

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

El ethos barroco y la libertad como referentes teóricos en la construcción de ciudadanía.

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo
Presenta

Santos Rubio Raúl.

Director de Tesis: **Amalia Nivón Bolán.**

Esta tesis forma parte de la Línea de Hermenéutica y Educación Multicultural.

Cd. De México. Enero de 2017.

Índice

Resumen.....	4
Introducción.	5

CAPÍTULO I.

LA CIUDADANÍA COMO ASIGNATURA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA RIEMS. CONTEXTO Y ORIGEN.

Introducción.....	17
1. La institución.....	19
1.1 La docencia en la institución.	22
1.2 La administración en la institución.	23
2. La Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS).....	25
2.1. Orígenes de la reforma.....	29
2.2. Los organismos internacionales.....	32
2.3. La historia de México, y su vínculo con las políticas de los órganos internacionales.	34
2.4. El eje central de la reforma, la calidad.	37
2.5. La cobertura.	43
2.6 Marco curricular común.	47
3. Noción de ciudadanía.....	53
Conclusiones.	58

CAPITULO II.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL, EL *ETHOS* BARROCO EN BOLÍVAR ECHEVERRÍA Y LA LIBERTAD EN SARTRE

Introducción.	61
Consideraciones preliminares.	64
1. El <i>ethos</i> barroco.	65
1.1 Bolívar Echeverría y su contexto.	65

1.2 El concepto de cultura en Bolívar Echeverría.	66
1.3 Los conflictos de la modernidad en el contexto en la cultura mexicana como punto de partida.....	73
1.4 El contexto socio cultural en México. Una cultura barroca.	79
2. La liberta.	85
2.1 Jean Paul Sartre y su contexto histórico.	85
2.2 El punto de partida. Ser en-sí y para-sí.	89
2.3 El concepto de conciencia en Sartre.	91
2.4 El concepto de libertad en Sartre.	96
2.5 Libertad y responsabilidad, génesis del ciudadano.	98
Conclusiones.....	104

CAPITULO III.

UNA MIRADA HERMENÉUTICA AL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA EN LOS INTEGRANTES DEL GREMIO DE LA CONSTRUCCIÓN.

Introducción.....	108
1. El documental.	110
2. La hermenéutica de Ricoeur como metodología para la comprensión de las acciones humanas.	113
3. El documental. Un ejercicio hermenéutico en búsqueda de sentido al ejercicio de la ciudadanía.	117
3.1 La libertad y la ciudadanía en los sujetos no escolarizados.	123
3.2 <i>Ethos</i> barroco, y el ejercicio de la ciudadanía.	134
3.3 La conformación de la ciudadanía desde las prácticas.	148
Conclusiones.	155
Anexo 1.	165
Anexo 2.	166
Anexo 3.	168
Referencias.	174

Resumen.

El objeto de estudio de la presente investigación es la ciudadanía, el punto de partida es la gestación de un programa de estudios en educación media, cuyo propósito es la formación de ciudadanos. En la investigación se sustenta que la formación de ciudadanos puede darse en el ámbito escolar y fuera de estos. Dicha idea se sostiene apelando a la noción de libertad de J.P. Sartre, quien considera que el ser humano nace libre y a lo largo de su vida se encuentra eligiendo lo que quiere ser en el terreno individual y social. También se considera al filósofo Bolívar Echeverría y su propuesta del *ethos* barroco, donde se sostiene que las características culturales del México actual son diversas y producto de la fusión de dos culturas, por lo que tradicionalmente la formación de ciudadanos se ha dado fuera del ámbito escolar. Metodológicamente este trabajo está orientado por la hermenéutica de Paul Ricoeur. Al final se concluye que, la formación de ciudadanos puede darse fuera del ámbito escolar, y que la gestación de un programa en la educación media para dicho propósito puede ser loable, pero debe considerar el contexto cultural al que se desea aplicar para optimizar resultados.

Palabras clave: Ciudadanía, formación ciudadana, *ethos* barroco, libertad responsabilidad.

Introducción

Esta investigación tiene como punto de partida la implementación de una nueva asignatura para el Colegio de Bachilleres. Al momento de su fundación (1963), no existía la asignatura “Construcción y Ciudadanía” y tras una reforma emprendida a todo el subsistema de Educación Media Superior (EMS) en el 2008, ésta formaría parte de la nueva currícula de todas las instituciones encargadas de impartir este tipo de educación.

La RIEMS (Reforma Integral a la Educación Media Superior), se emprendió durante la gestión del presidente mexicano Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012). Como otras reformas en el país, se emprende a una velocidad vertiginosa; lo que da por resultado en el terreno educativo la falta de planeación y consistencia. Con escasos dos años, se tuvo que realizar paralelamente un diagnóstico a toda la educación media; su planeación e implementación en lo general y en las particularidades de cada institución educativa.

La RIEMS modificó tanto lo laboral, como lo administrativo y académico. En lo académico se generaron nuevas asignaturas y simultáneamente desaparecieron otras. En el caso puntual del Colegio de Bachilleres, el departamento de filosofía vio la aparición de dos nuevas asignaturas: Construcción de Ciudadanía y Formación Humana. Quien sustenta esta investigación fue testigo de este proceso, en tanto que se desempeñó como coordinador de la Academia de filosofía del plantel 04 del Colegio de Bachilleres. La elaboración de los nuevos programas de estudio contó sólo con un año de tiempo, sin convocatoria abierta a los docentes interesados en participar y se mantuvo en secreto la autoría del personal involucrado en el proceso (por un periodo de dos años). Acto que generó inconformidades por parte del departamento de filosofía de los 20 planteles que conforman al Colegio de Bachilleres.

El programa levantó sospechas. Se le percibió siempre como una imposición y no como un trabajo colegiado producto del consenso. En lo inmediato

se encontraron en él, más defectos que virtudes, lo cual llevó a diversas organizaciones de filósofos a realizar críticas al programa. Se señalaba, entre otras cosas, el retorno de las asignaturas de Métodos de Investigación I y II, en donde se abordaban cuestiones de epistemología y lógica, o en su defecto se proponía la consolidación de las mismas. Mientras se argumentaba que los contenidos de la nueva asignatura (Construcción de ciudadanía) en poco o nada ayudaban en la formación de los estudiantes.

La presentación de los nuevos programas y su puesta en marcha en 2010, fueron objeto de críticas, generando que se modificaran constantemente desde su aparición hasta el 2012. El sustentante de esta tesis también fue testigo, en el arranque de actividades académicas del 2010 del siguiente caso: de dieciséis profesores, con los que contaba la academia de filosofía del plantel 04, cinco se negaron a trabajar con los nuevos programas, lo cual llevó a académicos y autoridades a enrolarse en procesos jurídicos. Se suspendió el pago a los profesores que se negaron a trabajar, mientras que éstos demandaron a las autoridades por violar sus contratos de trabajo.

La RIEMS, a pesar de ser una reforma con múltiples críticas no dio marcha atrás y a pesar de que el programa sufrió constantes modificaciones, el gremio de la academia de filosofía no terminó por aceptar en su totalidad los nuevos programas, entrando en un proceso de simulación, en donde ante la autoridad se decía que se trabajaba con los nuevos programas y en la realidad, éstos se encontraban ausentes. La implementación de la reforma trae aparejados problemas como los antes descritos.

El punto nodal de esta investigación tiene que ver con la nueva asignatura, pues ésta siempre se presentó como un sin sentido. La idea de que sería la nueva materia de trabajo, llevaba la necesidad de entender cabalmente el programa y su metodología, lo cual representó un reto para los profesores dispuestos a trabajar con él.

En ese sentido, al iniciar esta investigación, se tenía la intención de conocer todos los asuntos relacionados con la ciudadanía, se pensaba en técnicas y metodologías para su enseñanza, no obstante, en el proceso de la investigación se descubrió que la hermenéutica como herramienta metodológica, advierte que muchos conflictos humanos parten de un mal entendido; de una falta de comprensión, lo cual llevó al autor de este trabajo a un reposicionamiento. Al final se pretendió comprender las razones y motivos que llevaron al surgimiento de la nueva asignatura, pues su aparición repentina abría un abanico de conjeturas e interrogantes sobre la pertinencia de la misma.

Al no encontrarse una relación directa, entre los contenidos de la nueva asignatura y el contexto al que se debían aplicar, surgieron interrogantes que darían dirección a dicha investigación tales como: ¿es posible la formación de ciudadanos fuera del ámbito escolar? Así el propósito general del presente trabajo es mostrar que la formación en ciudadanía se da de forma independiente a lo plasmado en los programas de estudio. Lo cual significa que, existen formas distintas de ciudadanía y si bien no se pretende hacer una apología de estas, si se espera mostrar la existencia de proceso de formación ciudadana en quienes no tiene la oportunidad de asistir a la EMS.

El hecho de que la institución, en principio, no haya contado con una asignatura específica para la formación de ciudadanos y a la par, ésta se haya impuesto tras una reforma, dado que no hubo consenso en su conformación, sugiere que la formación de ciudadanos se puede dar de forma independiente a lo plasmado en un programa de estudios. Así, en este trabajo se sustenta, por un lado, la idea de que la formación de ciudadanía puede lograrse fuera del ámbito escolar y por otro, se exploran los elementos teóricos que la posibilitan

En principio se puede señalar que las instituciones educativas tienen un papel relevante en la formación de ciudadanos, es un hecho que el Colegio de Bachilleres en su inicio no tuvo una asignatura específica para tal asunto, lo cual podría vérselo como un defecto mismo que parece enmendar la RIEMS. No

obstante, su imposición y la falta de consenso en su planeación resultó ser polémico. Al mismo tiempo la noción de ciudadano que se perfila en ellos, aun cuando ésta no sea explícita, es igualmente polémica. Pues si bien educar para la ciudadanía en el plano formal es admisible y resulta pertinente al contexto social del México actual; en el terreno fáctico, es una noción idealizada y que puede conformar una utopía, dado que no existen las condiciones mínimas para que los jóvenes al egresar del bachillerato, pueden ejercer ese modelo de ciudadano que se plasma en el terreno formal.

La nueva asignatura plantea como propósito general “que el estudiante ejerza su responsabilidad ética, asumiéndose como integrante de una sociedad, con conciencia de sí mismo [...] en un marco democrático y de diversidad de creencias” (Colegio de Bachilleres, 2012, p.11). Al mismo tiempo se espera que el estudiante adquiera diversas competencias, es decir, habilidades para la vida en una sociedad democrática.

La RIEMS implementó no sólo nuevas asignaturas sino además un nuevo modelo pedagógico basado en competencias, entre las que se encuentra para dicha asignatura “la de mantener una actitud de respeto hacia la interculturalidad” (Colegio de Bachilleres, 2012, p.9). Lo que implica, adoptar una actitud de respecto a las diversas manifestaciones culturales, hacer uso de ciertos saberes y desarrollar habilidades que le permita solucionar problemas derivados de la interacción con sujetos que mantienen creencias y costumbres diversas.

El propósito de una formación basada en competencia implica la adquisición de saberes, pero se pone el énfasis en su empleo, puesto que la idea de “competencia” en el terreno educativo, tiene la implicación de saber hacer algo con el conocimiento y no solo se espera su adquisición, según lo estipulado en el acuerdo 442 (p. 31), documento oficial del Gobierno Federal, en el que se sientan las bases de la RIEMS; por lo tanto, ese “respeto” implica (no de forma necesaria, pero si en alguna medida) que los nuevos miembros de la sociedad, no solo

reconozcan la diversidad, sino que además sean capaces de establecer mecanismo para una sana convivencia.

El respeto a la interculturalidad que en plano formal del programa puede ser loable, en el terreno práctico no siempre se lleva acabo, y no necesariamente por falta de formación o preparación en el estudiante, sino por diversas razones que no lo permiten, entre las cuales las más relevantes son de carácter socioeconómico, culturales, e históricas, mismas que son expuestas a lo largo del presente trabajo

En esta medida, la presente investigación pretende dar cuenta no de la ciudadanía que debería existir, sino de la que existe, y dado que esta es diversa, en especial se mira a un pequeño sector de la población que no tuvo la oportunidad de formarse en las instituciones educativas. De manera que al final de esta investigación, es decir, en el capítulo tres, se da cuenta de una forma peculiar de ejercer la ciudadanía en el plano fáctico y no en el plano formal. Se recurre para ello al documental *En el hoyo* del director Juan Carlos Rulfo¹. Trabajo que se elabora durante la construcción de una importante vía de comunicación en la ciudad de México, sus personajes centrales son integrantes del gremio de la construcción, el director les realiza entrevistas sobre diversos temas, sus respuestas y su actuar en el escenario público son la materia de análisis en el presente trabajo. Con ello se pretende mostrar que, lo prescrito en el plano formal si bien es deseable como proceso educativo, diversos aspectos imposibilitan dicho ejercicio, pues se ofrecen evidencias de procesos de formación para la ciudadanía sin las instituciones educativas.

El caso más emblemático es que el modelo actual de ciudadano, prescrito por el INE (Instituto Nacional Electoral) y a su vez plasmado en los programas de estudio, señala que éste debe ser un individuo capaz de ejercer sus derechos, (Olvera, 2008, p. 48), lo cual implica reconocerlos y demandarlos en caso de que no sean proporcionados por el Estado. No obstante, y a pesar de que la RIEMS

¹ Véase Ficha técnica completa. Anexo 1

pretende llevar EMS a todo ciudadano en edad de cursarla, estudios realizados por el mismo gobierno, señalan que existen muchos ciudadanos incapaces de reconocer sus derechos (Diario Oficial de la Federación. 2008 p. 6). Es decir, por no saber cuáles son y por no tener herramientas para poderlos demandar, asunto que se genera por falta de escuelas. En consecuencia, existe un sector de la población que ejerce la ciudadanía de forma diferente a lo prescrito en los planes y programas de estudio de la RIEMS, y de forma diferente a lo prescrito por el INE, a pesar de ello, ejercen una ciudadanía de la que se pretende dar cuanta.

De esta manera, muchos aspectos prescritos en el terreno formal terminan desvaneciéndose en el terreno práctico, asuntos como el respeto a la diversidad y la convivencia intercultural, resultan no ser posibles, entre otras cosas, porque no existen condiciones para el ejercicio de los derechos que la constitución consagra a sus ciudadanos, además el espacio físico y su diseño arquitectónico, colaboran en no lograrlo. De forma tangencial, también se reflexiona cómo en las grandes urbes, existen planes y proyectos tanto arquitectónicos como legales para evitar la convivencia, de esta manera, se muestra cómo la construcción de un importante vía de comunicación en la ciudad de México, lejos de permitir la interculturalidad de la que hablan los programas, lo imposibilitan; mostrándose con ello que las “buenas intenciones” de un programa de estudio quedan solo en el plano formal, pero no encuentra su correspondiente fáctico.

Sustentar que la ciudadanía puede darse de forma independiente a lo plasmado en un programa de estudios, implicó en primera instancia, entender el origen de la reforma y su principal objetivo. Así, en el primer capítulo se exploran los elementos que permitieron que la RIEMS se instaurar en una institución como el Colegio de Bachilleres.

Respecto al Colegio, se exponen las condiciones histórico-sociales que permitieron su aparición; la misión y el papel que desempeña dentro de la Ciudad de México como institución educativa. En cuanto a la RIEMS, se explora su origen y las condiciones que permitieron su gestación. Se señala el papel y la relevancia

que han tenido los organismos internacionales en su creación, financiamiento y consolidación, tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM). Finalmente, se exploran los ejes centrales de la reforma; aquellos aspectos que en principio presumían modificar: 1) la calidad de la educación, 2) la cobertura y 3) el denominado Marco Curricular Común (MCC).

Al implementarse dicha reforma, asignaturas como Construcción de Ciudadanía colaboraban en consolidar un proyecto educativo que solo beneficia de forma directa a quienes lo logran financiar. Más allá de lo que pueda señalarse como propósito general de la nueva asignatura, al implementarse, se termina formando ciudadanos para que se integren a los mecanismos de producción de las transaccionales y los grandes corporativos económicos.

Con la presencia de la nueva asignatura, se pretende formar para la ciudadanía, no obstante, no se tomó el contexto sociocultural o solo parcialmente, lo cual levantó sospechas en la comunidad filosófica, sobre si podría ser la propuesta más pertinente para la formación de ciudadanos en un contexto como el de la sociedad mexicana.

A su vez estos desfases entre las pretensiones del programa y la realidad, requirió en un segundo momento investigar referentes teóricos que pudieran sustentar que, la ciudadanía en efecto puede darse de forma independiente a los programas. De hecho, antes de la implementación de la reforma; existía una conformación de ciudadanos fuera del ámbito escolar, como ya se mencionó, en primer lugar, porque no todos los ciudadanos tienen la oportunidad de cursar este tipo de educación, y en segundo, porque a pesar de existir EMS, la formación para la ciudadanía no era un asunto prioritario. Es decir, no existían ni programas, ni contenidos, ni tiempo especial para ello. Así, se pretende mostrar con dichos referentes teóricos que hay formación de ciudadanos fuera del ámbito escolar.

Después de dos años de lecturas y discusiones en diversos aspectos sobre la ciudadanía, se puede sustentar que la idea del *ethos* barroco del filósofo

latinoamericano Bolívar Echeverría y la idea de libertad del filósofo francés Jean Paul Sartre, permiten explicar que la formación del ciudadano se da de forma independiente a lo referido en un programa de estudios como el que propone la RIEMS. Además, se muestra que la ciudadanía puede ejercerse de formas Diversas.

De esta manera, en el segundo capítulo se encuentra la idea del *ethos* barroco, misma que explica la cultura del mexicano y por qué fenómenos como la modernidad jamás cumplieron las expectativas de generar mejores condiciones de vida en el país. Al mismo tiempo, se enfatiza que de no considerar aspectos culturales propios del entorno mexicano, es posible que todo propósito de educar para la ciudadanía puedan fracasar, ya que, si bien se puede aspirar a un punto de llegada, no se puede omitir el punto de partida, es decir, eventos históricos de la población mexicana que ahora son parte de su cultura.

El segundo referente teórico que se aborda es la idea de *libertad* en Sartre, misma que propone que el ser humano elige cómo puede ser su vida y en consecuencia decide y determina el tipo de sociedad en que desea vivir. Ambos se contraponen a lo propuesto en el programa, ya que, éste al ser promovido por organismos internacionales, no contempla en sentido estricto el contexto al que se desea aplicar, tampoco las necesidades de la población. Así mientras el *ethos* barroco apunta hacia la diversidad cultural, los organismos internacionales apuntan hacia la estandarización, mientras que Sartre promueve la libertad del ser humano, los organismos internacionales pretenden limitarla y controlarla. Las dos posturas anteriores permiten explicar cómo se ejerce la ciudadanía en México, al mismo tiempo que podrían ser elementos teóricos en la formación de ésta.

Paralelamente e incluso sin ser propósito de esta investigación, se evidencia que la imposición de cambios en materia educativa, no siempre da el resultado esperado. En este sentido, se puede señalar que la intención de formar para la ciudadanía desde el ámbito escolar es algo alentador, pero si dichos cambios no se hacen con pleno conocimiento del contexto histórico-sociocultural y

del consenso de todos los involucrados, pueden terminar sólo en un derroche de recursos.

Así, este trabajo aspira dar cuenta de cómo se forman los ciudadanos y cómo ejercen la ciudadanía quienes no tienen la oportunidad de asistir a una institución educativa. Como se verá más adelante, un amplio sector de la población mexicana no tiene la oportunidad de asistir a los centros escolares. Con la llegada de la RIEMS, se asumen que la formación de ciudadanos sólo se puede dar al interior de las escuelas, esto permite preguntar cómo se ha dado la formación en quienes no tuvieron la oportunidad de recibir una educación formal e institucionalizada y en quienes no podrán recibirla, pues a pesar de que la RIEMS se propone dar cobertura a toda la población mexicana en edad de cursar la EMS, es un hecho que no todos podrán recibirla por múltiples factores.

En consecuencia, si la formación para la ciudadanía se puede dar tanto fuera como dentro del ámbito escolar, entonces carece de sentido implementarla en el ámbito escolar, a sabiendas de que naturalmente sucede afuera, además de que ello implica un gasto de recursos no justificado plenamente. Así, el presente trabajo es una búsqueda por el sentido que pueda tener una asignatura de esta naturaleza; pues si se asume que la formación de la ciudadanía sólo se logra de forma óptima dentro del ámbito escolar, esto permite contemplar la idea nada alentadora de que existen ciudadanos de “segunda y primera”. Los primeros son quienes carecen de una formación escolarizada, mientras que los segundos, justo por recibir una formación en ciudadanía a través de las instituciones educativas conformarían los ciudadanos de primera; y con ello queda claro que la escuela lejos de cerrar la brecha de las desigualdades, sería ella quien zanje más profundamente esta situación.

Como paso final, cabría mencionar que en lo metodológico la hermenéutica de Paul Ricoeur, permitió articular los referentes teóricos para explicar cómo es posible la formación de ciudadanos fuera del ámbito escolar.

Esta articulación contempla además de los referentes teóricos propuesto por Sartre y Echeverría, un proyecto educativo como la RIEMS, que por principio

no puede formar a todos los ciudadanos en edad de hacerlo, por falta de cobertura, pero que sí se otorga la prerrogativa de señalar cómo deben formarse. Entender y comprender estas inconsistencias, así como el papel de la filosofía en la formación de ciudadanos ante una nueva asignatura, fue posible gracias a la hermenéutica de Ricoeur.

