que ha llevado a que sea común ver a hombres alcoholizados caminando por la calle o bien en sus camionetas “dando la vuelta” con una cerveza en mano. Esta situación siempre se ha visto como una “tradición”, que se inculca desde que comienzan a trabajar y que ha afectado a nivel familiar y social, pero ahora me pregunto: ¿qué tanto han influido las condiciones económicas en este fenómeno? ¿Cómo contribuye el hecho de que la mina sea la principal fuente de empleo en este pueblo? La falta de más oportunidades laborales,

educativas o de ocio, ¿han perpetuado y normalizado esta situación, iniciándose incluso a una edad más temprana?

A pesar de todo, mi madre y algunos de mis tíos lograron salir del pueblo y acceder a una educación superior, lo que les abrió puertas a mejores oportunidades laborales y a un ingreso, aunque precario, que mejoró su calidad de vida. Así, se nos inculcó la idea de estudiar, de “trabajar para vivir”. A medida que fui creciendo, obtener un título profesional y acceder a un trabajo bien remunerado se convirtió en mi principal objetivo. Me esforzaba al máximo por conseguir las mejores calificaciones, con la idea que éstas me definían como una persona inteligente y capaz, que mejoraba mi probabilidad de acceder y estudiar donde quisiera.

Pero, recuerdo que la secundaria fue una competencia. Los grupos eran separados por promedios, y hasta los talleres parecían estar divididos de acuerdo con este esquema. La mayoría de mis compañeros con mejores calificaciones eran los únicos que podían acceder al taller de computación. En la entrega de exámenes, los maestros solían nombrar y felicitar a los que habían obtenido las mejores calificaciones, en un principio sentía vergüenza, después optaba por mostrar una actitud indiferente, aunque en el fondo sabía que mis calificaciones y las del resto de mis compañeros no estaban muy por debajo del nueve.

Modernidad: Educación y trabajo bajo la mira del neoliberalismo

Cuando ingresé a la carrera de ingeniería, mi expectativa era obtener un título profesional y un trabajo bien remunerado. Enfrenté dificultades para entender a los maestros y estudiar en los libros era complicado. Muchos docentes, eran rígidos y establecían una relación de poder, se valían de la burla o bien, de su autoridad para imponer su palabra, generando un ambiente de miedo que hacía aún más difícil este proceso. Sin embargo, a medida que avanzaba mi carrera, no me di cuenta del momento en que perdí el plan de estudiar para ser alguien en la vida. Pasé de ser una persona que aspiraba a "trabajar para vivir" a convertirme en alguien que "vivía para trabajar". Es decir, se nos inculcó la excelencia y la competencia, donde lo más importante era la empresa, la producción y el cumplimiento de indicadores. La parte humana quedó relegada.

Esta idea se recrudeció cuando tardé un año en obtener empleo; fue desesperanzador y frustrante enviar currículos sin recibir respuesta. Cuando finalmente llegó la oportunidad, acepté un trabajo como técnico sin importar las condiciones. No me importaba levantar cargas pesadas, aportar dinero para viajar o quedarme más tiempo sin pago extra, ya que lo veía como una forma de agradecimiento por haberme contratado. (¡Oh! sorpresa, años después me enteré que no obtuve el puesto por mis credenciales, sino porque mi jefe consideró que era la que vestía más recatada: la otra aspirante iba muy

suggerente y a él no le gustó. No sé si su percepción se basó por su religión o porque el trabajo significaba convivir con muchos hombres. Pero como haya sido, me sentí mal, porque mi capacidad en ese momento quedó reducida a cómo iba vestida.)