Toda hermenéutica parte de un mal entendido, falta de claridad o nula comprensión. Para quien redacta, el punto de partida fue la falta de claridad de una reforma improvisada, cuyos verdaderos propósitos se tenían que develar, pues estos no eran claros. La reforma se presentó con la intención de mejorar la educación, no obstante, todos los cambios que generaba, dejaban la sospecha de lo contrario. En lo inmediato, éstos se presentaban como un sin sentido a los que había que encontrar una explicación. Entre los más sobresalientes para la comunidad de filósofos era la presencia de una nueva asignatura que se proponía como innovadora, pues la tradición del Colegio de Bachilleres y de la EMS indicaban no requerirla.

Para Ricoeur los procesos hermenéuticos se pueden llevar a cabo en los textos, pero es consciente de que tanto un suceso histórico como las acciones de los seres humanos pueden estar abiertas a la interpretación (Ricoeur, 2010, p. 151). En ellas puede anidar la falta de claridad y de comprensión, por lo tanto, la hermenéutica puede ayudar a dar luz y clarificar.

Para Ricoeur, estos tres elementos (textos, sucesos históricos y acciones humanas) pueden ser explicados, el proceso mismo de explicar implica hacerlos comprensibles y darle sentido aquello que no es claro y que lo reclama, con lo cual se asume, por un lado, la comprensión de los fenómenos, pero también de quien lee e interpreta un texto o la realidad; pues en su propuesta es tan importante el sentido que ofrece lo textual como la comprensión de quien lo lee. Es decir, tan importante es el sentido de la realidad, como del rol que se juega en ella.

Desde la RIEMS el asunto de la ciudadanía inicia con lo que se ha plasmado en un programa de estudios, para pensadores como Torres Jurjo, todo currículum oculta aspectos ideológicos que el docente debe develar, en aras de

una educación más justa (Torres, 1991, p.208). De esta manera, la confrontación con un texto es inevitable, pero la RIEMS es también un suceso histórico que presenta puntos oscuros que requieren ser explicados. Al mismo tiempo, la ciudadanía no se puede reducir a lo citado en textos, tales como los programas de estudios o libros que expliquen su historia, constitución y proyección, ésta implica acciones concretas por parte de los seres humanos en el terreno público. Las tres cosas: textos, eventos históricos y las acciones humanas requieren ser explicadas, pues estas de inicio, se presentan como enigmáticas y oscuras, ya que, de ser totalmente claras no tendrían por qué generar conflictos de ninguna índole.

Metodológicamente, se podría exigir modestia en la investigación y reclamarse que se atienda sólo un aspecto. No obstante, en la hermenéutica de Ricoeur, la realidad no se presenta segmentada, ni un hecho aislado del otro, la realidad es compleja, y el deseo del hombre por entenderla es lo que obliga a realizar procesos hermenéuticos de clarificación. De esta manera, estos tres factores se presentan como elementos discordantes para los que hay que encontrar la articulación necesaria, ya que, no parece existir mayor relación entre ellos.

Respecto a las acciones humanas, como ya se señaló, en el tercer capítulo se recurre al documental del director Juan Carlos Rulfo. Sus personajes sus afirmaciones y lo plasmado por las lentes de la cámara, ofrecen tal como lo señala Ricoeur un “mundo” (Ricoeur, 2008 p.87), es decir, un segmento de realidad que se presenta compleja, difícil de entender y que al mismo tiempo reclaman una explicación sobre cómo se concibe la ciudadanía. Tal pareciera que lo plasmado en los programas de estudio, es ajeno a lo que nos muestra Rulfo. Encontrar una articulación que permita explicar esos dos mundos casi ajenos el uno del otro, requirió de la hermenéutica de Ricoeur.

Los ejes centrales en el trabajo de Ricoeur, son la explicación y la comprensión, se explica para comprender y al comprender esto permite una mayor habilidad para explicar, pero la finalidad última es encontrar sentido en aquello que por principio no es evidente. Si los programas de la RIEMS pretenden

la estandarización del ciudadano y los personajes del documental de Rulfo se muestran diversos, hay tan solo en ese hecho, algo que requiere de una explicación, dado que no es comprensible y se presenta como un sin sentido.

En términos generales se puede admitir que los programas de estudio marquen ideales a los que se aspira llegar, además es necesario tener claro si son posibles, deseables y pertinentes. La transición del punto de partida de lo que habitualmente se denomina realidad a los ideales (en caso de ser posible), requiere de una explicación, al recurrir a la hermenéutica de Ricoeur, se aspira en última instancia a dotar de sentido a la realidad.

Es decir, se pretende no sólo comprender la RIEMS, la ciudadanía y el contexto cultural, sino también el papel que juegan los docentes en la formación de ciudadanos. De esta manera, se espera que esta investigación pueda servir de referente a la comunidad filosófica de instituciones de EMS, en especial aquellas que se vieron involucradas por la RIEMS. Con ello se espera una mejor comprensión de la reforma y de los procesos de formación en ciudadanía, así como el papel que juega el docente en dicho proceso.

CAPÍTULO I.

LA CIUDADANÍA COMO ASIGNATURA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA RIEMS. CONTEXTO Y ORIGEN.

Introducción.

La fuerza y el poder que tienen los procesos educativos para transformar al hombre desde tiempos inmemoriales, se mantienen aún con vigencia. Por eso se ha puesto en la educación y concretamente en las escuelas como instituciones, una atención especial.

Hoy en día se considera a la escuela como espacio para la solución de gran parte de las problemáticas que aquejan a las sociedades modernas y al hombre mismo. En este sentido, son diversos los académicos que, a la hora de reflexionar sobre los procesos educativos, han advertido las excesivas responsabilidades que se han asignado a la escuela, entre ellas la formación de ciudadanos. Por ejemplo, afirma Pérez Tapias: “la escuela se configuró como institución central de un sistema educativo, sobre el que recayó la tarea de formar a los ciudadanos del Estado” (Pérez Tapias, 2008, p. 56). Por su parte Gimeno Sacristán nos dice: “a la educación le presumimos, la capacidad de que sirva para desarrollar al ser humano, como individuo y como ciudadano...” (Sacristán, 2012, p. 35). Este par de reflexiones muestran que a la educación se la ha otorgado en los últimos años, la misión honorífica de formar ciudadanos particularmente en México desde el siglo XXI.

A partir de este hecho, cabe reflexionar en dónde y cómo se originó este proyecto, al igual que otros problemas que aquejan a las sociedades modernas, se proyecta a las escuelas como las instituciones que en potencia podrían solucionarlo casi todo. Averiguar a partir de cuándo la formación de ciudadanos se tornó exclusivamente un asunto concerniente a las escuelas, sería una tarea

compleja, resulta menos ambicioso investigar sobre alguna disciplina que en especial pueda colaborar con dicha empresa.

Por principio, se parte del hecho que toda disciplina tiene algo que aportar a la formación de ciudadanos, sin embargo, resulta controversial plantear que sea asunto únicamente de una, o si la asisten varias. En primera instancia, la cuestión que levanta sospechas, es el hecho de que educar para la ciudadanía, al no figurar en los planes y programas de estudios, tuvo su aparición en instituciones como El Colegio de Bachilleres tras una reforma educativa (la RIEMS).

Dicha institución descentralizada del Gobierno Federal, que brinda educación media superior a la población de la Ciudad de México y área conurbada desde 1973, no contó en su origen con asignaturas dedicadas de forma especial a la formación de ciudadanos. A partir de esto surge la pregunta: ¿Qué factores posibilitaron dicha aparición y con qué finalidad? La intención de este primer capítulo, es exponer los mecanismos que permitieron la instauración de una reforma educativa en el Colegio de Bachilleres y a la par, la creación de diversas asignaturas, centrando la atención especialmente en la de Construcción de Ciudadanía.

Por un lado, si la formación de la ciudadanía siempre ha sido responsabilidad del ámbito educativo, entonces no es claro por qué de repente se tiene que crear a partir de la nada, una asignatura de esta naturaleza para cumplir de forma puntual tal misión. Por otro lado, se sospecha que la formación de la ciudadanía no puede ser asunto de alguna disciplina en especial. Con toda seguridad, todos los campos del saber humano y todas las disciplinas, algo tienen que aportar a tal proceso, pues durante años, ha sido así para esta institución.

Así mismo se sostiene que la formación de la ciudadanía, no puede limitarse a algunos contenidos y horarios determinados, sino que ésta debe estar de forma transversal y permanente lo largo de toda la formación del individuo.

De este modo se ha configurado que las escuelas formen a los ciudadanos en los últimos años; lo cual es sólo síntoma de que el tejido social y las relaciones

humanas en el espacio público se han deteriorado al grado de requerir la atención de la sociedad en general y de las escuelas de forma particular. Parece que se ha determinado que el único modo posible de restaurar dicho tejido social es poniendo especial énfasis a este asunto desde la educación.

Aquellos allegados al sector educativo, hoy ven con tristeza como se considera a las escuelas fuente de todos los males y al mismo tiempo, la solución de los mismos. En este sentido, se debe redimensionar su función y su papel dentro de la sociedad. Admitir que la educación es la instancia más pertinente para la formación de los ciudadanos, obliga a revisar el qué y el cómo, sus alcances y límites, así como la metodología que permita llevar a cabo tal misión.

Ésta revisión implica al mismo tiempo, dar cuenta de cómo se forjaron las instituciones educativas, su historia y el contexto cultural en donde surgieron. De esta manera, el propósito de este primer capítulo es llevar a cabo tal revisión, con la finalidad, de advertir los alcances y límites que puede tener tal misión. Revisión que puede conducir a conclusiones indeseadas, entre las cuales se encuentra la posibilidad de que, en efecto, las instituciones no cumplan la misión por la que fueron creadas.

Así, se revisará cómo el Colegio de Bachilleres incorporó a sus planes de estudio una asignatura cuyo propósito principal es la de formar ciudadanos y se pretende mostrar si en verdad dicha asignatura permiten lograr los cambios esperados.

1. La institución.

El Colegio de Bachilleres es un organismo descentralizado del Gobierno Federal, fundado el 26 de septiembre de 1973. Su objetivo principal es ofrecer un bachillerato propedéutico para que sus egresados estén en condiciones de ingresar a las diversas ofertas de educación superior en México.

El Colegio de Bachilleres fue creado para atender la demanda de Educación Media Superior (EMS) que en la década de los 70 se había desarrollado en el país y, concretamente, en el área metropolitana (Distrito Federal y zona conurbada).² En ese momento eran, básicamente, dos las instituciones que ofertaban este tipo de estudios en la ciudad de México: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). La primera dirige La Escuela Nacional Preparatoria (1867) siendo un bachillerato general y propedéutico para el ingreso a la universidad.

No obstante, a pesar de que la UNAM ya contaba con un modelo propio de bachillerato, durante la misma década, en 1971 se creó un nuevo modelo de educación para este nivel, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Al igual que la Escuela Nacional Preparatoria sería un modelo de bachillerato propedéutico para ingresar a la universidad, pero conformado por planes y programas de estudio diferentes. El Instituto Politécnico Nacional ofrecía desde 1924 un bachillerato tecnológico, es decir, una formación mixta. Preparando al estudiante para que al término de sus estudios se integrase al mercado laboral y simultáneamente continuará con sus estudios a nivel profesional. Actualmente, cuenta con 17 Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, (CECyT).

Con la creación del Colegio de Bachilleres, en 1973, se ofertaba una propuesta mixta. Siendo un bachillerato general y propedéutico. Contando con opciones de capacitación laboral ofertándose como una opción para que, al término de estos estudios, los egresados puedan incorporarse al mercado laboral o tengan la posibilidad de ingresar al nivel superior. Actualmente el Colegio de Bachilleres, cuenta con veinte planteles en la zona metropolitana. Otorga atención a una población de 90 mil estudiantes en su sistema escolarizado y atiende en promedio a 10 mil alumnos en su sistema abierto (Colegio de Bachilleres, 2016, p. *n.d.*). Cumpliendo, sin duda, uno de los objetivos primarios para el que fue creado.

² Consecuencia del proceso de modernización por el que atravesaba el territorio nacional, demandando más trabajadores con formación universitaria.

Hoy en día, pocos de sus estudiantes logran ingresar a la universidad. Un estudio sobre el egreso realizado por la propia institución³, señala que sólo el 50 % continúa estudiando, mientras que el 18 % ingresa a trabajar (Colegio de Bachilleres, 2013, p. 2). Sin embargo, el estudio no toma en cuenta a los alumnos que abandonan el bachillerato, sólo se lleva acabo con la población que egresa, pero si tomamos en cuenta el número de alumnos que ingresa y los que finalizan en tiempo y forma, el porcentaje de quienes siguen estudiando al término de su bachillerato sería mucho menor.

En 35 años de servicio, la institución revisó sus programas de estudios en dos ocasiones: en la primera sólo se modificaron contenidos, manteniéndose las asignaturas; su modelo pedagógico y su carga horaria. En la segunda simplemente hubo modificaciones a la carga horaria, enfatizando la capacitación laboral.⁴ De hecho, la institución otorga al estudiante al finalizar sus estudios, además del certificado general, uno adicional en donde se declara que al alumno está capacitado en el área laboral en que se formó.

Sobre la formación para la ciudadanía, no había ninguna asignatura que atendiera concretamente dicho contenido. Actualmente, ésta asignatura se imparte por profesores con formación en filosofía. En sus orígenes la Filosofía dentro de esta institución se encontraba al servicio de la investigación. Impartiéndose asignaturas como Métodos de Investigación en los primeros semestres, mientras que, en los últimos, se impartían cursos en sentido estricto de filosofía, con un marcado acento histórico. Ante este escenario no se puede pasar por alto las siguientes interrogantes: ¿en qué momento se decidió que ya no era importante una clase de metodología para la investigación, para poner una, cuyo propósito es la formación de ciudadanos?, ¿cómo se justifica dicho proceder? Y. ¿qué razones

³ Estudio enfocado únicamente en egresados, no tomando en cuenta a desertores, ni el número de veces en que se realiza el examen de ingreso antes de ser aceptado. Debido a esto, sus resultados arrojan que el 50% de sus egresados continúan estudiando.

⁴ El portal web, de la institución no cuenta con esta información, no obstante, en entrevista a profesores y administradores fundadores del plantel, refirieron, que en la base de datos del plantel 04 se registran, el plan inicial con el que se inauguró la institución en 1973, los primeros cambios se realizan en 1983, llevando acabo cambios de contenido; posteriormente en el 1992, hay modificaciones en la carga horaria, y finalmente con la RIEMS en 2009, se modificarían planes de estudios, con cambios sustanciales en contenidos, carga horaria y modelo pedagógico.

son las que puede justificar tal hecho? Una respuesta tentativa es que los intereses y fines de la institución probablemente cambiaron, es probable que ya no se desee preparar alumnos para el ingreso a las universidades y contrario a ello, quizá se pretenda formarlos para que, al egresar, se incorporen al mercado laboral.

En ese sentido, formar ciudadanos parece apremiante, no sólo por la edad en la que se encuentran los alumnos (15-20 años), pues al egreso de su formación escolar se verán, en su inmensa mayoría, confrontándose con su primer empleo e incorporación a la sociedad como ciudadanos con derechos y obligaciones.

1.1 La docencia en la institución.

Quien defiende esta tesis se incorporó al Colegio de Bachilleres en el 2002 como profesor de la Academia de Filosofía, impartió la asignatura de Métodos de Investigación y Filosofía. Su ingreso se realizó bajo los parámetros establecidos: una convocatoria pública en la que se solicitaban profesores de todas las áreas, exámenes de diversa índole y un curso de introducción.

Después, sólo quedó esperar a que la institución llamara según las necesidades y vacantes disponibles. Dos meses después de finalizado el curso introductorio, fue llamado para atender diversos grupos en el plantel 1 y un semestre más tarde sería trasladado al plantel 4 en donde permanece actualmente. El trabajo como docente en dicha institución parece desde el inicio, estar lleno de malestares. Las condiciones para trabajar no son las idealmente esperadas de una institución educativa. Por ejemplo, el ruido en pasillos generalmente es tal que resulta imposible impartir clase; la limpieza y mantenimiento de pizarrones sólo es aparente al iniciar curso, un par de semanas después, los grafitis realizados por los alumnos imposibilitan el uso de los mismos.

La percepción sostenida por quien sustenta este trabajo sobre la eficiencia terminal, no es nada alentadora. Por ejemplo, en el plantel 04 (Culhuacán) se reciben en promedio 2,500 alumnos por año, de los cuales sólo 600 llegan al

último semestre; finalmente sólo 80 alumnos (en promedio) terminan en tiempo y de ellos una cifra deprimente de 8 a 10 logra ingresar a universidades públicas en la carrera e institución de su elección en su primer intento.

La experiencia del autor en calidad de docente, advierte que, de un grupo de 50 estudiantes de primer ingreso, solamente llegan al último entre 5 y 10. En promedio sólo 1 logra ingresar a universidades públicas bajo los parámetros establecidos. Aspectos y fenómenos como éstos, desde una perspectiva neoliberal en donde la educación se ha reducido a una mercancía, indica que es necesario hacer algo para mejorarla. Pero ¿qué hacer para mejorar?, ¿desde dónde hacer los cambios?, ¿con qué enfoque y perspectiva y bajo qué diagnóstico? Eran las interrogantes que rondaba en el clima académico y laboral. Por el contrario, si se mira este tipo de fenómenos educativos, desde un enfoque hermenéutico, las preguntas son otras. Por ejemplo: ¿cómo comprender dicho fenómeno?, ¿por qué el ruido en pasillos debe interpretarse como malestar durante una clase?, ¿por qué considerar el ruido en pasillos como una señal negativa?, ¿Por qué no leer el ruido en pasillos como una señal si no positiva, si por lo menos, en alusión de que es una escuela diferente?

La primera serie de preguntas siempre se consideró la adecuada. No obstante, desde la propuesta hermenéutica de Ricoeur se señala que “en todos los niveles del análisis el distanciamiento es la condición de la comprensión” (Ricoeur, 2010, p. 110). De esta manera se puede afirmar que la primera serie de preguntas, conforme se realizó la presente investigación, dejó de tener vigencia. Al mirar hacia la experiencia, desde un enfoque hermenéutico y con el respectivo distanciamiento que señala Ricoeur, resulta posible que lo presentado como malestar ya no lo sea o que se requiera de otro tipo de herramientas tanto teóricas como metodológicas para su comprensión.

1.2 La administración en la institución

Para quienes están en la administración, la suerte que corren respecto a los profesores no es del todo diferente. Los puestos de dirección y subdirección están totalmente atados a la jerarquía institucional, en ese sentido, su proceder es de instrumentación, ejecución y supervisión, pero en pocas ocasiones pueden decidir sobre aspectos académicos y administrativos. Se puede afirmar que su actuar se reduce en muchas ocasiones al papel de sólo supervisar que se ejecuten los planes y proyectos, donde escasas veces pueden participar como planificadores. En ese sentido son ajenos a su producción, pero no a su ejecución.

Por debajo de puestos como el de director y subdirector, en el terreno académico, está el “jefe de materia”⁵ que es el vínculo entre docentes y directivos. En dicha posición no se puede planificar de forma completamente autónoma sin contar con la aprobación de ambos sectores. Aquí es en donde se vuelven evidentes las contradicciones entre una sociedad que demanda a la educación mil cosas, y que al mismo tiempo es incapaz de ofrecer lo mínimo. Quien redacta este documento, ocupó dicho cargo y vivió estas contradicciones, pues ejerció la docencia y eso le permite saber las necesidades de este gremio, y como administrador fue consciente de las carencias en recursos humanos y materiales, mismos que revelan a la institución como deficiente en todos los aspectos.

La contradicción también se vive intensamente, resultando imposible dar solución a las demandas de docentes, alumnos y padres de familia. Más triste es ver cómo la burocracia dispone de todos sus recursos para que los alumnos vean en los procesos educativos, siempre asuntos ajenos a su vida. Las anomalías y deficiencias son evidentes en prácticamente todos los sectores y para todos los gremios. La gran interrogante es si desde algún puesto en concreto podrían emprenderse los cambios a dichos malestares puesto que la necesidad de cambio se vive como una situación imperante.

Para contrastar, se puede señalar que si dar clases no siempre resulta sencillo, por muchas razones, el trabajo de coordinador no es muy diferente, lo

⁵ Puesto de medio mando. (coordinador de área)

administrativo es abrumador y en consecuencia el trabajo académico queda prácticamente reducido a lo insignificante. El origen de dichos malestares siempre ha sido la mala planeación y una incapacidad mínima de prevención. Los reglamentos, normatividades y el sindicato siempre impiden que el trabajo se realice a la velocidad que demandan las circunstancias. Trámites que se podrían realizar en escasos, diez o quince minutos, se prolongaban a dos o tres días; debido a la falta de insumos y son prioritarios los derechos laborales más que las necesidades de alumnos y académicos.

La incorporación de las *Tics* no ha sido más alentadora, en plena era digital los asuntos burocráticos se siguen haciendo a la vieja usanza de la máquina de escribir. La llegada de equipo de cómputo para fines administrativos, inicialmente se interpretó como un avance significativo, pero en la práctica la institución seguía empleando medios tradicionales. De forma que, ante la idea de progreso propia de las ideologías neoliberales (que sin duda han permeado de forma rotunda en la institución), había mucho por modificar. Ante este escenario, la hermenéutica de Ricoeur posibilita más que explicar la realidad, comprenderla, pues ante a una situación concreta que demanda cambios al verse impedida una población de éstos, es posible que cambiar de paradigma epistemológico permita entender realidades que se siguen viviendo como un sin sentido.

A aquellos que estaban en un puesto de coordinador, durante el 2008, se les anunció que el gobierno Federal emprendería una reforma educativa, con la finalidad de generar cambios que en principio tenían la intención de sanar a la institución. Todo indicaba que ahora serían las estructuras las que se moverían, la gran pregunta que emergía era saber si los cambios serían los pertinentes y adecuados para una institución como el Colegio de Bachilleres.

2. La Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS)

EL 8 de febrero 2008 siendo presidente de los Estados Unidos Mexicanos, Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), anunciaba una de las reformas más importante de su sexenio en el terreno educativo (Rosas, 2008, p.1). La cual tendría por

intención elevar a rango constitucional la Educación Media Superior (EMS), es decir que existiría la obligatoriedad por parte del Gobierno Federal de impartir EMS a sus habitantes.

Dicho anuncio no generó mayores expectativas en la comunidad académica del Colegio de Bachilleres, ya que sólo se pensó que el pronunciamiento del presidente se redujo a declarar que a partir de entonces era obligación del Estado impartir EMS, pero jamás se sospechó que la reforma vendría acompañada con una serie de cambios que incidirían en lo administrativo, laboral y, en consecuencia, académico. Fue hasta el 26 de septiembre de 2008 que se publicó en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo 442 (por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato) y el 21 de octubre del 2008 el acuerdo 444 (por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato). En ambos acuerdos se fijan los pormenores de dicha reforma, posterior a estos acuerdos la Secretaría de Educación Pública (SEP) a cargo de Josefina Vázquez Mota, publicaría una serie de ocho acuerdos en los cuales se estarían asentando los detalles y particularidades de esta reforma⁶. Éstos se transformaron en decálogos de cómo se debería dirigir la educación media superior.

El acuerdo 442 señala los diversos problemas que intenta atacar la reforma, del que encabeza la lista la «calidad educativa», pero está precedido por el de la «cobertura», es decir, la aspiración de que toda la población en edad de cursar la EMS, lo haga. De hecho, la RIEMS anuncia una modificación al artículo tercero de la Constitución, por el que queda asentado que ahora es obligación del estado brindar EMS a sus habitantes.

Finalmente se pretendía, porque de hecho no se logró, que todos los sistemas y subsistemas de bachillerato en el país se pudiesen estandarizar, respecto a los saberes que se imparten y las habilidades, también denominadas competencias, que se pretenden lograr en los estudiantes. Para ello se estableció

⁶ Pueden consultarse los acuerdos 445, 447, 449, 450, 478 y 480. No obstante, el 488 establece modificaciones a las dos iniciales, el 442, y 444 así como al 447, en donde se elimina a la filosofía, y se desconocen a las humanidades como un campo disciplinar.

el denominado «Marco Curricular Común» (MCC) que no es otra cosa más que la unificación y estandarización de los diversos bachilleratos que hay en el país en un solo modelo.

La RIEMS se presentó como “solución milagrosa” a diversos problemas de la educación en México, no sólo por lo “innovador” de la propuesta, sino también por lo ambiciosa y colosal. Los cambios no sólo repercutían al Colegio de Bachilleres metropolitano, sino a todos los bachilleratos del país, salvo a aquellos, que contasen con autonomía, por ejemplos los bachilleratos dependientes de las universidades estatales, al igual que el bachillerato de la UNAM.

Por otro lado, si se considera que el acuerdo 442 era el documento básico en donde se asentaban los pormenores de la reforma, dicho documento no justifica de forma amplia, la razón o el conjunto de razones, por los cuales se emprendía dicha reforma. Al inicio solo hace mención que de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo (PND) (2007-2012), existe la imperante necesidad de realizar cambios en la educación para que se logren los objetivos. En su eje 3 denominado “igualdad de oportunidades” se señala que:

“Elevar la calidad educativa”, establece como impostergable una renovación profunda del sistema nacional de educación, para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México más equitativo y con mejores oportunidades para el desarrollo. Asimismo, señala que por lo que toca a la educación media superior, se rediseñarán los planes de estudio para que los alumnos cuenten con un mínimo de las capacidades requeridas en este tipo educativo, y les permita transitar de una modalidad a otra. (Diario Oficial de la Federación, 2008, p.1).

Esta justificación es de orden tautológico, puesto que la razón de emprender dicha reforma se fundamenta en lo que señala el PND, pero al mismo tiempo, dicho plan emana del Gobierno Federal. En otras palabras, se emprende la reforma basándose en las necesidades que sustenta el PND, pero dichas necesidades son determinadas por el propio Gobierno Federal. Lamentablemente, no es la población quien determine cuáles son sus necesidades, sino que estas, son propuestas y asumidas por el propio gobierno.

En el mismo acuerdo 442, existen otras justificaciones de por qué se emprende la reforma. En el anexo 1 se hacen diversas comparaciones, entre la

educación de México y países miembros de la OCDE (Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económicos), por ejemplo, se señala que diversos países, han emprendido reformas similares entre los que se encuentra España, y Corea del Sur, naturalmente el documento advierte que, si la comparación es desproporcionada, por las claras desigualdades que hay entre México y los países de Europa y Oriente, entonces es pertinente voltear ver a los países de América Latina, en donde encontramos que los gobiernos de Argentina y Chile, han emprendido reformas similares. (Diario Oficial de la Federación, 2008, pp.25 - 26). El documento en este sentido, presupone que México también debiera emprender reformas en la misma dinámica que lo han hecho otros países, para estar a la “vanguardia”.

El recurso final que justifica por sí mismo cualquier tipo de reforma es el que envuelve y está implícito en ella misma, a saber: que algo no funciona, que algo ha caducado o simplemente que algo está mal; lo cual presupone que hay una serie de factores o criterios con los cuales se puede detectar los fallos. Todo diagnóstico por más objetivo que sea se puede volver tendencioso, bajo este criterio los diagnósticos realizados para la implementación de la RIEMS estaban emanados desde el poder y por lo tanto sólo podían atender lo que la autoridad considera un problema. Los parámetros con los que finalmente se detecta que algo está mal o no es funcional están en plena relación con el concepto de malestar que tengan quienes detentan el poder. Los acuerdos 442 y 444 simplemente anuncian al PND como justificación para emprender la reforma y consideran que se hace en otras latitudes en materia educativa y se utiliza como indicador de hacia dónde se debe dirigir México al respecto. Salvo estas justificaciones, no hay en la propuesta del Gobierno Federal algún indicador que al emprender la RIEMS atiende las necesidades de los sectores involucrados, por ejemplo: estudiantes, académicos o administrativos.

Desde sus inicios hubo sectores que mostraron un total desacuerdo con la RIEMS, uno de los factores es que el diagnóstico realizado por las autoridades evidentemente atendía una problemática sesgada y aislada, no estando en esos diagnósticos las necesidades de los diversos grupos que componen el sistema

educativo. Si una reforma se emprende y en su planeación no asisten todos los involucrados, como con la RIEMS, ésta deja una serie de inconformidades y sospechas que ameritan averiguar y exponer el origen de la misma.

2.1. Orígenes de la reforma.

Torres Jurjo en su libro *El currículum oculto* nos dice que existe una dimensión oculta del currículo que hay que hacer explícita, confrontarla críticamente y advertir de las verdaderas intenciones del sistema educativo (Torres, 1991, p. 210). Por lo tanto, entender la noción de ciudadano que se quiere lograr bajo el manto de la RIEMS es algo que nos remite al currículo y éste, a su vez, a la reforma, e inevitablemente al origen de la misma.

Hernández Oliva en su artículo “*¿Es la educación superior una mercancía? La globalización y su dinámica privatizadora*” hace un recorrido complejo y detallado sobre cómo muchos países en vías de desarrollo han tenido que emprender reformas educativas. El artículo pone especial interés en la educación universitaria, pero la dinámica y lógica con la que se opera en la educación superior no es ajena a lo que pasa en la EMS. El trabajo de Hernández Oliva es complejo, en el sentido de que ponen en el escenario procesos como la globalización, ideologías como el neoliberalismo, políticas económicas internas y externas que juegan organismos internacionales, como el Banco Mundial, la Organización Mundial de Comercio y el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros. El escrito de Hernández tiene el detalle de mostrarnos una suerte de historias paralelas, en donde se entrecruzan estos aspectos y nos dan cuenta de porqué se emprenden reformas como la RIEMS. Devela cómo la globalización neoliberal tiene una lógica propia de operación y luego circunstancias históricas propias de México que han permitido que entre en esa dinámica. Lo cual, al final permite comprender las verdaderas razones de porque se emprendió la RIEMS.

A pesar de que el análisis sobre el origen de la RIEMS gira sobre el trabajo de Hernández Oliva, han sido múltiples los especialistas que se han dado a la

tarea de tratar el asunto en donde se vinculan organismos internacionales, factores económicos y educación, Roger Dale (2008), Pérez Tapia (2008), Olivier Téllez (2011), Arriaga Lemus (2011) y Chossudovsky (2003) son algunos nombres.

El texto de Hernández comienza por enfatizar que la historia de la humanidad ha atravesado por grandes revoluciones, mismas que han transformado la vida del ser humano, entre las que encontramos la Revolución Agrícola e Industrial y la gran revolución que postula Hernández Oliva es en la que actualmente nos encontramos, la denomina: “la globalización neoliberal” (Hernández, 2011, p. 16). En medio de este proceso se han transformado y trastocado prácticamente cualquier sector y aspecto de la vida del hombre, incluyendo aquellos que durante mucho tiempo fueron considerados como intocables: algunos bienes públicos como la salud y la educación. Con la llegada de la globalización neoliberal lo público se somete a una dinámica privatizadora, “se le transforma en mercancía y se le visualiza como una industria; se disponen al público según la oferta y la demanda” (Hernández, 2011, p. 16).

Ante el escenario anterior es inevitable analizar con cierto detenimiento como bienes sociales (salud y educación) pierden su carácter público para enrolarse en mecanismo privatizadores. La pregunta inicial es ¿qué es y cómo entender la globalización neoliberal? En el análisis que propone Hernández Oliva señala que la globalización en su versión neoliberal se origina en la década de los 70, ante la severa competencia en la que se enrolaron los países capitalistas de vanguardia para tener una hegemonía tanto económica, tecnológica como ideológica; no sólo sobre los otros países económicamente poderosos, también sobre aquellos que se encontraban en proceso de crecimiento, de manera que la globalización la define así:

“[...] el proceso de reestructuración capitalista para hacerle frente a la actual crisis y la enorme competencia que esta desata, mediante el desplazamiento, control y manipulación de grandes y crecientes flujos de capital, tecnologías y mercancías. Proceso que implica la ampliación de la propiedad privada a todos los bienes, servicios, empresas, actividades y territorios del planeta que son ahora dominados o en tránsito de serlo por las empresas transnacionales.” (Hernández, 2011, p. 24).

Es decir, se trata de un proceso con claros fines económicos y hegemónicos en donde el imperativo es la concentración de riquezas a manos de empresas y particulares. Las empresas dejan de tener un carácter local para globalizarse, lo que significa tener presencia en casi todas las latitudes. Lo más alarmante es que los bienes que en algún momento se consideraron públicos pasan a manos de particulares. Dice Dale: “En pocas palabras, el principio clave del liberalismo es el de lograr que se intervenga lo menos posible en el funcionamiento del mercado, la propiedad privada y la sociedad civil...” (Roger Dale, 2008 p. 122).

Como se puede observar se trata de procesos en donde se pone el mayor énfasis en la acumulación de riquezas, por matizarlo como lo hace Hernández Oliva. Los mecanismos de privatización son equiparables a un despojo (Hernández, 2011, p. 34), puesto que los bienes en principio pertenecen a un pueblo o nación y se les arrebatan para que pase a ser privado y lo gratuito comience a tener un costo. En esta medida, con la educación en países como México que tenía una fuerte tradición de gratuidad, se intenta que pase a manos del capital privado o por lo menos para que funcione con empresas, de forma que los principios rectores del mundo empresarial se trasladan al ámbito académico. Asumiendo que la educación es una mercancía más y que por lo tanto se debe regular bajo la misma dinámica y los mismos criterios que reinan en el mundo de los negocios (eficacia, eficiencia, producir más con menos, obtener la mayor ganancia posible, etc.). El estado, que era el encargado de proporcionar y regular la educación de sus habitantes, así como marcar su dirección, ahora tiene un papel menos relevante, pues su rol se reduce a ser un evaluador o regulador del fenómeno educativo.

Hernández Oliva señala que el logro de estos objetivos sólo puede ser posible mediante la ideología que se propaga desde estos organismos internacionales y que con tanta eficacia penetra en la sociedad, además de un papel importante de los gobiernos para permitir que estas directrices no sean simplemente parte de un discurso imperante, sino que los propios Estados se

conviertan en sus respectivos promotores y anfitriones. Sobre las ideologías nos menciona:

“La estrategia neoliberal para abrir los servicios, como la educación, la salud y la seguridad social al mercado, se acompañó del planteamiento ideologizado según el cual el bienestar social es una responsabilidad individual que no debe de recaer en el Estado sino en los particulares.” (Hernández, 2011. p. 45).

Con este tipo de estructuras la noción de Estados “paternalistas” llega a su fin, se deja de ver a los gobiernos como proveedores del bienestar social, para ser solo reguladores de dichos bienes. Bajo las nuevas dinámicas alcanzar los servicios de “calidad” es algo que el sujeto debe costearse y sobre todo aprender que es su responsabilidad, pero nunca del Estado.

2.2. Los organismos internacionales.

¿De dónde proviene esta estrategia para la implementación de ideas diferentes a las establecidas?, ¿quién y cómo se gestan?, ¿cuál es el fin último que se persigue con ellas? Esta serie de cuestionamientos sólo es posible entenderlos si se logra establecer la relación que hay dentro de la globalización como un proceso de reestructuración económica de los países más poderosos y de organismos internacionales, los que tendrán por principio la regulación y la reestructuración de las economías, tanto de los países con ingresos estables como de los pueblos emergentes.

Desde esta perspectiva, si el neoliberalismo ideológicamente considera como primordial que se habrán las economías del mundo y que los Estados tengan la menor injerencia posible, son necesarios una serie de organismos de corte internacional que tengan la capacidad de regular este tipo de actividades, porque “libre mercado” no debe de confundirse con anarquismo, todo lo contrario, es libre opuestamente por su regulación. En este sentido el surgimiento de organismos internacionales está asociado de manera directa con los países cuyas

economías son fuertes, el denominado grupo de los 7 (G7)⁷ son quienes crean estos organismos internacionales. Al respecto nos dice Arturo Guillén que “son prolongaciones estatales de los Estados Unidos y del G7” (Guillén, 2007, pp. 132-142), comportándose como: “instancias estatales globales; ya que reflejan los intereses de los capitales globalizados y establecen reglas generales para su operación en escala mundial, así como condicionan la política económica de los países de la periferia.” (Guillén, 2007, pp. 132-142) Entre los cuales se encuentran: Banco Mundial (BM. 1944), Banco Interamericano De Desarrollo (BID. 1959), Organización Mundial De Comercio (OMC.1995) y Organización Para La Cooperación y El Desarrollo Económico (OCDE. 1961), entre otras.

No obstante, la gestación de estas organizaciones, por lo menos en su origen, tiene un manto de bondad. Queda claro que, si en su apariencia y en el arranque de sus funciones develaran todo tipo de actitudes imperialistas, hegemónicas e imposición de sus políticas, escasos gobiernos verían en ellas virtudes. Señala Pérez Tapia: “la OCDE [...], que históricamente había sido un foro para el libre intercambio de ideas en materia de educación, se ha convertido hoy en actor político de plenos derechos que trata de influir, [...] a los estados miembros, hacia una ideología neoliberal...” (Pérez Tapias, 2008, p. 106). Así, el principio ideológico de que: “el bienestar social debe recaer en manos de los particulares y no de los Estados”, son promovidas directamente por estos organismos internacionales. No obstante, su divulgación no se reduce a lo meramente ideológico, sino que además de ello es necesario hacerlas tangibles con fondos monetarios. De forma que estos organismos internacionales se encargan de establecer reglas de operación en donde el mayor beneficio lo obtiene el denominado G7, mientras que el resto de los países sólo los encuentran de forma secundaria.

Por su parte el Banco Mundial (BM) actualmente ha dejado de poner su atención en la “reconstrucción” después de la segunda guerra mundial, para

⁷ El G7 son las naciones más poderosas entre las que se encuentran (Estado unidos, Alemania, Japón, Gran Bretaña, Francia, Italia y Canadá)

enfocarlo, como lo señala su sitio web: “en el combate a la pobreza”. (Banco mundial, 2016 p. *n.d*). Es una obviedad señalar que finalmente este financiamiento proviene de los países cuyas economías fuertes, se sustenta en los corporativos internacionales de empresas y multinacionales, que a su vez tiene el mayor interés de que se abran los mercados para llegar a todas partes del mundo, algo que no se puede lograr sin la autorización de los gobiernos correspondientes. De esta manera resulta evidente la correlación entre el gobierno Federal de México y el BM. También explica y denota cómo se gesta e instrumenta la RIEMS. “Presta el Banco Mundial a México 301 mdd., para educación. Se trata de un tercer préstamo del BM, que deberá contribuir, entre otras cosas, a implementar la enmienda constitucional que hace obligatoria la Educación Media Superior en México”. (Verdusco, 2013 p. *n d.*). Con lo cual podemos constatar que estos organismos internacionales planean, promueven y financian estrategias alienantes a favor de mantener su posición privilegiada, para garantizar que ésta se pueda perpetuar.

2.3. La historia de México, y su vínculo con las políticas de los órganos internacionales.

¿Cómo entender que los países en desarrollo se puedan inmiscuir en este tipo de dinámicas? Para el economista Chossudovsky hay pocos elementos que lo explican. El factor principal es que México adquirió constantes y crecientes deudas económicas con países desarrollados. De hecho, es un común denominador en casi todos los países en vías de desarrollo.

De esta manera dice: “Desde principios de los ochenta, ‘la estabilización macroeconómica’ y el programa de ajustes estructurales impuestos por el FMI y el BM a los países en vías de desarrollo (como condición para la renegociación de su deuda externa) han llevado, al empobrecimiento de cientos de millones de personas.” (Chossudovsky, 2003, p. 25). Para estos países salir o liquidar sus deudas implica al mismo tiempo ingresar a una pobreza eterna, descomunal y globalizada, pues al contraer una deuda con países desarrollados la única manera

de renegociar su deuda es adquiriendo otra mayor, quedando atrapados en una lógica perversa, que solo los condena a la pobreza.

Inicialmente se decreta su imposibilidad para poder pagar la deuda y los intereses; en una segunda instancia les ofrecen planes de negociación y de reajuste. Estos implican firmar acuerdos y aceptar las políticas de los organismos internacionales y finalmente entregar las riquezas de sus naciones como los bienes públicos a capital extranjero mediante reformas estructurales. Esto conduce a una enorme paradoja: un país para pagar su deuda y salir de la pobreza adquiere una mayor, de modo que el mecanismo no lo libera de la miseria, por el contrario, lo ata aún más fuerte. Resulta no sólo paradójico sino además irónico que una organización como el BM que pretende combatir la pobreza sea quien termine por genera más de la que pretenden atacar.

Para Hernández Oliva, respecto al caso puntual de México señala que ha atravesado por dos oleadas de políticas privatizadoras, en la primera nos refiere: “en 1983 el presidente en turno Miguel de la Madrid Hurtado (1982 – 1988), acepta los programas de ajuste y estabilización impuestos por las políticas monetarias del FMI y BM como condición para acceder a programas de renegociación de la deuda” (Hernández, 2011, p.39). En la segunda oleada encontramos a presidentes como Ernesto Zedillo (1994 -2000), Vicente Fox (2000 -2006) y Felipe Calderón (2006 -2012), quienes tras la firma del TLCAN (Tratado, de Libre Comercio de América del Norte) han afianzado las políticas privatizadoras y los bienes públicos se han empezado a poner a disposición de capital privado.

Los bienes públicos aún existentes comienzan a operar bajo políticas empresariales y el Estado deja de ser rector de ellos, sometiendo sus políticas a los intereses de los organismos internacionales. En este contexto se aniquila la idea de un Estado paternalista, benefactor; pero también se fulmina toda idea de un Estado autónomo. La parte más grave es que una vez aceptadas las condiciones de renegociación no hay posibilidad de romper los acuerdos y los pactos que tienen los países de la periferia con los organismos internacionales. Como es de esperarse, no cumplir con los acuerdos tiene sanciones económicas.

El análisis de Roger Dale señala que este tipo de acuerdos tiene características muy importantes, entre las cuales encontramos:

“Una vez que un país está de acuerdo con una norma específica [...] ya no puede «escapar», de esa norma (aunque posteriormente se produzca un cambio en el gobierno en el país y el nuevo ejecutivo esté totalmente en contra de dicha norma) a menos que pague una compensación económica a todos aquellos que se vería afectados de forma financiera por la retirada de dicha norma.” (Roger, 2008, p. 129).

Al aceptar renegociar una deuda, no sólo se pone en juego un factor económico sino la autonomía y la soberanía de la nación misma. En el análisis de Chossudovsky refiere que “ser Miembro de la OMC implica que se aceptan los resultados de la Ronda sin excepción.” (Chossudovsky, 2003, p. 35). Añade un agravante de la situación al señalar que las condiciones en las que opera y se mueve la OMC son a todas luces “ilegales” y “totalitarias”, sus acuerdos “derogan y neutralizan de un plumazo la autoridad de organizaciones como la ONU, y la OIT⁸” (Chossudovsky, 2003, p. 35). El resultado es que la OMC al final decide qué condiciones de trabajo son o no dignas, también cuándo y en qué condiciones hay o no dignidad humana.