Esta situación me hizo preguntarme, ¿Qué carajos estaba pasando?, obtuve buen promedio en mi carrera, nunca reprobé materias, ¿Por qué no tenía las mismas oportunidades de crecimiento?, ¿Qué más me faltaba aprender?, y al ser un puesto técnico, apliqué muy poco de lo que me enseñaron durante la carrera, tuve que aprender durante mi proceso de trabajo. Pero, aun así, seguí estudiando y trabajando, con la idea de mejorar mi currículum. Además, en mi trabajo observaba situaciones en las que la falta de empatía y apoyo entre compañeros era evidente, frases como "si ustedes no lo quieren hacer, allá afuera hay mucha gente", o "mejor él/ella que yo", ¿pero es justo culparnos por adoptar estas posturas? Gilly (1988), explica que no todo es culpa de los trabajadores, si no que fuimos orillados a hacerlo por quienes en pro de la productividad "rompieron todas las defensas obreras", crearon el escenario perfecto en que usando la escasez de empleo, pusieron a "competir a los trabajadores entre sí", disolvieron la solidaridad y las relaciones personales se volvieron impersonales y jerárquicas.

Posteriormente, decidí estudiar mi maestría, pero tampoco dejé de trabajar y viajar, porque

tenía miedo de perder mi trabajo, no quería volver a pasar por lo mismo. La maestría tiene una filosofía crítica acerca de la salud laboral, aquí fue donde comprendí como la salud de la clase trabajadora se pierde por las condiciones de trabajo, que los poderes se enriquecen a costa de ellos, pero que la dignificación del trabajo y el cuidado de los trabajadores, es el principal objetivo del master en salud en el trabajo, no el de los intereses de la empresa. Curiosamente, cuando le comenté a uno de mis maestros de licenciatura que iba a estudiar en este programa, no entendía mi inclinación al mismo y no que optará por un programa más científico, sin embargo, no era de mi interés encerrarme en un laboratorio, ni repetir ese trato jerárquico de la relación docente-estudiante. Mi interés era trabajar con las personas.

Terminé mi maestría y, tras ser despedida de mi trabajo, volví a buscar empleo. Sin embargo, la obtención de la maestría no significó, al menos para mí, una mejor oportunidad laboral. Recuerdo una entrevista en la que el ingeniero me cuestionó sobre mi falta de conocimiento de la normatividad laboral, pero el enfoque de mi maestría no era el de aprender una normatividad, ni hacer solo procesos administrativos para su cumplimiento, si no, era integrar todo lo aprendido para determinar el riesgo de daños a la salud de los trabajadores y trabajar en conjunto para minimizarlos. Pero al ingeniero, no le interesó el cuidado a los trabajadores;

para él, lo único relevante era cumplir con la parte legal para evitar sanciones, no perder el tiempo. Lo demás sobraba.

Este pensar del ingeniero, es el mismo que se repite en la mayoría de los profesionales de cualquier rama: ingeniería, salud, administrativas, educación, etc., por ejemplo, no es extraño ver como un supervisor o gerente presiona a los trabajadores a cumplir con la producción y para asegurarse de que cumplan con la meta, les da un sueldo precario, que compensa con bonos de producción. Tampoco es difícil encontrar un médico que objetiviza al paciente, lo ve solo como algo que porta una enfermedad, rara vez se cuestiona sobre el contexto de la persona, sólo prescribe el tratamiento.

Incluso cuando comencé a impartir clases en una escuela privada, reproduje la postura jerárquica de mis maestros durante mis estudios. Pero pensaba que mis credenciales y experiencia como estudiante y trabajadora me daban el derecho de exigirles, recriminarles y juzgar a mis alumnos por sus calificaciones. Olvidé, que yo también había pasado por ese proceso difícil. Sin embargo, la idea de la excelencia predominó, y sentía que era justo y necesario exigir a ellos la perfección, creyendo que de esa manera los ayudaba a ser mejores profesionistas.

No comprendía porque este pensar se replicaba en todos, hasta que entre a laborar en ámbito académico, donde está misma idea del dato duro, el pensamiento positivista, el

cumplimiento de indicadores también predominaba en las instituciones educativas. Lo anterior, está relacionado a las teorías neoliberales y sistema capitalista que se adoptó en México. Estas influyeron en distintas esferas sociales, económicas, políticas y culturales, y nos cegaron con una idea de lo que era ser un individuo moderno.