En el origen de estas políticas neoliberales hay una falta de “comprensión”, una percepción errónea de lo que son los países en vías de desarrollo, sin duda tienen una concepción del mundo y del hombre que se quiere imponer. Es posible vislumbrar la falta de procesos hermenéuticos genuinos por parte de estos organismos, cuyo resultado ha sido la imposición de una concepción de mundo y una forma de estar en él, lo que generará conflictos.

De lo anterior se puede concluir:

1. Empezar una reforma para “mejorar la calidad en la educación”, como lo pretende la RIEMS, resulta inverosímil e ingenuo. Los criterios de lo que se “debe” cambiar, al mismo tiempo de lo que “conviene mejorar”, son determinados desde políticas exteriores y no son genuinas necesidades de la población. No se mejora nada de forma sustancial para la población, *sino que se pasa a otro orden.*

⁸ Organización Internacional del Trabajo.

2. También se puede señalar que en el documento 442, cuando sugiere que la reforma se emprende para dar cumplimiento al PND, es mera retórica, de antemano se sabe que las políticas internas de México dependen de las políticas externas.
3. La “idea” o el “ideal” basado en que la educación está al servicio de la sociedad deja de funcionar y ya no reditúa en aportes significativos para este fin. La educación tiene un sentido estrictamente laboral y económico y éste no beneficia a México directamente, sólo a capitales extranjeros.
4. Si existe o existió una noción de ciudadanía que provenía del Estado paternalista y benefactor, hoy queda claro que no puede provenir de ahí y no puede emerger de ese contexto. En todo caso el concepto de ciudadano que se pone en juego, emana de organismos internacionales y depende al mismo tiempo de las políticas externas.

Cabe recalcar que al inicio de la reforma nada de lo anteriormente expuesto se ofreció para su justificación. Esta información no sólo resulta reveladora, sino que además permite, desde una perspectiva hermenéutica, la reconfiguración de quien realiza esta investigación. Es decir, que la posición y visión sobre la reforma y sus diversos aspectos cambian, en especial la idea de libertad, pues este trabajo parte del presupuesto que la conformación del ciudadano se hace bajo el ejercicio de la libertad y tras exponer que una nación como México prácticamente ha perdido su autonomía, en múltiples aspectos, ahora también se puede dudar si el ciudadano se hace ejerciendo su libertad o el ciudadano se logra a sí mismo al renunciar a ella.

2.4. El eje central de la reforma, la calidad.

El asunto de la calidad se ha vuelto en los últimos años punta de lanza de diversas reformas. Se señaló que algunas se emprenden para privatizar los sectores

públicos o para imprimirles una visión y criterios de corte empresarial. Pareciera que no basta con sólo volverlos propiedad privada, además hay que imprimirles el sello y el membrete que acredita que dicho producto o servicio cumple con una serie de normas para sobreponerse a la “competencia”.

Numerosos analistas de reformas educativas, entre los que encontramos a Berber y Mourshed (2008), Murillo y Krichesky (2014), Pérez Tapias (2008), y Ramírez (2013), tienen absoluta claridad de que cuando se emprenden reformas de forma tangencial (de arriba abajo y de afuera a dentro) sin tomar en cuenta la participación de todos los involucrados, éstas casi siempre terminan por fracasar. Al emprender reformas educativas está intrínseca la idea que algo del orden establecido ha dejado de ser funcional, de forma que cuando hay “desajustes institucionales”, como lo señala Pérez Tapias (2008, p.53), es porque la comunidad debe mirar con ojo crítico sus acciones y buscar soluciones a las mismas.

El punto fundamental de toda reforma consiste en cambiar cosas y la gran pregunta que se tiene que hacer es ¿qué de todo el universo de la educación debe ser reformado?, pues si algo de la “vieja escuela” ya no es funcional conlleva a reflexionar sobre los valores que antes dirigían estas prácticas y los que orientaban las metas, si la reforma trastoca prácticamente todos los aspectos, como al parecer sucedió con la RIEMS, debemos entender que estamos *frente a otra cosa*, una educación radicalmente diferente a la de su origen. Ante este escenario el resultado natural es que se presenten procesos de resistencia ante los nuevos valores o paradigmas y más aún si se presentan como “soluciones mágicas” a todos los malestares, aconteciendo lo que Pérez Tapias denomina “colisión axiológica” (2008, p. 54).

En esta colisión axiológica lo primero que se discute es la base de donde surgen los nuevos valores, al mismo tiempo que se cuestiona su fundamento. ¿Cómo y bajo qué criterios se determina que un valor ha caducado?, ¿qué plataforma epistémica, óptica o ética se requiere para que un nuevo paradigma se presente como solución a viejos problemas? En el caso de la RIEMS el asunto de

la calidad es uno de sus principales ingredientes, este tipo de discursos posee una serie de virtudes que a la primera logra cautivar a los oídos más escépticos, encerrando una lógica de seducción. No es que se niegue de entrada aceptar la presencia de la calidad en los procesos educativos, pero si el debate no se hace con pertinencia, todo discurso termina siendo ideológico y carente de la posibilidad de lograr los cambios propuestos y anhelados. En las siguientes líneas se explorarán cuáles son las diferentes aristas y dimensiones del asunto de la calidad en la educación.

En primera instancia hablar de “calidad en los procesos educativos” es relativamente nuevo. Claramente esta idea se ha permeado en la educación con el arribo de las ideologías neoliberales al terreno educativo, convirtiéndose en un “valor” nuevo o referente fresco que orienta la educación. Hay resistencia y críticas a estas nuevas formas de concebir la educación. La idea de “calidad en la educación” por si sola es envolvente, pero también queda claro que no podemos renunciar a esta idea. En México hay una enorme población que reclama servicios de educación, por lo tanto, se espera la cobertura y que sean de “calidad” y que cumplan su función básica.

Pareciera que el asunto de la calidad se transforma en una paradoja, donde no se le puede rechazar de entrada, pero, al mismo tiempo, tampoco se le puede aceptar sin ningún cuestionamiento. Primero se debe advertir que estos valores puestos en la educación no son de orden académico. La explicación se encuentra en las líneas anteriores, cuando se señaló que la OCDE determina qué tipo de orientación debe de tener la educación de los países miembros e incluso aquellos que no lo son. Sobre las características de la calidad el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española dice: “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” (RALE, 2016 p. *n.d*). Es decir, la calidad “no es una cosa” sino cualidades que en todo caso se les adjudican a las cosas. Esto permite preguntar ¿La calidad o es propia de la educación, o se le pone como un agregado que de origen no tiene? Pérez Tapias dice que ante la crisis en la que está envuelta la educación hoy en día, hablar de “«educación de

calidad» la expresión es ya un tanto redundante” (Pérez Tapias, 2008, p. 50), pues queda claro que si hablamos de educación ésta debe de contener calidad.

En principio parece no haber objeciones a ver la idea de la calidad en los procesos educativos. No obstante, la postura de Pérez Tapias es que resulta redundante hablar de ella, ya que toda educación desde sus bases debería tenerla. A pesar de ello la ideología neoliberal se la ha puesto como un agregado, la concepción que tienen los organismos internacionales sobre la educación en los países en vías de desarrollo, sustenta que, “carece de calidad”. Para el neoliberalismo la calidad no es algo inherente a la educación, es un agregado que la convierte instantáneamente en “mejor” así, estas ideologías asumen que “vale la pena pagar” porque una educación de “calidad” reditúa en un empleo “bien remunerado”. Este discurso en primera instancia se presenta como seductor por la promesa que implica encontrar un trabajo bien pagado, sin embargo, al mismo tiempo este tipo de discurso requiere que se le explore con cierta profundidad y de forma crítica, de lo contrario se corre el riesgo de quedar embelesados por sus promesas, lo cual repercutiría en no querer ver los aspectos negativos, imposibles de vislumbrar en un primer momento y que a su vez encubren las consecuencias que acarrearán.

El primer aspecto negativo que tiene la idea de “calidad” cuando es puesto como un agregado a la educación es que remite a la exclusión; es decir, al intentar esclarecer los significados y alcances de la “la calidad” en educación, arroja como resultado un proceso de exclusión. Por su parte la exclusión, no se puede entender si no se pone de por medio la idea de igualdad; estandarte de múltiples políticas y también, en el peor de los casos, discurso retórico y demagógico, pero se le estima como un ideal en toda sociedad que se precie de ser democrática. De esta manera el gobierno mexicano alude al PND y emplea el discurso de igualdad para justificar la implementación de la RIEMS. Lo igualitario tal y como se propone en el PND se debe entender como un ideal de justicia. Probablemente quien mejor ha teorizado al respecto es Rawls, en su libro *Teoría de la justicia* advierte que el logro de sociedades justas implica por principio la noción de igualdad.

En la concepción teórica de Rawls, hay que ir al punto de origen. Señala que debemos “suponer que en la posición original los grupos son iguales” (Rawls, 1979, p. 31) de forma que para pensar en una sociedad justa y asumiendo que no todos tienen las mismas aptitudes y que los habitantes de una comunidad desempeñaran roles diferentes; la idea de igualdad de oportunidades en su origen es lo que permite que la noción de justicia se pueda desarrollar. La idea de “calidad” frente a la idea de “igualdad” entran en colisión, pues la primera colocaría en ventaja a quienes pueden beneficiarse de ella, retribuyéndoles mejores empleos, mientras que aquellos que tienen una “educación carente de calidad” estarían en desventaja, sin encontrar un empleo o pobremente remunerados. La supuesta calidad que adjudican las ideologías neoliberales a la educación, instaura procesos claros de exclusión, desigualdad y naturalmente de injusticia. Así, se vuelve a hacer relevante la pregunta sobre los fines que persigue la educación. Queda claro que, si se educa sólo para el trabajo y la competitividad en un sistema claramente explotador de la condición humana, entonces la idea de sociedades justas es algo que pasa a segundo plano. Opuestamente si se educa para generar sociedades con un sentido mínimo de justicia, hablar de calidad en la educación es a todas luces un proceso excluyente que debe eliminarse.

El segundo aspecto negativo que encierra la idea de calidad es el de “privilegios”. La calidad puesta a los procesos educativos excluye a grandes cantidades negándoles la oportunidad de beneficiarse de este bien, pero al mismo tiempo que excluye adquiere el matiz de “privilegios”. Esta idea la sostienen Donoso (1999) y Pérez Tapias (2008), de éste último en su exposición se encuentra una nota al pie de página donde señala que el secretario de educación de Reino Unido, Kenneth Baker, en 1988 dijo: “la era del igualitarismo ha terminado” (en Pérez Tapias, 2008 p. 51). Una declaración de esta magnitud genera ruido y perturba los procesos educativos. Si la educación no está al servicio de la sociedad y en ella no hay un mínimo sentido de aspiración a la justicia e igualdad y en oposición está al servicio del mercado, la economía y la competitividad, entonces la calidad es un asunto que tiene una carga negativa para los procesos educativos, pues es a través de la educación como se fincan las

desigualdades y las injusticias. Para Marín (2007) los privilegios son percibidos como “apropiación ilícita” y más adelante añade “una sociedad con privilegios, es una sociedad estructuralmente delictiva, e injusta” (p. 283).

Se genera una paradoja más, ya que es irónico que la denominada “educación de calidad” que “pretende” acabar con los males estructurales de la sociedad sea el pilar de los mismos. En este contexto la “colisión de valores” entra en juego. Si miramos a la educación como un bien público que emana del Estado ésta, de forma inherente, debería tener calidad, no obstante, ante los procesos de globalización neoliberal, las escuelas han pasado a ser dirigidas por el sector privado y es ahí donde se manufactura el sello de la calidad. Existiendo una transvaloración *a priori*, es decir, parece que la educación que emana del Estado, justo por ser pública, es de mala calidad y lo privado adquiere el matiz de bueno. Si le sumamos el hecho de que hoy en día se pregona que los bienes públicos, como la salud y la educación, deben ser costeados por los individuos y no por el Estado, esto lleva a que la noción de ciudadanía también entre en proceso de transvaloración, para quienes tienen el privilegio de pagarse una “buena educación”, como lo señala Pérez Tapias se ha permitido que la dimensión de la educación y su condición como demandantes de «ciudadanos» pase a la de «clientes» (Pérez Tapias, 2008, p. 74). Así que la educación que ofrece la RIEMS aun cuando explícitamente se proponga formar ciudadanos, forma clientes y consumidores.

Finalmente, si en algún momento cabe rescatar la idea de calidad en los procesos educativos es si asume que ésta no sea excluyente y al mismo tiempo integral. Es un hecho que la educación se ha dispuesto entre otras cosas para la reproducción del sistema y sus diversas facetas recaen en lo laboral, pero no se puede reducir sólo a este sector. En consecuencia, hablar de una educación de calidad asumiendo que ésta es integral debería de ser una educación dispuesta a desarrollar todos los aspectos de la vida humana, además de orientada a construir sociedades con instituciones justas

2.5. La cobertura.

Es un hecho que la educación en México nació con múltiples deficiencias, tras la conquista fueron más los problemas que tenían que afrontar que aquellos que se supone podían solucionar. En 2012 se publicó un texto titulado *La historia de la educación en la ciudad México*⁹. Muchos de sus articulistas señalan que los diversos gobiernos de este país han depositado grandes expectativas en la educación, como eje de solución a múltiples problemas.

Anne Staples señala que hacia 1842:

“El gobierno creía, que la educación era imprescindible para lograr la prosperidad del pueblo; y que sin ella y sin conocer el español (pensando en las comunidades indígenas) no podrían gozar de los derechos de ciudadanía; que era un deber del gobierno proporcionar instrucción y educación a “las masas”, como se decía entonces” (Anne Staples, 2012, p. 178).

Esta nota logra evidenciar por lo menos dos cosas: Uno, se asumía que era obligación del Estado proporcionar educación a sus conciudadanos y lejos estaba la idea de pensar o considerar que ésta tuviera que ser costeadada por lo individuos o derogada a la iniciativa privada. Dos, es muy sugerente ver como desde entonces, 1842, la idea de que la educación forma y constituye ciudadanos está presente en este país, al mismo tiempo se puede inferir que quien no posee educación no puede alcanzar el reconocimiento y ejercicio pleno de sus derechos como ciudadano.

Esta situación sigue teniendo vigencia, factor que explica la necesidad de colocar cursos de ciudadanía en la RIEMS e inevitablemente permite señalar, a modo de crítica, que hay viejos problemas en la educación sin resolver. Entonces, las expectativas que depositaba el gobierno en la educación no se alcanzarían por falta de recursos (asunto que para el presente gobierno sigue teniendo vigencia) pues de no contar con lo necesario; todas las expectativas en la RIEMS podrían no cumplirse. La falta de recursos para la educación en México es un problema que se hereda de gestión en gestión y al parecer no existen muchas posibilidades de solucionarlo. En la obra antes citada, abundan las notas que enfatizan la falta

⁹ Esta publicado por el Colegio de México, y sus compiladores son: Gonzalbo, P. y Staples A.

de recursos, evidenciando que las expectativas no se cumplían, ya que la educación no contaba con lo indispensable. Entre los años 1867- 1911 para Bazant el problema central es que la economía de la nación no cubría ni lo básico, “la pobreza era abrumadora, los niños comían ‘una o dos tortillas al día’” (Bazant, 2012, p. 261). Los profesores tenían que esperar meses antes de que se le pudiera pagar, además de que se “necesitaba un ejército de profesores y tan sólo tenía una centésima parte de los que precisaba” (Bazant, 2012, p. 284). Ante la carencia de centros de enseñanza “buena parte de los conventos se convirtieron en escuelas” y añade: “no había pizarras, lápices, libros mesas, bancas...” (Bazant, 2012, p. 252). Ante este escenario de carencias era normal que las expectativas gubernamentales depositadas en la educación no pudieran cumplirse.

Estos referentes históricos son importantes porque se podría pensar que después de haber abatido el problema de la cobertura se podría estar en condiciones de dar un paso más y abordar el problema de la calidad. Lo cierto es que la falta de recursos sigue siendo un asunto pendiente, entre ellos está la cobertura. El acuerdo 442 señala que México es uno de los países que menos avances tiene en cobertura respecto a los países miembros de la OCDE (Diario Oficial de la Federación, 2008, p.9), de forma que su rezago para el 2020 puede alcanzar tasa del 50%. El gobierno Federal justifica que al emprender la RIEMS uno de los problemas que atacará de forma frontal será el de la cobertura y de no hacerlo se esperaría que para el 2020 sólo el 50% de la población en condiciones de cursar la EMS lo podría hacer, el resto no lo haría por falta de escuelas.

Como ya se mencionó, es un hecho que el gobierno federal necesita de recurso para poder llevar a cabo la implementación de la RIEMS. Una gran parte de estos provienen del BM. De esta forma se compromete al gobierno Federal al grado de que el tipo de educación que se debe impartir se oriente por las políticas de los organismos internacionales. Lo que resulta un tanto inconcebible es que el Ejecutivo del gobierno Federal primero decreta la obligación del Estado de impartir EMS a sus habitantes y que no cuente con los medios necesarios para hacerlo. El documento 442 estima que, tras la aplicación de la reforma, para el 2020, se habrá

cubierto en un 98%. (Diario Oficial de la Federación, 2008, p.8). ¿Cómo se logrará esto? Haciendo acopio de recursos, Bazant señala que entre 1867 y 1911 algunos conventos se habían adaptado como escuelas, haciéndose evidente que se hacía acopio de recursos para impulsar la educación, actualmente de los 20 planteles del Colegio de Bachilleres en la zona metropolitana; uno de ellos ni siquiera es propiedad del gobierno, teniéndose que pagar una renta por las instalaciones¹⁰. Se hace evidente que no existen oportunidades genuinas para lograr la cobertura que se propone la RIEMS.

Si no se logra una cobertura genuina, por lo menos se puede aparentar “maquillando números”; dándole mayor relevancia a un factor que a otro. Esta clase de prácticas son una forma fácil de minimizar la magnitud de un problema, por ejemplo, las metas que se propone el Gobierno Federal para tener una cobertura del 89% se hace sobre la base: sólo de los alumnos que egresan de secundaria en tiempo y forma, (entre los años 2005 y el 2006, fue del 41%) (Diario Oficial de la Federación, 2008, p. 7) de manera que seguirá existiendo en el futuro inmediato una gran cantidad de la población en edad de cursar la EMS y que no lo hará por falta de escuelas y recursos. Si se considera que entre el 2005 y 2006 los egresados en tiempo y forma sólo abarcaron un 41%, existe en promedio un 60% de la población que, a pesar de no haber egresado de la educación media, está en edad de cursar la EMS y por distintas razones no seguirá sus estudios inmediatamente.

Hay una serie de preguntas que permean esta investigación: ¿qué pasa con la población que no podrá obtener este tipo de educación, si de antemano se asume que en su currícula está la formación de ciudadanos?, ¿la conformación de ciudadanía sólo se da a través de la educación formal?, antes de que la EMS se hiciera obligatoria, ¿cómo se conformó el estatus de ciudadano para las personas que no cursaron este tipo de estudios? Porque con educación o sin ella lograron ser ciudadanos de alguna manera, ¿en este sentido, el asunto de la ciudadanía no

¹⁰ Revise el contrato de arrendamiento en:
http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/pdfs/marco/pdf/interno/relaciones%20laborales/-CONTRATO_PL%2020-1_SEPT2014.pdf

saldrá sobrando de los planes curriculares? Las respuestas a estas preguntas se darán hasta el tercer capítulo, por el momento sólo se puede advertir que, si la formación de ciudadanos es algo que se remite a las escuelas con un horario y contenidos específicos, y estos no llegan a los estudiantes por problemas de cobertura, la ciudadanía se estará constituyendo desde otros horizontes o simplemente no se logrará.

Ahora bien, por más que sea una promesa firmada por el Ejecutivo; para ampliar la cobertura no existen las condiciones para otorgar este tipo de educación a todos. En un futuro, con toda probabilidad, los historiadores de la educación seguirán diciendo lo mismo: “A principios del siglo XXI, el gobierno depositó muchas expectativas en la educación y no contaba con lo necesario”. Como una suerte de maldición la historia se repite y el resultado sigue siendo el mismo.

“Maquillar números”, puede no ser la solución más pertinente, pero parece la solución más eficaz y la más aterradora por los alcances que tiene, es llevar a cabo las políticas de los organismos internacionales. Una vez que las campañas alienantes del neoliberalismo surtan efecto, será el individuo quien deberá costear su educación y el Estado quedará de lado. Así, el asunto de la cobertura será un problema saldado. Muchas personas para obtener un certificado de EMS y estar en condiciones de ingresar a una universidad, acudirán a las instituciones privadas por convicción, por necesidad o simplemente porque muchas de las escuelas públicas se cerrarán quedando sólo instituciones privadas.¹¹

El asunto de la cobertura y los recursos mínimos para la educación es un problema que desde su origen ha estado presente y no han existido mecanismos para poderlo abolir. Resulta aún más inverosímil suponer que el asunto de la calidad se pueda atender desde la lógica del neoliberalismo, donde está mancomunada la idea de calidad con la de recursos, en México los recursos para la educación siempre son escasos, de esta manera, parece difícil que se pueda

¹¹ Revise el caso de la Escuela Normal Rural de Mactumactza en el estado de Chiapas, que se cierra por que el gobierno Estatal argumenta que ya nadie asiste a ella y que por lo tanto ha perdido su razón de ser, mientras que, se abren múltiples escuelas normales en zonas urbanas de carácter privado.

lograr el asunto de la cobertura y el de la calidad, a no ser que se logre con la implementación de las políticas exteriores. Generando exclusiones, privilegios para unos cuantos y una amplia brecha de desigualdades, dejando un halo de sospecha entorno a si la formación de ciudadanos es un asunto público y de interés nacional. Parece que la formación de ciudadanos no es otra cosa más que la de seguir manteniendo privilegios.

2.6 Marco curricular común.

El denominado Marco Curricular Común (MCC) es el tercer aspecto más importante de la Reforma. Lo que se pretende es estandarizar todos los bachilleratos, se parte del hecho de que cualquier egresado de EMS en principio deberían de saber lo mismo y contar con las mismas habilidades, por lo menos en asignaturas comunes como matemáticas y aquellas dedicadas a fortalecer la lengua nacional.

Para que acontezca dicha pretensión y se pase del plano formal al fáctico, se estableció un currículo común para toda la población que, en México, se reconoce como diversa. Puede consultarse el artículo primero de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, modificado en 2011, en donde se establece que las autoridades están obligadas a promover, respetar y garantizar los derechos humanos, incluyendo los de la población indígena; en un informe de la CONAPRED se dictamina que hay un total de 68 pueblos indígenas diferentes (Conapred, 2010, p. 9).

Al hablar de diversidad cultural se hace referencia a los diversos pueblos indígenas y etnias que han logrado sobrevivir desde la conquista. Estos grupos han logrado mantener su lengua y tradiciones, por más que se haya pretendido incorporarlos a la modernidad. Staples en “Ciudadanos respetuosos y obedientes” refiere que hacia 1842 existió la pretensión por parte del Gobierno Federal de que toda la población indígena aprendiera el español y lograran adquirir derechos plenos como ciudadanos; la adquisición de la lengua se daría naturalmente

asistiendo a las escuelas y con ello México podría convertirse en una nación moderna. (Staples 2012, p. 178). Esta idea de modernizar al país es polémica, no queda claro cuáles son los factores que lo permiten. Desde la educación parece que la idea de “modernizar al país” implica la enseñanza del español y el respectivo proceso de enculturación, mismo que tiene como consecuencia la pérdida de los usos y costumbres de los pobladores indígenas y la adquisición de formas culturales hegemónicas de Occidente.

Más allá de sólo pretender modernizar al país, la idea de que todos aprendan español es en el fondo un proceso de estandarización de la población. Dicho proceso en algún momento se vio como un requisito indispensable para modernizar al país. Actualmente parece que la pérdida de lenguas indígenas, así como sus usos y costumbres, es vista como algo lamentable y no como un requisito para que México sea moderno. No se puede pasar por alto el hecho de que la geografía del país también es diversa y aunada a su población da por resultado necesidades distintas para cada sector. De esta manera la forma de vida, así como las necesidades de los pobladores del sur del país y de las zonas rurales son diferentes a las de los pobladores de las zonas urbanas del centro.

En el acuerdo 442 se encuentran detalles en los que se alude a la diversidad. Señala que hacia la década 70 se crearon diversos tipos de bachillerato; con la finalidad de atender las necesidades educativas, que respondía a necesidades económicas y culturales de cada zona geográfica. De esta manera, el acuerdo 442 señala que existían tres tipos distintos de bachillerato: 1) El general y propedéutico para la universidad, 2) bachilleratos generales con formación técnica, y 3) los exclusivamente tecnológicos. (Diario Oficial de la Federación, 2008, p.13-14). Además de estas tres variantes, lo propio de la geografía redituaba en que cada zona, los contenidos específicos variaban según las propias necesidades de la región, de esta forma un bachillerato tecnológico en alguna ciudad cerca de la costa difería mucho de un bachillerato general en la capital del país.

Este panorama permite establecer una analogía muy similar que se destacó con el asunto de la cobertura, se remarcó en el apartado anterior, después de revisar algunos aspectos históricos de la educación en la ciudad de México, que muchas de las expectativas puestas en la enseñanza no se alcanzaban por falta de recursos y con la implementación de la RIEMS se corría el mismo riesgo. De forma similar se puede señalar, respecto al MCC, que durante muchos años se creyó que una forma de modernizar a México implicaba incorporar a la población indígena a la cultura occidental y ello se podría hacer a través de la educación, enseñándoles la lengua nacional, pretendiendo borrar todas las diferencias y homologando a la población. En los 70 el impulso que se le dio a la EMS implicó tomar en cuenta la diversidad y casi 40 años después se emprende una reforma educativa a este segmento de la educación y el MCC, un eje prioritario de dicha reforma, pretende nuevamente eliminar las diferencias, justificando que al estandarizar los conocimientos y habilidades México estará capacitado para afrontar los retos del futuro.

La diversidad de bachilleratos que había en el país, ante la RIEMS, representa más un problema que una riqueza. Concretamente la problemática que está en el centro del escenario es ¿a la diversidad se le debe fomentar, mantener y preservar desde el ámbito educativo o esta se le debe eliminar justo desde la educación? De esta forma, o se moderniza la población indígena y se atenta contra la diversidad o se establecen leyes y una educación que fomenten y respeten lo diverso. La RIEMS naturalmente no resolverá este problema, en su propuesta está presente la idea de la estandarización más que la del respeto por la diversidad. El MCC establece que debe haber un mínimo de conocimientos que debe poseer todo egresado de la EMS, mientras que las habilidades que debe adquirir se denominan competencias, y estas también deben estandarizarse.

La justificación de por qué las competencias y por qué un MCC es, irónicamente de una naturaleza “democrática e incluyente”, el documento señala que se invitó a directivos de diversas instituciones educativas y especialistas para su discusión, planeación y elaboración. Con la finalidad de que la EMS, impartida

en el país, garantice “mayor pertinencia *en un marco de diversidad*”¹² (Diario Oficial de la Federación, 2008, pp.13-14). En ésta reunión de especialistas y directivos se concluyó que la RIEMS solo podría responder a los retos del mundo moderno; si su educación está orientada por las competencias, mismas que se definen en el acuerdo 442 como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico”. (Diario Oficial de la Federación, 2008, p.2). En el acuerdo 444 hay una exposición más detallada, señalando que hay de tres tipos: genéricas, disciplinares y profesionales. Las primeras sirven para la vida y las dos últimas sirven para el trabajo.

Como es de esperarse un documento oficial en el que se plasman los pormenores de la EMS y en el que miles de jóvenes se verán afectados o beneficiados por ella, no podría serlo sin que se mencionara que hay un “respeto a la diversidad” y que la educación que se propone es “integral”, pues no sólo forma para la vida, también forma para el trabajo, aspecto que podría ser secundario pero que bajo las ideologías del neoliberalismo y siendo este un país en desarrollo, lo prioritario pasa a segundo plano. Resulta incongruente que el MCC pretenda estandarizar toda la educación Media y que los documentos que los justifican continuamente hagan referencia a que hay de por medio un respeto a la diversidad. Dicha situación permite genera preguntas como la siguiente: ¿Cómo garantizar el respeto a la diversidad cuando de por medio existe la intención de estandarizar todo el bachillerato?

Hay dos aspectos que vale la pena analizar, el primero de ello tiene que ver las competencias básicas y la noción de ciudadanía, la segunda con el hecho de que “las Humanidades” como un campo disciplinar quedó fuera del esquema de la RIEMS.

Sobre el primer aspecto resulta relevante notar que hay una serie de competencias que aparecen en el acuerdo 444 y posteriormente fueron plasmadas en el programa oficial de “Construcción de ciudadanía”, una de ellas se denomina

¹² El subrayado es mío.

“Participa con responsabilidad en la sociedad” y se espera que el estudiante sea capaz de “mantener una actitud respetuosa a la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas, y prácticas sociales” (Diario Oficial de la Federación, 2008, p.4). La gran pregunta que emerge es ¿cómo lograr tal cosa? Más allá del reto pedagógico que implica, lo que se desea resaltar son esas contradicciones internas que, de forma sutil, Horacio Redetich denominó “las diferencias entre lo que se dice y se hace” (Redetich, 2013, p. 19), pues pretender borrar todas las diferencias, generar un solo currículo mediante el MCC y a pesar de ello, promover que el alumno debe de ser respetuoso de la diversidad es incongruente; pues en el plano formal siempre se defiende el respeto de la diversidad y en la práctica representa un problema al que se le combate frontalmente. Este tipo de inconsistencias plasmadas en documentos oficiales también son vividas por profesores y alumnos, generando pocas veces un reto a superar y mayoritariamente un desencanto por las instituciones y procesos educativos.

Ante este contexto, se puede generar la siguiente cuestión: ¿cómo, bajo un modelo de competencias, se pueden lograr ciudadanos respetuosos de la diversidad? En su texto *La invención de lo humano*, Higinio Marín advierte que todo proceso de conformar ciudadanos lleva implícito un proceso de humanización (Marín, 2007, p. 79). Este presupuesto permite cuestionar ¿cómo humanizar y al mismo tiempo conformar ciudadanos? Asunto nada sencillo, cuando lo que se pone de por medio es un ambiente de competitividad y en donde la educación pretende la estandarización y está orientada por principios económicos donde las diferencias culturales son más obstáculo que una riqueza. El respeto al otro en un programa de estudios puede ser un buen propósito, pero no se puede alcanzar con plenitud cuando la concepción de mundo, hombre y las herramientas educativas no lo permiten.

El segundo incidente al que vale la pena dirigir la atención, tiene que ver con la concepción de Las Humanidades dentro del MCC. Clasificar las diversas áreas y ramas del saber humano no es nada sencilla. En toda clasificación se corre el riesgo de dejar algo fuera, ponerlo en dos subgrupos o inventar nuevas

categorías para colocar lo que no es de una esfera ni de otra. En la RIEMS las humanidades corrieron ese riesgo, había Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, pero la categoría de Humanidades no existía. Para los arquitectos de la RIEMS disciplinas como la Filosofía y las Artes, en el mejor de los casos, podrían quedar en la esfera de las Ciencias Sociales. Esta situación generó la creación de organizaciones filosóficas (entre ellas el Observatorio Filosófico) que se dieron a la tarea de hacerle frente a una posible desaparición de las humanidades de los planes y programas de estudio y de forma concreta a la Filosofía. El resultado después de múltiples discusiones, entre académicos de la filosofía y las autoridades de la subsecretaría de Educación Media, terminó en la generación de un nuevo acuerdo, el 488, en el que se modificaron los acuerdos 442 y 444 en donde finalmente se reconocieron a las Humanidades.

El punto nodal de esas disertaciones fue la educación. Si se convierte en una mera preparación para el trabajo cabría la posibilidad de sólo llamarle instrucción, cuyo sentido se reduce a aprender algunos saberes, habilidades y tras ello la incorporación al mercado laboral. Si hablamos de “educación integral”, ésta debería de tener una orientación mucho mayor, en donde se contemplen múltiples esferas de la vida del ser humano y no sólo la laboral. Se mencionó que para Higinio Marín todo proceso en la conformación de ciudadanos conlleva implícitamente la idea de humanizar, pero una educación que por principio elimina a las Humanidades de sus planes de estudios y no les da la importancia requerida, difícilmente puede lograr en ellos la conformación de ciudadanos y la de humanizar, pero al mismo tiempo si estos proceso no se pueden dar cabalmente, no se debe esperar un respeto a la diversidad, para Will Kymlicka (2010) en su texto *Ciudadanía multicultural* sustenta la tesis de que puede generarse ciudadanos respetuosos de la diversidad mientras que en la RIEMS la conformación del ciudadano implica homogenización y la pérdida de diversidad.

Al parecer cuando en el acuerdo 442 se habla de que la RIEMS se llevará a cabo en un “marco de diversidad”, se asumen las diferencias, pero no son el punto

de llegada sino el de partida. El de llegada lo constituye el MCC que es la estandarización de saberes por parte de los egresados de la EMS.

3. Noción de ciudadanía.

Opuesto a lo que puede pasar en muchos programas de EMS, el de ciudadanía, omite en toda su extensión alguna definición de ciudadano. En los programas previos a la reforma, si bien es cierto que no estaban orientados por el modelo pedagógico de las competencias, se demandaban a los alumnos la generación de una definición de filosofía. No obstante, un programa de Introducción a la Filosofía, generado en el 2015, en la misma institución y que de hecho suple al de Construcción de Ciudadanía, mismo que se mantiene bajo el modelo de competencias, demanda de igual manera en su primer apartado, que el alumno elaboré una definición de filosofía a partir de las ya establecidas. En el caso del programa de Construcción de Ciudadanía se omite en sus tres unidades, una noción de ciudadanía, en especial no se promueve ni sugiere ninguna, no obstante, hay múltiples temas, cuya comprensión y dominio a la par de la adquisición de algunas habilidades para el ejercicio de la misma, dejarían ver de forma difusa y a manera de boceto, una noción de ciudadanía.

Para Leticia Landero, en su tesis doctoral: *Formación cívica y ética, la configuración de un discurso*, muestra en términos generales cómo es que se gestaron los programas de formación cívica y ética en secundaria, es decir, el tercer nivel de educación básica y que representan a su vez la formación previa que se suponen tienen los estudiantes al momento de ingresar al Colegio de Bachilleres. A lo largo de la tesis señala que fueron diversos elementos que permitieron la conformación de dichos programas, desde anécdotas personales como las del secretario de educación, quien tomaría la iniciativa de conformar nuevos programas de educación cívica, al quedar decepcionado con lo que sus hijos en edad escolar recibían como instrucción en materia de educación cívica (Landeros, 2016, p. 98); pasando por una serie de eventos históricos como “la

caída del sistema” en las elecciones de 1988, (Landeros, 2016 p. 46), y la creación en 1990 del IFE (instituto Federal Electoral), entre otros. No obstante, uno de los eventos más relevantes en dicho proceso será este último, pues como sugiere Landeros, en dicha institución se consolidaría una noción de ciudadano para el México contemporáneo.

En el terreno académico, nos refiere Olvera en un texto de divulgación del IFE denominado *Ciudadanía y democracia* que, una noción de ciudadanía moderna, pero al mismo tiempo catalogada como un clásico, se encuentra en un texto de Marshall y Bottomore denominado, *Ciudadanía y clase social*. Si bien el texto explora de forma concreta como fue evolucionando la noción de ciudadano en Inglaterra, hoy se ha convertido en un referente sobre ésta cuestión.

En el escenario actual existen básicamente dos posturas que permiten entender la ciudadanía, por un lado, encontramos el liberalismo en donde el texto de Marshall y Bottomore, hace aportaciones significativas (Olvera, 2008, p. 20). Al igual que el trabajo de J. Rawls denominado *Teoría de la justicia*. La segunda postura denominada comunitarismo, está representada de forma emblemática por Charles Taylor en su texto: *Fuentes del yo, la construcción de la identidad moderna*. (Olvera, 2008, p. 38).

En tiempos recientes una propuesta innovadora ha sido la planteada por Will Kymlicka en sus textos *Ciudadanía multicultural* (2010) y *Política vernácula* (2003). Sosteniendo que, en diversas sociedades modernas existen grupos minoritarios mismos que tienen que convivir con los grupos hegemónicos, dicha convivencia ha generado una serie de conflictos, pero al mismo tiempo, ha dado pauta a mirar la ciudadanía desde horizontes diferentes. La propuesta de Kymlicka, consiste justo en encontrar solución a dichos conflictos generando la idea de “ciudadanía multicultural”, en donde la cultura hegemónica, pueda convivir con los grupos minoritarios. (Olvera, 2008, p. 34-35).

Respecto a los postulados básicos del liberalismo sostiene que, una sociedad bajo esta concepción le da todo el poder y el peso al individuo; es decir, el modelo político, establece leyes y mecanismo para que sea el individuo quien sea el más beneficiado al interior de la sociedad. Por su parte el comunitarismo,

pone todo el peso del poder político y las leyes en beneficiar la comunidad, mientras que el individuo pasa a segundo plano. La primera sostiene que la sociedad se conforma de individuos, por lo tanto, este debe de tener mayores beneficios que la comunidad. La segunda sostiene que el individuo, no puede subsistir por sí solo, en consecuencia, los privilegios los tiene la sociedad y no los individuos.

Lo primero que salta a la vista es que, existiendo algunas concepciones sobre ciudadanía, los diseñadores del programa amando de la RIEMS no se preocuparon, en exponer alguna noción como las antes mencionadas, ni por sugerir alguna. En lo inmediato, esto permite preguntar ¿Qué tipo de ciudadano es que el que se pretende formar? Es posible que no se haya puesto una concepción previa de ciudadano como punto de partida ni una de llegada, porque por si mismas estas pueden resultar polémicas, no obstante, existen una serie de temas¹³ que el alumno debe apropiarse de dichos saberes y ponerlos en práctica, lo cual le permiten constituirse como ciudadano. ¿Pero qué tipo de ciudadano?

La visión de Leticia Landeros, respecto las elecciones en el México de 1988 fueron una muestra clara de que México no gozaba de una auténtica democracia, puesto que el partido que sustentaba el poder, una vez más lograba ganar las elecciones desde 1929. Generando en la población, la sensación de decepción, al mismo tiempo, el partido ganador carecía de legitimidad (Landeros, 2016, p. 46). Eventos como estos dieron pauta a la generación del Instituto Federal Electoral quien sería modificado tras algunas reformas en el 2014 adquiriendo actualmente la denominación de: INE (Instituto Nacional Electoral). Cuya misión ha sido prácticamente la misma desde su origen: la de organizar las elecciones a nivel federal y estatal, y dar legitimidad a los procesos democráticos.

Este instituto en su arranque de actividades, no estaba viciado y gozaba de la autoridad moral de su dirigente José Woldenberg (Landeros, 2016, p. 50). Para ella estos elementos permitían que el IFE, tuviese la autoridad, para perfilar una noción de ciudadanía. Que además debía de estar reforzada, por los respectivos

¹³ Consúltese el anexo 2

procesos educativos para que se instruyera a la población mexicana, con lo cual se esperaba consolidar una auténtica democracia.

En la tesis de Landeros, la finalidad última es mostrar cómo se gestaron los programas de educación Cívica y ética en la educación básica. No tiene reparo en señalar que los académicos en generar dichos programas, recurrieron al entonces recién creado IFE (Landeros, 2016, p. 84), con la finalidad de que éste aportara materiales en materia de democracia y ciudadanía. Pues no bastaba con solo tener un IFE, sino que además se debería de educar a la población en democracia, de forma que la educación Cívica y Ética debería de tener entre otros sesgos el de la educación para una vida democrática.

Por su parte, si se analiza el programa de Construcción de Ciudadanía, del Colegio de Bachilleres, el penúltimo tema de la tercera unidad¹⁴, está dedicado a la democracia y a sus diversos problemas, con lo cual pareciera que educar para la ciudadanía tiene que ver entre otras cosas, con la relación existente entre los ciudadanos y la democracia como modelo político.

Nos obstante, si la noción de ciudadanía es compleja no resulta menos el de democracia, pues esta al igual que la ciudadanía tiene diversos matices, Olvera señala en el artículo antes citado, que lo grave es reducir una cosa a la otra, señalando que la construcción de ciudadanía se ha limitado a “garantizar el derecho al voto” (Olvera, 2008, p. 46).

Con lo anterior parece que educar para la ciudadanía se reduce a educar para la democracia, en la perspectiva de Olvera es una visión bastante empobrecida de ambas nociones. Para él, la ciudadanía adquiere matices más complejos cuando se mira al ciudadano como un sujeto activo, no solo por participar en la vida política ejerciendo su derecho al voto, sino por ser un sujeto, consciente de sus demás derechos.

Para Marshall, la evolución del ciudadano implicó la adquisición de derechos, inicialmente fueron los civiles, entre los cuales se encuentran las garantías individuales, posteriormente el ciudadano adquirió derechos políticos, lo cual implicaba dentro de las democracias, el derecho al voto. Es decir, la

¹⁴ véase el anexo 2.

capacidad de poder elegir a sus representantes, asunto que durante mucho tiempo y en muchas sociedades era un privilegio de una clase social. Finalmente, la adquisición de los derechos sociales, tales como el derecho a la educación o a la salud, fueron la última oleada de lo que en la Europa de posguerra se denominó, “estado de bienestar”. En consecuencia, para Olvera, la ciudadanía debe entenderse como:

[...] una ciudadanía activa que no sólo espera que el Estado por fin respete e implemente los derechos universales de ciudadanía, sino que lucha por ellos, coopera con el Estado, se enfrenta políticamente con él, hace valer sus argumentos en el espacio público y busca construir alianzas con la sociedad política en la promoción de un proyecto democrático-participativo. (Olvera, 2008, p. 48)

Esta definición sin duda cuadra con algunos temas propuestos en el programa de ciudadanía, por ejemplo, en el bloque temático dos se encuentran el de Derechos humanos y el de Justicia y bien común, mientras que en el último apartado como ya se mencionó, se alude a la democracia y a los problemas que ésta acarrea. Con lo cual se perfila al ciudadano, como un sujeto conocedor de sus derechos y demandante de los mismos. Pero al mismo tiempo se espera que el ciudadano a formarse sea un sujeto activo, en la medida que lucha por hacer valer sus derechos, con lo cual queda claro, que a pesar de que el estado sabe qué tipo de derechos debe otorgar a sus ciudadanos no siempre lo hace, pero se espera del ciudadano que pueda reconocerlos, demandarlos y ejercerlos. Ello probablemente justifique una asignatura de esta naturaleza, no bastó con crear al IFE y esperar que una democracia auténtica finalmente llegará México, sin duda que es necesario educar para la ciudadanía y para la vida democrática, y ello puede ser al mismo tiempo una justificación de por qué crear este tipo de materias dentro la RIEMS.