Sin embargo, a medida que fui conociendo más el sobre el ámbito educativo, me percaté de la influencia que el neoliberalismo ha tenido en este sector. Conceptos como calidad, mejora continua, eficiencia, eficacia y satisfacción del cliente, que solo había escuchado en mi carrera a través de asignaturas como control total de la calidad y, que se aplican principalmente en el contexto industrial. Ahora son usados de manera recurrente en el ámbito educativo. En esta nueva forma, el estudiante ha asumido el rol de “cliente satisfecho” con los servicios que ofrece la institución. Así pues, se introdujo la evaluación docente, se transformó la educación que prioriza el desarrollo de competencias y habilidades; cambió el enfoque, en el que el docente tenía el control a uno en el que este actúa como facilitador, y el estudiante se convierte en cliente o el producto, si lo vemos desde el contexto más estricto del neoliberalismo. Esta adopción de un enfoque utilitario que olvida la formación humana e integral del individuo, fue planteada por Adolfo Gilly (1988) “La reconversión universitaria sigue de cerca las huellas de la reconversión industrial, va

acompañada de una poderosa justificación objetiva: “La universidad que tenemos no sirve, no da los conocimientos hoy necesarios” (p.110).

Adaptándonos al nuevo enfoque ¿“liberador”?

Ahora, bajo el concepto de la posmodernidad, los espacios educativos deben ser flexibles y adaptarse a los intereses de los estudiantes, pero en algún momento esta idea de crear ambientes de aprendizaje más estimulantes para los estudiantes también se desvirtuó. He podido observar que el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciertas instituciones ha sido desplazado o se simplificó al punto de dar prioridad a actividades que hacen sentir contentos a los clientes pero que poco contribuye al pensamiento crítico, obstaculizando la emancipación del hombre.

Situación que se complica porque se continúa trabajando bajo un sistema que prioriza, la memorización, la evaluación, la medición del pensamiento y las habilidades técnicas. Por lo tanto, la educación parece seguir “produciendo” mano de obra en lugar de formar individuos críticos. Pero, ya no recurre a la mano dura para imponer normas o controles; ahora lo hace de una manera más sutil, a través del sentimentalismo. Esto resulta aún peor, ya que, en lugar de despertar la rebeldía del ser humano, fomenta el individualismo y el conformismo, en lugar del pensamiento crítico y la reflexión. “Cuando se

seduce al ser humano, este se entrega solo” (Canal CEFTA QUAESTIO, 2023, 13m08s).

Además, la tecnología que en teoría debería facilitar la vida del ser humano, sigue enajenándolo no solo en el espacio laboral, sino también en el del esparcimiento. El internet, que en un principio tenía como objetivo llegar a todas las personas y crear espacios de acceso a la información, así como las redes sociales, que buscaban conectar y crear comunidades, se han transformado en espacios de crítica no constructiva.

En estos entornos digitales, ha predominado la cultura de la cancelación, superficialidad y la hostilidad, afectando la psique y el comportamiento de la sociedad. Es molesto y alarmante, leer opiniones que utilizan un discurso simple y utilitario. Opiniones, basadas en el discurso fácil que no son usadas para iniciar el diálogo constructivo, sino para recriminar y ridiculizar.

Asimismo, ha ganado terreno la idea de generar riqueza basada en el éxito masivo, en la impresión, la apariencia y en lo “likes”. Idea que se ha formulado a través del discurso banal y material, desconectando a las personas y al parecer, generando otros problemas cuyas consecuencias apenas estamos dilucidando, por ejemplo, en una entrevista realizada a un psicólogo este mencionó que, en las nuevas generaciones, especialmente en los jóvenes, los trastornos psicosociales se han incrementado. Este doctor, señala que las generaciones

posteriores al año 2000, son “las más emocionales en la historia de la humanidad”, y esto está vinculado a que los medios de información y las redes sociales, han hecho que las interacciones se vuelvan más emocionales. Ocasionando un incremento en los trastornos depresivos en hombres en un 150% y mujeres en 80-90% (Canal Julio Astillero, 2024, 16m22s).