Finalmente, y a pesar de que el programa no da ni promueve alguna definición de ciudadano, se mencionó que por lo menos si estaba esbozada, no se trata en sentido estricto de una concepción de ciudadano liberal ni comunitarista. Se pone el énfasis en el individuo, en la medida que es un sujeto de derechos, de los cuales se debe beneficiar, no se apela a un conjunto de creencia como eje central para la sociedad, tal como lo propone el comunitarismo, pero al mismo

tiempo se advierta de la importancia del bienestar social, en síntesis parece que se retoman elementos de ambas, tanto del liberalismo como del comunitarismo. El último tema del programa se denomina Multiculturalismo e interculturalismo, por lo tanto, tal parece que incluso se contempla la idea de una ciudadanía multicultural, como lo propone Kymlicka.

Para Olvera, el asunto de las minorías étnicas en México es materia pendiente, pues a lo mucho se ha reconocido la presencia de dichos grupos, pero no se han establecido ningún tipo de legislación que permita su “integración”, es decir, leyes que permitan el respeto a sus creencias usos y costumbres por parte de los poderes hegemónicos. En consecuencia, tal parece que el programa está cargado de ideales a los que se aspira llegar algún día, pero dadas las condiciones, actuales del país, y el contexto cultural de México, la ciudadanía es ejercida de forma diferente a lo estipulado en los programas. Para el INE, y en el programa de Construcción de Ciudadanía, se esboza un ciudadano portador de derechos, capaz de reconocerlos, demandarlos y ejercerlos responsablemente en una sociedad democrática, cuya participación en la vida pública y política es siempre activa.

Conclusiones.

Como puede observarse, el rol que actualmente juegan los organismos internacionales en materia educativa es sumamente amplio, tan solo este rubro podría dar pauta para investigaciones independientes. No obstante, se ha querido mostrar que la llegada de una reforma como la RIEMS al Colegio de Bachilleres, no fue un acto de la casualidad.

La experiencia de quien redacta, señala que implantar cambios al interior de esta institución educativa era necesario. El hecho de que no se recogiera la experiencia de los involucrados, así como sus necesidades y el conceso de la comunidad, al momento de implementarse la reforma, zanjó un amplio camino para sospechar de las virtudes que presumía tener.

En la presente investigación se ha mostrado que la llegada de la reforma, iba más allá de un asunto protocolario emergido desde la presidencia. Al momento de que México contrajo deudas con naciones potencialmente económicas, permitió que a la hora de renegociar su deuda quedara atrapado en lógicas que lo obligaron a realizar reformas estructurales. Dichas reformas tienen por objetivo último, abrir al capital extranjero bienes nacionales como los energéticos, salud y educación, que sin duda representan fuertes ingresos económicos para las multinacionales y que al final reditúa en estabilidad económica de las naciones más poderosas.

La RIEMS, es una reforma que pretende abatir el rezago educativo en EMS, y elevar la “calidad” de la misma, pero una lectura más profunda, permite inferir que solo se forma a los estudiantes para que éstos se incorporen al mercado laboral. Lamentablemente no como dirigentes, sino en calidad de mano de obra barata. Dado que no existen los recursos necesarios para dar cobertura, el asunto de la “calidad” es mero discurso retórico. Como ya se exploró, éste tiene aspectos negativos, pues al momento de generar privilegios se mantiene una sociedad estructuralmente desigual, repercutiendo en aspectos delictivos y dañando el tejido social.

La asignatura de ciudadanía, no expone explícitamente un modelo de ciudadano al que se aspira llegar; no obstante, los temas propuestos pretenden que el ciudadano, reconozca sus derechos, los demande y los ejerza de forma responsable al interior de su comunidad. También se demanda del estudiante que sea capaz de reconocer la multiculturalidad e interculturalidad, aun cuando el mismo programa a través del MCC, pretende la estandarización de su población. La diversidad al parecer es el punto de partida, se admite que la sociedad mexicana es diversa, pero se pretende la uniformidad de su población y para ello se recurre a las escuelas como mecanismo idóneo para tal propósito. Dicha estandarización se traduce en que la mano de obra sea calificada y estándar, pero además mayor control político y económico.

Así, la idea de que los estudiantes al término de su formación se incorporen al mercado laboral, no puede ser visto de forma negativa, lo que se cuestiona es que los beneficios económicos se inclinan solo hacia un parte de la balanza. De igual manera no se cuestiona la formación para la ciudadanía, pero si ésta lo hace con intereses ideológicos y económicos, eso implica que la escuela lejos de aspirar al ideal de “sociedades más justas”, es en ellas en donde se siembra la desigualdad.

En síntesis, es una reforma demasiado pretenciosa, propone múltiples cambios, no obstante, la falta de recurso, y el consenso en su planificación puede dar resultados opuestos a los deseados. Pero se espera que esta exposición permita en los siguientes capítulos mostrar el alcance y las limitaciones que tendría dicho programa en la formación de ciudadanos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL, EL *ETHOS* BARROCO EN BOLÍVAR ECHEVERRÍA Y LA LIBERTAD EN SARTRE

Introducción

En el capítulo anterior, se ha mostrado que la implementación de una reforma responde a intereses diversos, al no generarse bajo el consenso de todos los afectados, se le puede mirar como una imposición. Más allá de no existir los recursos necesarios para lograr la cobertura y la calidad que presumen implementar, cabe preguntarse si se lograrán los objetivos propios de cada asignatura. Tal pareciera que, si no se logran sus objetivos generales, es menos probable que se cumplan los particulares, aunque excepcionalmente puede ser posible.

El presente capítulo podría parecer no tener mayor vínculo con el anterior, mientras que el primero pretende contextualizar cómo surge una reforma y cómo su implementación afectó en diversos aspectos de la vida académica y laboral en instituciones como el Colegio de Bachilleres; el presente es una exposición teórica, por un lado, sobre cómo puede entenderse la cultura mexicana y por otro, se mira a la *libertad* como un aspecto del ser humano, y de ambos se parte del hecho que son referentes teóricos necesarios para entender la ciudadanía. Mientras que el primer capítulo, explica el contexto del cual emergen diversos problemas en materia educativa, en el segundo se exponen aspectos teóricos de dos filósofos, en donde naturalmente también existe problemas de diversa índole, pero cuya exposición, se supone, puede colaborar a entender la ciudadanía, más allá de un simple adoctrinamiento que implica la adquisición de diversos saberes y prácticas necesarias para el ejercicio de la ciudadanía.

No debe perderse de vista, el problema en el que se ha centrado la atención, a saber: en qué medida la ciudadanía puede ser posible fuera del ámbito escolar. El hecho de que se haya implementado una asignatura en el Colegio de Bachilleres dedicada a la formación de ciudadanos, como ya se mencionó puede ser loable, y dicho propósito no puede ser reprochado en un sistema educativo. Además, no se debe perder de vista los múltiples problemas que aquejan a la sociedad mexicana, lo que no se puede hacer ingenuamente es pensar que las escuelas sean la fuente de todo malestar y al mismo tiempo la solución de ellos.

En este sentido la exposición de las teorías sobre la *libertad* y del *ethos barroco*, pretender brindar un escenario, en primer lugar, para entender de forma más amplia la idea de ciudadanía, pero al mismo tiempo, se espera ofrecer elementos que permitan sustentar teóricamente que, la ciudadanía puede conformarse fuera de los ámbitos escolares y de lo estipulado por un programa de estudios.

Para ello se recurrirá a la teoría del *ethos barroco*, propuesta por el filósofo latinoamericano Bolívar Echeverría, de quien se analizan algunas ideas, entre ellas, las nociones de cultura, posteriormente se explora como ha impactado la modernidad en la sociedad mexicana, al igual que el capitalismo, para finalmente exponer la idea del *ethos barroco*. Se pretende con ello, mostrar el escenario actual en el que se encuentra la cultura mexicana, al mismo tiempo se exponen algunos datos históricos con la finalidad de entender la idiosincrasia del mexicano. La finalidad de dicha exposición es mostrar en qué medida un programa de ciudadanía como el que propone la RIEMS podría cumplir sus objetivos. De forma tangencial, también se explora si los ejes centrales de la reforma como la calidad, la cobertura y el MCC, pueden en alguna medida lograrse.

Se parte de la hipótesis de que tanto la reforma como el programa de estudios fueron gestados o bien en contextos culturales distintos al de la población mexicana, o bien bajo presión y directrices en donde se omitió el contexto cultural mexicano, o sólo se consideró parcialmente. Pues para Echeverría, fenómenos

como la modernidad no lograron alcanzar sus objetivos como aconteció en otras latitudes, por el simple hecho de que al implementarse un proyecto ajeno a la cultura mexicana y en general al de toda Latinoamérica, este daría resultados distintos a los esperados. De igual manera se parte de la hipótesis que el modelo de ciudadano esbozado en los programas de estudio, puede resultar en múltiples aspectos ajenos a la cultura mexicana y en consecuencia ello podría dificultar la posibilidad de que los objetivos del programa se cumplan.

Como segundo punto, se explora cómo las reflexiones sobre la libertad, desde el ámbito filosófico podrían incidir en la conformación de la ciudadanía. En este caso, se recurre a la teoría generada por el filósofo francés Jean Paul Sartre. Sobre dicha propuesta, se pretende mostrar cómo el concepto de libertad desarrollado por éste filósofo puede aportar elementos indispensables en la conformación del ciudadano.

El programa de estudio no contempla el tema de la libertad, pero si el de conciencia. Tal y como esta sugerido en el programa es deber del profesor abordar dicho tema, pero no está prescripto que se deba hacer bajo la concepción de algún filósofo en concreto; por lo tanto, el profesor tiene entera libertad para exponerlo con el filósofo de su preferencia o elección. Al momento de abordar el tema de conciencia en Sartre, éste irremediamente nos conduce al de libertad. Se parte de la hipótesis de que ambos son elementos indispensables en la conformación del ciudadano. La adquisición de conciencia y concretamente conciencia moral, así como el ejercicio de la libertad, son parte esencial de todo ciudadano, pues un individuo que carece de libertad y conciencia difícilmente podría ser catalogado como tal. Debe hacerse la aclaración, que la idea de libertad y conciencia trabajadas por Sartre, lo son en un plano estrictamente teóricos y que, si bien permiten entender mejor la idea de ciudadano, no implica necesariamente que su aplicación al terreno fáctico se tenga que hacer exactamente con la misma puntualidad. Por lo tanto, mostrar cómo es posible trasladar estas ideas del plano teórico al práctico, se estará llevando hasta el tercer capítulo.

Consideraciones preliminares.

Las primeras reflexiones filosóficas en la antigua Grecia en materia de educación política, tuvieron como principal preocupación temas sobre el ejercicio del poder y la ciudadanía, ello se puede constatar en textos como la *Política* de Aristóteles (2000) y la *República* de Platón (2000). Desde entonces han sido copiosos los filósofos que han fijado su atención en este tema. La pregunta emergente de aquella preocupación en el contexto educativo actual es: ¿del vasto universo de la filosofía, qué temas ético-políticos, y bajo qué perspectiva habrán de ofrecerse al estudiante de EMS? Más allá de realizar una selección de estos, que traen consigo un conflicto de prioridades, existimos quienes abogamos por cultivar en los alumnos una actitud crítica y abierta para cuestionar los saberes que casi siempre dogmáticamente ofrecen las escuelas, en donde el asunto de la ciudadanía es uno de ellos.

La RIEMS terminó por asentar qué temas deben estar en los planes de estudios, cómo se les debe de tratar y con qué propósito. La ciudadanía en el currículo de la EMS pasó de ser una reflexión filosófica genuina y de muchas otras disciplinas a ser un tema de moda. Dándonosle en la mayoría de los casos un tratamiento superficial, en donde el alumno tiene que asimilar un modelo de ciudadanía, que convenga a las ideologías dominantes.

El inconveniente no es exclusivo de la ciudadanía, lo mismo pasa con la noción de *valores*. Para tener una perspectiva, por ejemplo, en España: “la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, considera a los valores como contenidos curriculares, que han de ser aprendidos al igual que los conocimientos [...]” (Yuren y Stella, 2007, p. 78). Así, tanto la ciudadanía como los valores aparecen como temas centrales de muchos planes de estudios en donde se tiene la creencia de que, al abordarlos y tratarlos en clase la sociedad podrá retornar al estado de salud que se creía poseer en el pasado.

Al margen de esto, es posible que la ciudadanía sencillamente sea tratada como tema pasajero, como “filosofía de baja intensidad” en el sentido de que no

se opta por una reflexión profunda y crítica sobre la ciudadanía, sino más bien, pasiva y receptiva de los deberes de un ciudadano, es decir, como un proceso adoctrinador y la educación adquiere la faceta de ser una reproductora del sistema imperante.

Si no se desea que la ciudadanía sea dogmática benefactora de unos cuantos, será necesario retomar la actitud crítica de la filosofía, regresándola con ello a su origen para que, en consecuencia, ésta no sea sólo adoctrinamiento sino una herramienta que permita al hombre reflexionar sobre su entorno, pensarse a sí mismo y buscar solución a los problemas que le aquejan.

1. El *ethos* barroco.

1.1 Bolívar Echeverría y su contexto.

Para el filósofo ecuatoriano, su formación y acercamiento a la filosofía se dio en torno a movimientos sociales como la Revolución Cubana y algunos movimientos sindicales en su país natal. En el terreno filosófico, lecturas de filósofos existencialistas como Sartre y Unamuno estuvieron presentes en sus años de juventud, aunque tenía preferencia por el contenido político.

Lo que marcó parte de su formación fue la actitud del filósofo francés Sartre, ya que era un referente iconográfico sobre cómo debía desarrollarse todo intelectual de aquella época. Por su parte, Gandler nos refiere que una lectura decisiva en la vida de Bolívar Echeverría fue *Ser y tiempo* del filósofo alemán Martin Heidegger. Más tarde se le preguntaría en una entrevista, ¿Qué tiene de común la revolución cubana y la lectura de *Ser y tiempo*? a lo que respondió “En verdad no es tan difícil [explicar esto], porque se comunica por la radicalidad. Lo que los conecta a los dos es la radicalidad del proyecto” (Gandler, 2007, p. 91).

No obstante, la influencia que marcó en su vida la lectura de *Ser y tiempo*, lo llevó a querer ser discípulo directo del autor. Ello lo impulsó a viajar a Alemania,

en donde además de aprender el idioma, se empeñó en tomar clases con Heidegger, meta que no pudo concretar pues en aquel entonces Heidegger ya no era profesor ordinario y sólo se encargaba de atender a un grupo muy reducido y selecto al que no pudo acceder.

Luego de expirar la beca de estudios en el extranjero, decidió trasladarse a Latinoamérica. En 1968, llegó a México en donde se incorporó a la Universidad Nacional Autónoma de México llegando a obtener el grado de Maestro en Economía y Doctor en Filosofía. Posteriormente, se convirtió en profesor e investigador de dicha universidad hasta su muerte en 2010.

El hecho de haber vivido en dos continentes y haber profundizado en rubros económicos, históricos y culturales de ambos, le permitieron entender que las circunstancias y el contexto de Latinoamérica son en muchos aspectos diferentes a las del viejo continente. Su propuesta del *ethos* barroco es un intento por definir y redefinir diversos aspectos culturales de América latina. Al mismo tiempo pretende explicar el porqué de diversos elementos del proyecto de la modernidad emprendida en Europa jamás terminaron por consolidarse en los países de Latinoamérica.

1.2 El concepto de cultura en Bolívar Echeverría.

Idealmente, la elaboración de un programa de estudios, así como el plan curricular no sólo deben responder a las necesidades actuales, sino considerar el contexto histórico y socio-cultural de la población que pretende beneficiar.

En una primera impresión y tras lo revisado en el capítulo anterior, pareciera que el programa de ciudadanía surge para dar respuesta cabal a las necesidades de las empresas transnacionales y los gobiernos del G7, ante lo cual emerge la pregunta: ¿dichos programas responden a las necesidades de los países en los que se aplica? Una respuesta tentativa es no, justo por estar instaurados en un contexto histórico y cultural distinto. Se explorará en las

siguientes líneas cuál es el contexto sociocultural de México según la propuesta de Echeverría.

Para el filósofo de origen ecuatoriano la cultura está definida con diferentes connotaciones y matices.¹⁵ En *Definición de la cultura* y después de realizar una revisión mínima de las definiciones clásicas de cultura emprendidas básicamente por antropólogos y sociólogos, entre los que se encuentra: Malinowski y Levi Strauss, señala las complicaciones que tendría realizar una definición de cultura en el contexto actual. A lo largo de todo el texto, reiterará que fenómenos como la modernidad, el capitalismo y la globalización, han contribuido para que esta noción deje de tener un sólo sentido y acepción. Así, toma distancia de aquellas definiciones esencialistas, en donde había un sustrato abstracto que determinaba la humanidad de cada pueblo.

Como filósofo toma en cuenta para su definición de cultura una discusión de los años 50 del siglo XX entre Sartre y Levi Strauss, en donde el primero considera que si algo caracteriza al ser humano es su libertad, entre otras cosas para definir y determinar su *ethos*, es decir su forma de ser; mientras que el segundo ataca al primero señalando que la libertad no es más que una invención metafísica sin mayor sentido. Por el contrario, lo que tiene sentido para Levi Strauss es el deseo de encontrar en el comportamiento humano estructuras o leyes “naturales” que puedan dar cuenta de dicho comportamiento (Echeverría, 2010, p. 34)

Además de esta discusión y considerando los estudios de economía por parte de Echeverría, agrega a su definición de cultura ingredientes de esta disciplina haciéndolos converger con la filosofía. Para él la cultura puede ser entendida en lo inmediato como “reproducción” de un determinado grupo humano; para llevar a cabo esta “reproducción” el ser humano, en general, requiere de recursos y medios; de no contar con ello, toda reproducción física sería imposible,

¹⁵ En su libro *La modernidad de lo barroco*, aparecen tres definiciones de cultura. Aunque posteriormente en libro *Definición de la Cultura* aparece una sola, unificada con las anteriores.

y en consecuencia toda reproducción de cualquier otra índole dejaría de tener sentido.

Por lo tanto, para Echeverría la cultura no sólo puede ser definida por ciertas estructuras que un determinado grupo puede reproducir o elegir, sino principalmente por factores de índole económico. De esta manera, considera que un concepto clave para definir la cultura es el de “valor de uso”, que retoma de Marx, principalmente de su obra *El capital*. Para Echeverría queda claro que todos los grupos humanos necesitan de ciertos factores (recursos naturales y objetos creados y elaborados por el hombre) para lograr su reproducción, pero lo inédito es que cada grupo hace un «uso» distinto de esos medios, en consecuencia, si algo determina lo cultural, es cómo cada grupo usa las cosas, lo que en economía representa un «valor de uso».

De esta manera, parece que su definición de cultura retoma por un lado la discusión entre Sartre y Levi Strauss y por el otro los elementos del capitalismo como el valor de uso; sin dejar de contemplar la historicidad como otro factor que contribuye en la consolidación de lo cultural, así mira a la modernidad como periodo histórico, en donde el valor de uso adquiere ciertas peculiaridades. Por lo tanto, su definición cultura alude a todos estos elementos:

Cultura es el momento autocrítico de la reproducción de un grupo humano determinado, en una circunstancia histórica determinada. Es por ello coextensiva a la vida humana, una dimensión de la misma; una dimensión que sólo se hace especialmente visible como tal cuando, en esa reproducción, se desata la relación conflictiva (de sujeción y resistencia) que mantiene -como “uso” que es una versión particular o subcodificada del código General del comportamiento humano- (Echeverría, 2010, pp. 163-164)

Cuando señala que “se desata la relación conflictiva de (sujeción y resistencia)” es porque sin duda está aludiendo la discusión entre Sartre y Levi Strauss, el primero señala que el ser humano es libre y que por lo tanto puede autodeterminarse. El segundo subraya que no existe la libertad y que el ser humano está sometido a estructuras y leyes naturales que lo determinan. Hay una relación conflictiva entre aquello que sujeta al ser humano a determinadas estructuras y lo que le impulsa a liberarse y modificar su estructura social, por ello señala Echeverría que “la cultura es el momento autocrático”, pues solo mediante la autocrítica es que se puede

superar el proceso conflictivo entre sujeción y resistencia. De ahí que la filosofía en un curso de ciudadanía, deba jugar más un papel y mostrar su faceta crítica que una adoctrinadora.

Por otro lado, Echeverría sabe que toda manifestación cultural es hija de su tiempo. En el caso concreto de su exposición, señala insistentemente a la “modernidad” como un periodo de larga duración en el sentido Braudeliano¹⁶ que, ha marcado la reproducción de cada una de las culturas de nuestro tiempo. La noción misma de «reproducción» alude en primera instancia a la idea de estructura, pues justo se asume que se debe reproducir lo que ya está determinado, un *status quo*.

Ahora bien, la definición anterior se encuentra en el texto titulado *Definición de cultura*, no obstante, en el libro *La modernidad de lo barroco* Echeverría nos proporciona otras definiciones, de las cuales sólo se trae a colación una que en lo particular contempla la idea ciudadanía:

La cultura, el cultivo de lo que la sociedad humana tiene de *polis* o agrupación de individuos concretos, es aquella actividad que reafirma, en términos de la singularidad, el modo en que cada caso propio en que una comunidad terminada -en lo étnico, lo geográfico, lo histórico- realiza o lleva acabo el conjunto de las funciones vitales; reafirmación de la ‘identidad’ o el ser ‘ser si mismo’, de la mismidad o ‘ipseidad’ del sujeto concreto, que lo es también de la figura propia del mundo de la vida, construido en torno a esa realización. (Echeverría, 2000, p. 133).

En esta segunda definición, Echeverría pone de entrada un concepto clave, el de «cultivo», el cual fue traducido por los romanos, del concepto griego de *paideia* (Echeverría, 2010, p. 27). La idea de cultivo nos remite inmediatamente a la noción de cultivar, es decir, sembrar y proporcionar los cuidados necesarios a las plantas, hasta la germinación de su fruto. En esta segunda definición se apela a la idea de cultivo como las formas en las que cada pueblo o sociedad reproduce su forma de ser, es decir, las formas en las que encuentra identidad y sentido.

¹⁶ Trepal y Comes, 2006, p. 37

Llama la atención cómo dicha definición trae a colación la forma griega de designar ciudad (*polis*), resaltando los vínculos que hay entre los individuos que la conforman, es decir la «ciudadanía» y «cultura». Se debe subrayar que todo conjunto de hombres, reproduce aquellos mecanismos que les permite continuar con vida y simultáneamente se convierten en una forma nueva y particular de ser. Para los griegos, y a diferencia de los bárbaros, esa forma de ser sólo era posible al interior de la *polis*, de allí que el destierro (ostracismo) como forma de castigo fuera un tipo de muerte social, pues el destierro era aplicado a quienes no compartían esas formas de ser, ya que con sus acciones infringían el orden establecido. De modo que ser ciudadano y pertenecer a un determinado grupo de individuos implica cultivar esas formas de vida que son propias de un determinado conjunto de hombres. Ante este escenario tiene sentido que la RIEMS proponga el Marco Curricular Común (MCC), pues con ello se pretende estandarizar los conocimientos que se imparten en las escuelas y en consecuencia esas formas de ser.

El obstáculo principal es que, si la segunda definición de cultura que propone Echeverría tiene la propiedad de cohesionar a los habitantes de un determinado grupo, ello implica que deben de tener cosas en común. El mismo Aristóteles parece coincidir al respecto, dice: “y puesto que hay un fin único, para toda ciudad es manifiesto también que la educación debe necesariamente ser única y la misma para todos, y que el cuidado de ella debe ser común y no privado” (Aristóteles, 2000, p. 414). Ya Aristóteles había reflexionado al respecto y en su concepción de cómo educar ciudadanos no tiene reparo en decir que la educación debe ser la misma para todos. Lo cual coincide plenamente con la RIEMS al proponer el MCC, en donde definitivamente la comunidad de filósofos, concretamente el Observatorio Filosófico, toman distancia frente a la propuesta de la RIEMS, es donde se advierte que en ella no hay procesos genuinos de humanización, sino que su propuesta educativa está diseñada exclusivamente para el trabajo. De modo que cuando se propone una educación que únicamente beneficia los intereses económicos del G7, ésta no resulta una propuesta real de

ciudadanización. No obstante, también existen claras discrepancias entre lo propuesto por parte de la RIEMS y Aristóteles, para él la educación del ciudadano debe ser común y no un asunto privado. Para la RIEMS la educación de los ciudadanos es algo que puede prescindir del ámbito público y del orden común y trasladarse a la esfera de lo privado. Como ya se analizó, la RIEMS es propuesta desde los organismos internacionales y la idea de calidad tiene tintes de exclusión aspirando a que la educación deje de ser pública y se transforme en privada.

Si educar para la ciudadanía fuera un proyecto en común y en beneficio de todos, es posible y probable que los mecanismos de resistencia hacia la reforma por parte de la comunidad filosófica y otras habrían sido menos intensa. Al mismo tiempo, se especula que ante un proyecto abierto y con la participación de todos, la filosofía como todas las disciplinas tendrían mucho que aportar a la formación de los futuros ciudadanos. Si bien es cierto que toda noción de ciudadanía requiere de una concepción de cultura que sea la misma para todos, tal y como lo postula Aristóteles, las peculiaridades de este país dificultan establecer un MCC.

No se debe olvidar que la población mexicana es una población multicultural, reconocida por el Gobierno Federal en el artículo primero de la constitución y los mismos programas de la RIEMS. Del mismo modo el programa de ciudadanía pretende que los egresados logren adquirir la habilidad de “mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias valores y prácticas sociales” (Colegio de bachilleres, 2012 p. 9). Como se puede ver, hay una inconsistencia profunda, por un lado, se pretende cohesionar y por otro ser respetuoso de la diversidad, quien finalmente imparte la asignatura no puede evitar cuestionarse ¿Hacia dónde debe dirigirse el programa?

Quizá sea pertinente rescatar la primera definición de cultura por parte de Echeverría, quien señaló que ésta es el “momento autocrítico”. No se trata de reproducir por reproducir, sino que hay que meditar qué del entorno es digno de reproducirse y qué de cambiarse. Su misma definición señala que hay una relación conflictiva de “sujeción y resistencia”, es decir, hay elementos culturales

que dan cohesión y sujetan al individuo a la sociedad que pertenece con cierto grado de orgullo y satisfacción. Y hay mecanismos de resistencia ante el orden establecido, en donde estar sujeto requiere de mecanismos de liberación. Con lo cual se quiere enfatizar que no hay modelos de ciudadanía definitivos, sino que éstos se encuentran en constante movimiento y cambio.

La primera definición enfatiza el carácter conflictivo entre aquello que hay, es decir entre lo que sujeta al ser humano, y aquello que puede ser. En la segunda y en la medida que la vincula a la *polis*, se recalca que el sentido de pertenencia a un grupo determinado otorga identidad al individuo, como también se enfatiza que cada pueblo, en tanto se reproducen de maneras diferentes, se logra de forma casi automática forjar identidades distintas de cada población. Lo curioso es que, en esta segunda definición, Echeverría le da más prioridad al proceso de identidad que al conflicto que hay entre la libre elección de modos de ser y las estructuras que atan al ser humano y que también le otorgan identidad. No obstante, si se revisa en su totalidad la propuesta del autor, es posible que no haya discrepancias entre sus distintas definiciones, sólo se abordan aspectos diversos que sumados nos dan una visión mucho más amplia de su noción de cultura. Finalmente, el programa de estudios, coloca por un lado el respeto a la diversidad, y la RIEMS, pretende la estandarización, esta incongruencia es evidente, y el programa de estudios no ofrece alternativas al respecto.

Por su parte, Echeverría asume que definir cultura en tiempos actuales es complejo debido a que es necesaria la inclusión de todos los aspectos relacionados con ella. Sin embargo, dichas definiciones permiten, dentro de lo posible, reflexionar sobre la ciudadanía y mostrar que lo propuesto por la RIEMS está lleno de complejidades, mismas que al no resolverse, el curso de ciudadanía parece no tener dirección ni sentido.

Ambas definiciones de cultura tienen pretensiones de universalidad, y en ellas caben los mismos pueblos y civilizaciones que promueven políticas neoliberales, como aquellas que a lo largo de la historia han sido colonizadas o

involucradas en lógicas de sometimiento. Líneas atrás también se mencionó que los programas de ciudadanía producto de la RIEMS son pensados en culturas neoliberales, con lo cual queda claro que lo concertado en esos programas beneficia a las empresas trasnacionales y al G7. Resulta pertinente cuestionar ¿se puede beneficiar de igual manera a las poblaciones en donde se imparten? o ¿cuál es el objetivo final?, ¿será acaso acaparar recursos naturales y mano de obra barata de forma “civilizada” o se pretende compartir ciencia y cultura?, ¿se pretende conformar una única noción de ciudadano? Determinar el alcance de estas preguntas y sus posibles respuestas, es algo que sólo puede hacerse a la luz de una posible delimitación de la cultura mexicana, en lo sucesivo se explorarán los elementos que la determinan.

1.3 Los conflictos de la modernidad en el contexto en la cultura mexicana como punto de partida.

Se puede caracterizar a la modernidad como un proceso histórico, una especie de proyecto, en la que contribuyen para su gestación diversos actores provenientes tanto del ámbito político, académico, artístico y económico. Se originó en Europa, pero sus repercusiones, como todo movimiento histórico, tendrán claras incidencias en Latinoamérica y en prácticamente todas las regiones del mundo.

En el caso latinoamericano, para Echeverría, sus efectos no han sido los deseados y por el contrario parece que éstos han tenido una connotación totalmente negativa. El principal factor de ello es que la modernidad como proyecto, especuló encontrar mejores condiciones de vida para el ser humano, mismas que jamás acontecieron.

La modernidad como fenómeno de larga duración ha sido estudiado por múltiples sectores, entre ellos el filosófico en el que pueden analizarse diversas aristas, por ejemplo, para Kant es “el paso del hombre a la condición de adulto, es decir: la capacidad para explicarse el mundo autónomamente, por el recurso [...]

autónomo de la razón. La modernidad tiene que ver así, con la ilustración y la emancipación” (en Bárcenas, 1997, p. 197). En Kant la Ilustración tiene un claro vínculo con la razón y la ciencia, en él, la idea central es que la vida del ser humano debe estar dirigida por la razón, lo cual implica eliminar sentimientos, creencias, dioses y mitos como elementos que le sirvan a la humanidad para dirigir su vida. Por su parte, Echeverría expone que la modernidad puede ser entendida si la vinculamos con los aspectos económicos. Lo innovador en su propuesta, respecto a la idea kantiana, es que la modernidad no sólo debe vincularse con la Ilustración y la ciencia, sino directamente con el fenómeno económico del capitalismo, ya que un análisis de esta naturaleza permite evidenciar de forma puntual los efectos negativos de la misma, sobre todo en países en vías de desarrollo. Señalando que *El capital* de Marx ha sido sin duda una obra crítica de esta modernidad. (Echeverría, 2000, p. 37.)

Respecto a los análisis de Echeverría sobre los efectos del capitalismo a la modernidad, hay uno que en términos de síntesis muestra claramente sus efectos negativos. La promesa de la modernidad por generar mejores condiciones de vida para el ser humano y con ello hacerle un frente al fenómeno de la “escasez”, es decir, los bienes de consumo que hacen posible la vida, al final serán negados, generando una paradoja, pues se promete abundancia y el resultado es la escasez.

El carácter contradictorio de la modernidad capitalista, parece provenir de un desencuentro entre los dos términos que la componen: paradójicamente, la más radical de las empresas que registra la historia, de interiorización del fundamento de la modernidad -la de la civilización occidental europea y su conquista de la abundancia- solo puede llevarse a cabo mediante una organización de la vida económica que implica la negación de ese fundamento. (Echeverría, 2000, p. 147)

En esta medida, la modernidad en Echeverría adquiere un manto de desencanto, ya que, para lograr la abundancia se parte del hecho de que el hombre a través de la ciencia y la tecnología puede dominar el mundo y con ello instaurar el mito fundacional de que el ser humano es “amo y señor de la tierra”

(Echeverría, 2000, p.145), pero al intentar dominar y explotar a la naturaleza, sin percatarse, terminará por explotar y esclavizar al hombre mismo.

Las cosas se complican, ya que, para poder subsistir, la modernidad capitalista ha creado una escasez artificial como sustento. Nos dice Echeverría: “por ello, la tarea primordial de la economía capitalista es [...] construir y reconstruir incesantemente una escasez -una escasez ahora artificial-.” (Echeverría, 2000, P. 148). Frente a esta situación, hay una serie de preguntas que el filósofo se plantea y que es pertinente traer a colación para entender esos efectos negativos de la modernidad. Al respecto dice: “¿qué contradicción es necesaria disolver específicamente en la época moderna?, ¿de qué hay que ‘refugiarse’, contra qué hay que ‘armarse’ en la modernidad?” (Echeverría, 2000, p. 37). Preguntas que advierten que la modernidad encierra contradicciones y se presentan como un mal para el mismo ser humano. Por ejemplo, en el terreno educativo se señaló en el capítulo anterior, que en ocasiones las escuelas no contaban con lo básico para llevar cabo su misión, en este sentido es paradójico que se haya instalado la modernidad en México, y la escasez se experimente a plenitud, pues el asunto de la cobertura y la calidad aún queda sin resolverse.

En lo ideológico, los malestares de la modernidad se experimentan cuando Kant propone que el ser humano pase de la infancia al estado de la adultez y piense por sí sólo, pero esto de ningún modo es posible cuando el modelo de ciudadanía proyectado por las RIEMS es totalmente opuesto. Cómo deban ser los ciudadanos en los países en vías de desarrollo, no es algo que autónomamente puedan decidir, tal pareciera que sus pobladores son infantes que requieren de una actitud paternalista por parte del G7, para que sean ellos quienes decidan cómo y en qué términos deben formarse sus ciudadanos. Mediante esta lógica, podemos afirmar que el modelo de ciudadano propuesto en la RIEMS, responde a los intereses del G7, pero no al de los pobladores en países en desarrollo, de esta forma la modernidad nuevamente se experimenta como una imposición que no termina por mostrar los beneficios que promete.

Se observó en el primer capítulo que una vez que un Estado en vías de desarrollo acepta renegociar su deuda, acepta los mecanismos y lógicas de estos organismos internacionales, por lo tanto, dichos estados pierden su autonomía. Ante ese contexto, carece de todo sentido hablar de democracia y de las bondades de la modernidad, en los programas de estudios, cuando los gobernantes en los países en desarrollo no son más que una imposición del G7. Para “disfrazar” estos malestares con faceta de bondad hay que maquillar la realidad invivible y el mejor remedio es la democracia. Tal como se ha instaurado en América Latina, ésta no hace otra cosa más que justificar y legitimar que los gobiernos de cada nación son producto de la libre elección del pueblo, cuando en el fondo son elegidos por un conjunto de hombres que están a cargo de estos organismos internacionales, justo como la democracia es solo una forma de legitimar a gobernantes no deseados, la modernidad y todos sus dispositivos se experimentan en lo político, educativo ideológico y económico como malestares.

Pero con la presencia de la modernidad, se genera la creencia de que ahora el hombre es autónomo y ha alcanzado el estado de adultez de la que nos habla Kant. Acerca de la «dignidad» ocurre lo mismo, lo que se plasma en los programas de estudio como dignidad está determinada por los organismos internacionales y no por lo que cada pueblo considere que es digno. El programa contiene una carga ideológica, en donde lo que se pretende es que el alumno al final quede adoctrinado en este orden establecido y admita *a priori* que la modernidad presenta formas decorosas de vida, pero la sensación y la experiencia con la que se vive la modernidad indican lo contrario. Esta sensación de que la modernidad lejos de traer abundancia produce escasez, es explicada por Echeverría con el concepto de «*ethos* histórico», mismo que ocupa un lugar central en su obra.

Gandler en su análisis sobre el trabajo de Echeverría señala que una primera acepción del concepto de *ethos* es “lugar habitual de residencia”, la segunda es “hábito, uso, costumbre” y el tercero es de “carácter” (Gandler, 2007, p. 375). Al final reitera que, en el trabajo de Echeverría, básicamente se han

tomado las dos últimas acepciones y que es necesario extremar toda precaución para no tomar el concepto de «*ethos*» como una propuesta ética concreta, al estilo de los grandes sistemas como el de Kant, Platón y otros. De esta manera, el «*ethos* histórico» es una forma de ser, y precisamente es histórico porque no hay formas de ser surgidas de la nada.

Las características que ofrece Echeverría del *ethos* histórico tienen como meta explicar las condiciones en las que el hombre moderno asume la vida. De esta forma, señala que el *ethos histórico*: “es la puesta en práctica de una estrategia destinada a hacer vivible lo invivable, a resolver una contradicción insuperable; solo que en su caso se trata [...] de la contradicción fundamental que constituye la condición humana” (Echeverría, 2000, p. 162). Lo que deja interrogantes tales como ¿por qué el capitalismo o la modernidad han creado condiciones de vida invivibles? Las respuestas rastreables en Echeverría son básicamente dos: en la primera ya se ha dicho que la vida se ha vuelto invivable, por la sencilla razón de que la promesa de la modernidad jamás llegó. El fenómeno de la escasez, en vez de eliminarse se volvió permanente y todos los días el ser humano tiene que luchar para conseguir lo mínimo para sobrevivir. Por lo que el hombre termina siendo esclavo de procesos y proyectos que él mismo ha creado. Luckmann y Berger en su texto *La construcción social de la realidad* señalan que el hombre es capaz de producir un mundo “que luego ha de experimentar como algo distinto de un producto humano” (Luckmann y Berger, 1993, p. 81). Siendo esto una paradoja, ya que el hombre crea un mundo que posteriormente experimenta como ajeno, pero no es otra cosa más que esa modernidad que por principio es una invención humana y que ha llevado al hombre a habitar un mundo invivable, entre otras razones porque la escasez jamás fue sustituida por la abundancia.

La segunda respuesta tiene que ver con el gozo de los bienes que el mismo hombre produce. Es decir, el ser humano invierte tiempo en producir bienes de consumo para llevar a cabo la reproducción, pero la mayoría de su tiempo está destinada a la producción, mientras que el disfrute de esos bienes producidos

queda difuminado. Tanto la modernidad como el capitalismo disponen de mecanismos para que el ser humano lleve una vida enajenada, subsumida en la producción y quede poco espacio para el disfrute, haciendo la vida invivible. Esto explicaría simultáneamente por qué los programas de la RIEMS están enfocados a preparar al individuo para el trabajo, bajo un modelo de competencias, pues lo único que se requiere de ellos es que sean buenos trabajadores, en donde ser buen trabajador es equiparable a ser buen ciudadano. El resto de los aspectos de la vida como el arte, el esparcimiento o disciplinas como la filosofía y las humanidades no tiene cabida. No son productivas y entre otras cosas porque pueden tener un sesgo de disfrute. Lo imperante consiste en producir y evitar a toda costa el disfrute de los bienes producidos. En este contexto, el ser humano tiene que elaborar una estrategia para vivir lo invivible. Echeverría nos dice al respecto: “Se trata por lo demás, de un conflicto en el que, una y otra vez sin descanso, como en el castigo que los dioses impusieron a Sísifo, la primera es sacrificada a la segunda y sometida a ella” (Echeverría, 2000, p. 168).

¿Qué contenidos enseñar en un curso de ciudadanía?¹⁷ Los programas oficiales son de carácter ideológico y muestran un mundo posible pero descontextualizado. Ante esta realidad poco alentadora, Echeverría se pregunta si es posible concebir una modernidad sin capitalismo, todos los análisis al respecto señalan que la modernidad surge con el capitalismo, por lo tanto, resulta imposible concebir la modernidad sin él. Echeverría se percató de que el proyecto de modernidad gestado en Europa no se vive por igual en todas las latitudes del planeta. Al no implementarse igualitario, insistirá en proponer modernidades alternas o en su defecto, ofrecer referentes teóricos que expliquen esas distintas formas de vivir la modernidad.

¹⁷ Véase el anexo 2

1.4 El contexto socio cultural en México. Una cultura barroca.

Echeverría establece una teoría en donde explica que hay cuatro *ethe*¹⁸, el *ethos* realista, romántico, clásico y barroco. Cada uno da cuenta de la modernidad capitalista de diferente forma.

Al mismo tiempo considera al *ethos* barroco como el más pertinente para explicar la cultura general de Latinoamérica y más concretamente la de México. Echeverría sabe que la denominación de “barroco” para una forma de comportamiento tiene sus peculiaridades y que dicha designación puede levantar sospechas, por lo que se da a la tarea de aclarar los motivos para aplicar un concepto propio del arte a un comportamiento cultural en cada uno de sus *ethe*, pero centrará la atención en el barroco por ser el que da cuenta de la cultura mexicana.

Podemos señalar que la designación no es del todo arbitraria y desde luego puede ser cuestionable, pero hay algo en el arte barroco que puede caracterizar una forma de comportamiento. Echeverría señala que hay tres acepciones o adjetivos, todos ellos con connotación peyorativa que pueden describir lo barroco, estos son: lo ornamentalista, extravagante y ritualista. Del primero dice que en tanto puro ornamento es un arte falso, pues pareciera que lo prioritario es sólo el adorno y no una genuina manifestación artística; del segundo dice que es transgresor, pues asienta elementos tan extravagantes que alteran los cánones del arte renacentista; del tercero señala que incluso podemos denominarle ceremonial y en este sentido es prescriptivo y asfixiante. Se puede decir que son características o adjetivos que han adquirido sentido despectivo y que han resignificado al arte barroco, que se presenta como irrupción a los cánones del arte del renacimiento.