Entiendo que el posmodernidad, en su objetivo más utópico, busca aclarar que la historia y las experiencias están construidas por diversos microrrelatos. Con ellos, busca visibilizar que todas las personas somos diferentes y producto del contexto específico que cada quien vivimos. Así, hemos visto cómo ahora se le da voz a quienes viven en desigualdad, se presta mayor atención a las comunidades indígenas, respeto a sus tradiciones y la medicina ancestral. Además, se ha buscado el desarrollo del ser pleno, un ser más conectado con su salud y su entorno.

Pero me temo que, al igual que la Modernidad, la posmodernidad corre el riesgo de desvirtuarse. Primero, nos ofrece una premisa sobre cómo debemos respetar las individualidades y adaptarnos a ellas, pero no proporciona pautas claras para lograrlo. Además, puede generar desigualdad, en parte gracias a la cultura de la cancelación. Asistí a una conferencia sobre el feminismo, una mujer mencionó que tenía una carrera, pero que dejó de ejercer cuando se casó, y con orgullo dijo que se sentía feliz siendo ama de casa y criando hijos. Sin embargo, el rostro del

resto de las asistentes reflejó desdén y desaprobación.

¿No se trata también el feminismo de que cada mujer se sienta plena y feliz?, ¿Qué ella elija lo que quiere hacer o hasta dónde quiere llegar?, bajo los conceptos de la posmodernidad ¿No deberíamos respetar esa particularidad? Y en el caso de las mujeres indígenas, a quienes buscamos visibilizar, ¿también van a recibir esa cancelación por seguir costumbres que implican estar en casa o hacerse cargo de sus hijos?

Si aplicamos este enfoque al ámbito educativo, surgen las preguntas: ¿cómo trabajar con las particularidades de cada estudiante cuando un docente tiene que atender a por lo menos 20-30 niños o jóvenes? ¿Cómo establecer esos vínculos que, en teoría, nos ayudan a entenderlos, si, fuera del nivel primaria, los docentes solo estamos en contacto con el estudiante pocas horas a la semana?

Ahora, como docente, también percibo cambios en el contexto social y educativo, sobre todo en los jóvenes. Los jóvenes, no se muestran empáticos o interesados en las problemáticas que no estén dentro de su esfera social-familiar. A pesar de que, se he intentado reducir esa relación jerárquica entre docente y estudiante para motivarlos al pensamiento crítico a través de la reflexión de lecturas, casos, videos, debates y diálogo. Están más interesados en la inmediatez y en formular respuestas vagas sin fundamento.

Ayer escuchaba un video sobre el pensamiento posmoderno, creado en el 2023 por el Centro de Estudios Filosóficos Tomás de Aquino (CEFTA) y publicado en el canal de YouTube CEFTA QUAESTIO, en el que maestro Edgar Ramírez Betancourt explicaba diferentes posturas acerca de este movimiento, me llamó la atención que ciertos filósofos, como Enrique Rojas que hace mención del “hombre light” en alusión a que ahora impera la falta de responsabilidad y compromiso en nuestros proyectos, los cuales son desechables y saltamos de unos a otros (Canal CEFTA QUAESTIO, 2023, 7m22s).

Asimismo, va de la mano con la idea Pascal Bruckner acerca del hombre infantil, que se caracteriza por la exigencia de la seguridad y proteccionismo exagerado, sin esfuerzo y sin dar algo, es decir, se tiene derecho a todo, sin que tenga que dar nada a cambio. Pero lo malo no lo merece y culpa a otros por eso (Canal CEFTA QUAESTIO, 2023, 10m08s). Gilles Lipovetsky considera que, en la posmodernidad, el ser humano tiende a guiarse por “el imperio del placer”, busca experiencias gratificantes y agradables. Es así que surgen modas que guían identidad de las personas, e influyen en nuestra forma de vestir, en la forma de pensar o de lo que creemos. Pero esta moda, hace tanto hincapié en la identidad que crea condiciones de contraste entre los individuos y que pueden entrar en conflicto (Canal CEFTA QUAESTIO, 2023, 11m52s).

Reflexiones finales

El enfoque posmoderno, nos invita a considerar que cada ser humano es definido por su contexto, el cual se construye también a partir de aspectos más generalizados de la sociedad, como las costumbres, creencias religiosas y políticas, estructuras sociales, etc. Sin duda, estamos viviendo tiempos de cambio. Si bien los metarrelatos están en crisis, aún aportan verdades importantes. En mi opinión, si el neoliberalismo provocó cambios políticos, sociales y culturales tan profundos, ciertos aspectos de los metarrelatos pueden ser usados como guías para alcanzar la emancipación del ser humano, siempre reconociendo las particularidades de cada de cada región o comunidad.

El problema es que parece que este enfoque posmoderno está empezando a desvirtuarse, igual que ocurrió con el pensamiento moderno, cuyos objetivos al principio parecían nobles. Además, no se debe olvidar algunos aspectos importantes:

- La posmodernidad no nos da pautas claras para alcanzar sus objetivos.
- Que seguimos luchando con los problemas sociales que produjo la Modernidad desvirtuado, como la inequidad y la segregación, lo que complica el proceso de transición.
- No deja de perpetuar la desigualdad, se olvida o relega a las personas que no pueden adaptarse a sus conceptos. Ignora que estas personas han crecido

en contextos diferentes y que no es fácil para ellas cambiar, lo que crea una contradicción en su discurso.

- Que este nuevo pensamiento está desarrollándose dentro de un sistema neoliberal y capitalista que, aunque lo critica, parece ignorar su capacidad de adaptarse y camuflarse.

Estamos en un escenario donde coexisten personas que han crecido en la modernidad y otras en la posmodernidad, lo que provoca un choque entre ambos pensamientos. Además, no debemos olvidar que ambos grupos viven bajo un modelo económico y político que aún tiene mucha influencia en la sociedad. Este modelo hará lo posible por alcanzar sus metas, intentando suavizar su imagen para adaptarse a las nuevas corrientes de pensamiento, pero sin dejar de ser salvaje y despiadado.

Referencias

Bautista, J. J. (2018). ¿Qué significa pensar “desde” América Latina?: hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental. Monte Ávila Editores Latinoamericana C.A.

Canal Julio Astillero. (10 de octubre 2024). En México 53% de empleados sienten estrés con respecto a su desempeño en el trabajo: psiquiatra. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/fvFEg6giylw?si=o3CFcSBbixK eq5lq>

Canal CEFTA QUAESTIO. (13 de mayo 2023). Filosofía Posmoderna. [Archivo de Vídeo]. Youtube.

<https://youtu.be/LKx6cxSir5w?si=nTDz87FEujVIOJH3>

Gilly, A. (1988). Nuestra caída en la modernidad. Joan Baldó i Climent.

Giroux, H. A. (1998). Teoría y Resistencia en Educación. Siglo XXI Ediciones.

Harro, B. (2000). The cycle of socialization. En M. Adams, W. J. Blumenfeld, R. Castañeda, H. W. Hackman, M. L. Peters, & X. Zúñiga (Eds.), Readings for diversity and social justice (pp. 15-21). Routledge.

Horkheimer, M. (1996). Teoría crítica. Amorrortu Editores.

Kurnitzky, H. (18 de abril 2024). ¿Qué quiere decir modernidad?. La Jornada Semanal, 288.