Gandler se atreve a afirmar que para muchos estudiosos del arte ésta manifestación en particular “ni siquiera era considerada arte, sino un conjunto de adornos” que se les ponían a las cosas (plazadearmasc21, mín. 39-40). La gran

¹⁸ *Ethe*, es la forma plural en griego de *ethos*.

pregunta es ¿cómo es que estas peculiaridades y rasgos de un estilo artístico pueden trasladarse al comportamiento humano? La respuesta es que las características que se le atribuyen al arte también aplican a quien lo elabora y quien lo consume. De manera que, al atribuírselo a las personas, se inaugura una forma de ser, es decir, un *ethos*. En la siguiente cita se pueden ver algunas de esas características del arte barroco en transición, es decir pasando de una corriente artística a un modo de ser:

El arte barroco encuentra así, lo que buscaba: la necesidad del canon tradicional, pero confundida con la suya, contingente, que él pone de su parte y que incluso tal vez la única que existe realmente. Puede decirse, por ello, que el comportamiento barroco parte de la desesperación y termina en el vértigo: en la experiencia de que la plenitud que él buscaba para sacar de ella su riqueza no está llena de otra cosa que de los frutos de su propio vacío. (Echeverría 2000, p. 45-46)

El arte barroco ve en los cánones tradicionales un agotamiento y la necesidad de explorar alternativas, pero al no tenerlas de forma real no puede hacer otra cosa más que recurrir al canon y transgredirlo. Como dice Echeverría: “parte de la desesperación” y con ello pareciera que poner cualquier adorno es válido, o en su defecto, al canon se le agregan tantas cosas, hasta volverlo extravagante y hacer de ello un ritual asfixiante. Si trasladamos estas características del arte a las personas que viven la modernidad, lo que resulta es un *ethos* barroco; los hombres para hacer la vida vivible transgreden el orden establecido, lo colman de mil cosas hasta volverlo extravagante, se pasa del mundo racional al místico y se hace de la vida un ritual. Finalmente, como dice Echeverría: “llega al vértigo”

Ahora bien, hasta el momento se ha justificado por qué denominar *ethos* barroco y por qué ese estilo artístico da cuenta de un comportamiento y de la cultura en México, pero propiamente no se ha dicho en qué consiste ésta forma en la que el *ethos* barroco afronta la modernidad capitalista. Al respecto Echeverría nos dice:

El *ethos* barroco no borra, como lo hace el realista, la contradicción propia del mundo de la vida en la modernidad capitalista, y tampoco lo niega como lo hace el romántico, la reconoce como inevitable, a la manera del clásico, pero, a diferencia de éste, se resiste a

aceptarla, pretende convertir en 'bueno' el 'lado malo' por el que según Hegel avanza la historia. (Echeverría, 2000, p. 40).

Es por ello que el *ethos* barroco no acepta el capitalismo, como el arte barroco no acepta los cánones del arte renacentista. El *ethos* barroco no niega las contradicciones de la modernidad, pero tampoco se resigna, sino que intenta transgredirlas y para ello hace acopio de todos los recursos posibles en su entono, convirtiendo en bueno todo lo malo con la única finalidad de hacer vivible una vida que la modernidad capitalista ha hecho invivible. Así, el *ethos* barroco no acepta la modernidad capitalista, pero vive con ella y contra ella, intenta superar sus contradicciones y al no lograrlo sólo le queda transgredir de forma velada un orden que no es el suyo y que ha sido impuesto, pero que vive con y contra él.

Según Echeverría, el origen de nuestra cultura es por lo tanto barroca, pues todas estas características que se le han atribuido al arte barroco y se han trasladado a una forma de ser, están presentes en la cultura mexicana propiamente desde la llegada de los españoles y con ello la llegada de la modernidad. Así, no hay una única tradición precolombina de los pueblos nativos de México, ni hay solamente una tradición europea, lo que encontramos es una amalgama de elementos contrapuestos de una y otra cultura. Ejemplos claros donde se puede ver plasmado este *ethos* barroco son los siguientes:

- 1) Malintzin. Echeverría la coloca como la traductora e interprete que, siendo indígena, tuvo que aprender a traducir dos lenguas, hacer compatibles dos mundos radicalmente distintos: el mundo prehispánico, con el mundo hispano. ¿Cómo logro dicha compatibilidad? y ¿Cómo sus actos, se transforman en herencia de los mexicanos? Nos dice Echeverría: “cada vez que traducía de ida y de vuelta entre los dos mundos, desde las dos historias, la Malintzin inventaba una verdad echa de mentiras; una verdad que sólo podía ser tal para un tercero que estaba aún por venir” (Echeverría, 2000, p 25). Incluso si se mantiene la interpretación “típica” de que Malintzin siempre prefirió lo extranjero a lo propio, hoy se debe mirar lo extraño como punto de referencia para direccionar el camino, un recorrido

que le ha llevado a México varios siglos y aún no ha podido asemejarse a Europa. De defender la postura de Echeverría, el resultado sería otro. Las interpretaciones de Malintzin como él mismo lo señala eran verdades inventadas de mentiras, alguien que no conocía con suficiencia ambas lenguas, terminó convirtiendo las mentiras en algo verdadero, con la única finalidad de hacer vivible lo invivible y para ello tuvo que convertir lo malo en bueno, es decir, las mentiras en verdades.

- 2) Arriaran en su análisis sobre lo barroco señala que, en la sierra gorda de Querétaro, en pleno siglo XVIII (un siglo después del auge del arte barroco en México), los chichimecas ante el asedio de los españoles y la necesidad de éstos por mano de obra chichimeca, se vieron forzados a renegociar su existencia, tanto unos como otros. Suceso que se puede ver plasmado en las fachadas de las iglesias de esta zona, en donde nos dice Arriaran que finalmente los españoles permitieron “plasmarse imágenes del perdón de Cristo con símbolos prehispánicos” (Arriaran, 2007, p. 67). De esta manera, no sólo lograron sobrevivir ambos grupos, sino que además se dieron las mezclas propias del arte barroco. Finalmente, estos ornamentos y extravagancias, no sólo se reflejan en el arte, sino que constituyen una forma de vida, como un comportamiento y una serie de costumbres que poco a poco forjan la identidad cultural que hoy en día han heredado los mexicanos
- 3) Otro caso que llama la atención es el de la monja Jerónima. Podemos ver en la película *Yo la peor de todas*, cinta biográfica de Sor Juan Inés de la Cruz, que el comportamiento barroco llega a los conventos, monasterios y a prácticamente todas las esferas de la sociedad. Aquí, Sor Juana se ordena sin tener vocación para ello, con el único interés de estudiar literatura. Así, dependiendo de la iglesia para lograr sus objetivos, se sirvió y simultáneamente renegó de ella misma y de sus estructuras. Por ejemplo, para la Iglesia Católica era inaceptable la idea de que las mujeres pudieran pensar y filosofar. Sor Juana rompió el paradigma e increpó al obispo de la ciudad de México (Bemberg, 1990, mín. 1:20). Es evidente el

comportamiento barroco por parte de la monja, no abrazando plenamente las estructuras de la Iglesia que le permite lograr sus objetivos, pues de no haber sido por la Iglesia, es posible que su literatura jamás hubiese trascendido e incluso producido. A pesar de que se sirvió de la Iglesia, siempre renunció a ella veladamente. Su actitud aparente siempre fue de obediencia, pero en el fondo nunca abrazó sinceramente los preceptos de dicha institución. Hacia la parte final de la película señala “yo tampoco quiero problemas con la autoridad” (Bemberg, 1990, mín. 1:07), de forma que existe cierto respeto por el orden establecido, pero que en el fondo se maquinaba lo contrario.

A manera de resumen se puede señalar que el concepto de cultura generado por Echeverría puede ser aplicado a diversos pueblos, pero ello no significa que todos los pueblos sean iguales. La diferencia notable en la propuesta de Echeverría es que cada pueblo hace uso distinto de lo que en la modernidad capitalista se denomina “valor de uso”. La llegada de la modernidad a México tiene connotaciones peculiares, su llegada no fue recibida con beneplácito e incluso hoy en día sigue habiendo resistencia, aunque se conviva con ella y contra ella. Esta forma de ser continúa siendo *ethos* barroco, así se puede concluir que de forma imperante en México tenemos una cultura con estas características, pero para ser justos con la propuesta de Echeverría no podemos afirmar que aquí sólo exista el *ethos* barroco.

Para el autor, los cuatro *ethe* conviven entre sí, algunos en ciertas regiones más marcados que en otras, de modo que en México existe notablemente la presencia de un *ethos* barroco. No obstante, también hay en México personas que acepten la modernidad capitalista como lo hace el *ethos* realista y romántico, o quienes consideren con resignación, al modo del *ethos* clásico, que no hay más remedio que aceptar lo bueno y lo malo que emane de dicha modernidad.

Tras la propuesta de Echeverría parece que no es posible implementar nuevos programas de estudios con el éxito deseado. Con la instalación de la RIEMS, existieron mecanismos de resistencia por parte de algunos sectores,

mientras que otros la aceptaron y vieron bondades en ella. Al parecer no es sencillo gestar programas de estudios y modelos de ciudadano en culturas neoliberales y posteriormente pretender implementarlos en contextos barrocos. Con toda probabilidad, la llegada de esos planes de estudios tendría el mismo recibimiento que los españoles en el nuevo mundo; nunca se les quiso, pero tampoco nunca se les expulsó. Tras su implementación, la actitud barroca de la que nos habla Echeverría se hizo patente, tanto en profesores como administrativos y alumnos que intentaron sacar lo bueno de lo malo y sobrevivir a esa propuesta de educación renunciando inicialmente a ella, pero conviviendo con ella. Al final, se intentaron establecer mecanismos para tornar vivible lo invivible.

Sin duda, el modelo de ciudadano plasmado en los programas tiene sus bondades. Idealmente, mucho de lo propuesto podría ser abrazado sin cuestionamiento alguno, pero precisamente por tratarse de un modelo que no concuerda con la realidad del mexicano, se le cuestiona, se vive aspirando a él y también renunciándolo, queda la sensación de faltar a las expectativas. Se tiene la sospecha de que sus ideales en el fondo incluso transgreden la identidad del mexicano. No obstante, tanto lo visto en el primer capítulo como la exposición del *ethos* barroco por parte de Echeverría dan muestra de que el ser humano está atado a estructuras y mecanismos en donde no puede decidir su propia forma de ser.

El primer capítulo nos muestra que los modelos educativos en este país son impuestos desde el exterior, sin que exista mucho margen para decidir qué tipo de educación se quiere y cuál es la que más puede convenir a los mexicanos y sucede lo mismo con la ciudadanía. Echeverría muestra que hay un pasado que ha marcado nuestra cultura y nuestra forma de ser, la siguiente pregunta del proceso es ¿el ser humano puede elegir cómo quiere educarse y cómo quiere ser, o esto siempre está determinado por estructuras y mecanismos? La definición de cultura de Echeverría recurre a una vieja disputa entre Sartre y Levi Strauss, en donde el primero considera que el ser humano es libre y en cuyas manos se

encuentra la libertad de elegir su forma de ser. Del mismo modo se puede afirmar que la ciudadanía debería tener cierto margen a la elección.

En lo sucesivo se expondrá la noción de libertad en Sartre para finalmente explorar con el tercer capítulo, hasta dónde la ciudadanía es un asunto de libre elección y hasta dónde responde a estructuras establecidas, en las que para ser ciudadano se tiene que asumir dichas estructuras.

2. La libertad

2.1 Jean Paul Sartre y su contexto histórico.

Resumir los datos biográficos de una vida dedicada a la filosofía, a las letras y a la docencia no resulta nada sencillo. El mismo Sartre consideraría que su obra y su vida van de la mano, por lo que acercarnos a una nos lleva directo a la otra.

Existen dos obras en donde él da cuenta de su vida de forma directa. *Las palabras*, su texto autobiográfico; mientras que *La náusea* es una novela en donde retrata diversos aspectos de su vida a través del personaje principal que es Roquentin. Fuera de estos dos textos, el resto de las obras de Sartre se podrían leer en sentido inverso debido a que acercarnos a su obra es ya una forma de acercarnos a su vida. Así, vida y obra se unifican en este pensador.

En su juventud estudió en Friburgo haciéndose alumno de Edmundo Husserl de quien aprendió la fenomenología. En 1929 se presentó al concurso de oposición y ganó convirtiéndose en catedrático en Neuilly, Francia. Participó como soldado en la segunda guerra mundial, donde trabajó como meteorólogo, por lo que dispuso de mucho tiempo para pensar en aspectos de su filosofía. Durante este periodo se dio a la tarea de leer *Ser y tiempo*, una de las obras capitales de Heidegger, en la que se inspiró, pero asumiendo claras distancias. A partir de ello, se da a la tarea de redactar una de sus principales obras: *El ser y la nada* (Encuentro, 2013, mín. 15.). Durante el evento bélico fue capturado como prisionero y fue ahí donde desarrolló la idea de que el ser humano es libre y lo es

bajo casi todas las condiciones (Encuentro, 2013, mín. 14:25.) En su texto *El muro* da cuenta de cómo los prisioneros en las condiciones en que parece que no existe libertad, el hombre es absoluta y totalmente libre.

Sartre tuvo la habilidad de traducir a un lenguaje sencillo su filosofía, no sólo porque realizó algunos ensayos con esa singularidad, sino porque fue un hábil escritor. Su legado es amplio y no sólo en géneros sino en ejemplares. Escribió obras de teatro, novelas y textos propiamente filosóficos. En este terreno, tal vez sus obras más importantes sean *El ser y la nada*, y *La crítica de la razón dialéctica*. El ensayo de divulgación *El existencialismo es un humanismo* goza de fama por ser una suerte de resumen en el que sus principales ideas se muestran accesibles a todo público. Sus logros como escritor le valieron el mérito de ser reconocido con el Premio Nobel de Literatura. En 1964 renunciaría a él de forma previa. Mandó una carta a la Academia Sueca señalando que: “no puedo ni quiero, ni este año ni en el futuro, aceptar el premio nobel” (Gorri, 1986, p. 383). Incluso a pesar de su petición, le fue concedido y actualmente se encuentra en la lista de los galardonados, aunque nunca se presentó a recoger tal distinción. Todo indica que esa misma forma de ser y la forma de asumir la vida, llevarían a Sartre a no aceptar un reconocimiento de esa naturaleza y magnitud, pues para Sartre la relación del hombre y la cultura debe de ser directa y no debe estar mediada por las instituciones.

Como muchos filósofos, hacia el ocaso de su vida reconsideró algunas de sus ideas y logró advertir que los conflictos humanos son inmanentes. Se dio cuenta que su propuesta sobre la libertad no terminaba por humanizar al hombre, influenciado por corrientes como el marxismo, intentó vincularlo con el existencialismo y consideró que dicha unión podría ser una solución a los conflictos humanos. Este incidente lo impulsó a escribir una de sus últimas obras, *La crítica de la razón dialéctica*. El primer volumen se escribió en francés y el segundo quedó inconcluso y fue publicado de forma póstuma con el título de: *La inteligibilidad de la historia* (Delhumeau, 2011, p. 31.) Su vida y su obra fueron consideradas siempre controvertidas, entre otras razones porque siempre

cuestionó al orden establecido. Se retoma para el presente trabajo su idea de libertad, con la cual se pretende cuestionar a la ciudadanía como un orden pre-establecido en los planes y programas de estudio de la RIEMS.

Además, se debe de tener presente que, como filósofo de posguerra una de sus necesidades tras este evento era darle sentido a la vida o recobrar el perdido, pues este evento marcó a sus participantes dejándolos con la sensación de que todo sentido por la vida no existía. Otra tesitura al respecto es que, la guerra llevó a Europa a un estado de crisis en la medida de que los ideales de la ilustración jamás se alcanzaron. Se presumía que dichos ideales tales como la razón, la ciencia y la tecnología podían llevar al ser humano a ser amo y dueño del mundo y al no cumplirse éstos dejó de lección que el uso no humanizado de la ciencia y la tecnología sólo están a disposición de la extinción humana. El ejemplo emblemático de esto es la bomba atómica. El hecho de que dos ciudades en Japón hayan quedado totalmente devastadas no fue ningún designio de los dioses a la manera de las tragedias griegas, ni mucho menos voluntad de Dios, a la manera del cristianismo medieval. Para Sartre la segunda guerra mundial, desde sus orígenes hasta el final, no es otra cosa más que el producto de las decisiones humanas. La ciencia y la tecnología pueden ayudar a crear la bomba atómica, pero las decisiones humanas pueden llevar a la extinción de la humanidad. Así, el único responsable de todo lo que sucedió en este evento es el hombre.

La filosofía de Sartre, como bien fue bautizada, es una filosofía de la existencia, pues para Sartre la gran interrogante tras la devastación de la segunda guerra mundial, es saber si la existencia humana tiene algún sentido y en caso de existir ¿cuál sería? Y de no tenerlo, plantea a otra interrogante: ¿se le podría asignar? De esta manera, el trabajo de Sartre se dirige a dar sentido a la existencia humana. Él no está pensando de forma concreta en la ciudadanía, pero sí en cómo la filosofía, concretamente la suya, puede ayudar a una sociedad moralmente destruida, pues los valores que orientaban y daban sentido a Europa los ha llevado a su destrucción. La libertad en la propuesta filosófica de Sartre es una condición innata del ser humano por el cual él elige su destino, el tipo de vida

y de sociedad que quiere forjar. Son estas ideas las que terminan por darle sentido a los franceses de posguerra, ya que, si los valores previos a la guerra los han llevado a la destrucción, ahora sólo queda que el hombre haga una nueva elección de los valores que han de conducir su vida.

Esto justifica por qué se convoca en este trabajo a la filosofía de Sartre. La RIEMS propone un programa de estudio en donde se impone una noción de ciudadanía, en el sentido de que no se convocó a los involucrados, para establecer el tipo de ciudadano que se pretende formar, eliminando toda diferencia y homogenizando a todos los pueblos bajo una sola concepción de ciudadanía. ¿Es el ciudadano el que debe elegir los pormenores de cómo ejercer y “debe” ser la ciudadanía, así como el rol que debe desempeñar cada quien en la misma?, o ¿La ciudadanía debe estar guiada y orientada por modelos y estructuras que le den cohesión a la comunidad, independientemente de lo que cada individuo quiera y pretenda? Para Sartre el principio que guía al ser humano es la libertad, por lo tanto, ésta debe estar presente en alguna medida en el terreno de la ciudadanía.

Bajo este mismo esquema se explorará cómo se constituye y fundamenta la noción de libertad en Sartre y en un segundo momento se utilizará como eje teórico para mostrar que en la conformación de ciudadanos es importante el ejercicio de la libertad. Aplicando esto, se realizarán algunas críticas al programa de la RIEMS, pues se parte de la hipótesis de que la noción de ciudadanía que emana de ella no permite al ser humano constituirse como ciudadano bajo libre elección sino todo lo contrario. El programa postula que hay ciertos valores “de carácter universal”, por ejemplo, en la unidad de Derechos Humanos se asume que hay una serie de valores universales que todo estudiante debe reconocer y ejercer. En este sentido se establecen *a priori* como “buenos” sin que puedan ser discutidos y analizados, pues sólo se espera que sean asimilados e interiorizados como parte fundamental en la conformación de los futuros ciudadanos, eliminando toda libertad por parte de quienes se están formando como ciudadanos.

2.2 El punto de partida. Ser en-sí y para-sí.

Una obra monumental de la filosofía por su extensión e implicaciones es *El ser y la nada*. En este trabajo Sartre comienza por exponer cuestiones propias de la ontología y termina con reflexiones para el campo de la ética. Es un trabajo influenciado por diversos filósofos. En él convergen existencialista de la talla de Kierkegaard, la filosofía de Hegel y Heidegger; en tanto que Sartre fue alumno de Husserl, no podría faltar la influencia de la fenomenología (Picado, 1964 p. 303).

Es en esta obra donde Sartre hace una exposición de la idea de libertad, pero es una idea a la que no se llega sin antes pasar por algunos otros conceptos previos como “*ser en-sí y para-sí*”. En la exposición de Sartre lo que pretende resaltar es que en este mundo hay dos tipos de seres: el primero es el ser en-sí, un ser no poseedor de conciencia; mientras que el *ser para-sí*, tiene conciencia. Sartre termina por decirnos que en el mundo hay seres humanos que se caracterizan por tener conciencia y el resto de los seres que son seres sin conciencia. El *ser en-sí* es el ser que no tiene conciencia, como un objeto material, llámese piedra, mesa, etc.

Para Sartre el ser para-sí es el que define al hombre. A lo largo de *El ser y la nada* estará hablando de los dos seres. Los caracteriza una y otra vez, pero la primera definición que lanza del *ser-para sí* es la siguiente: “empero, el *para-sí* es. Se dirá, aunque no sea a título de ser que no es lo que es y es que es lo que no es” (Sartre, 2006, p. 136). Esto que parece un juego de palabras es la forma más resumida de poderlo definir. Una diferencia previamente establecida es que el *ser-en sí* no tiene conciencia y el *ser-para sí* goza de ella, pero ambos son. La otra diferencia que pone de relieve es que el *ser-en sí* es algo de una vez y para siempre, no obstante, el *ser-para sí* también es, pero está en constante cambio y aún no está determinado, pero puede llegar a ser lo que aún no es.

Esta posición en Sartre lo llevará a insistir una y otra vez que el ser humano no tiene plan para su conformación. Por decirlo de alguna manera, es una hoja en blanco en donde se puede definir por lo que se escriba ahí, pero no es la hoja; de forma que el ser humano está en el mundo, desde el momento de su nacimiento y

serán sus acciones lo que lo definan, mientras no haga nada, no es más que un ser que está de más. Hay en Sartre una sentencia que explica esto de forma más puntual: “la existencia precede a la esencia” (Sartre, 2009, pp. 32-33). Es decir, el ser humano llega a este mundo sin ningún proyecto previamente establecido que determine cómo es y cómo será. No existe alguna esencia que determine de forma previa lo que es. Sartre lo expresa así en *El existencialismo es un humanismo*:

“¿Qué significa aquí que a la existencia precede a la esencia? Significa que el hombre empieza por existir, se encuentra, surge en el mundo y después se define. El hombre tal y como lo concibe el existencialista, si no es definible es por que empieza por no ser nada. Solo será después, y será tal y como se haya hecho” (Sartre, 2009, p. 31.)

En esta misma medida, negará toda posibilidad de una “supuesta naturaleza humana” por la cual el ser humano se conduce. Opuestamente, el ser humano no tiene una conducta predeterminada ni plan con el cual desenvolver su vida, sino que sólo sus acciones lo podrán definir. Si fuera posible hablar en Sartre de una naturaleza humana, ésta debería ser entendida en términos ontológicos por los que el ser humano es un *ser-para sí*, es decir, dotado de conciencia.

Este tipo de planteamientos permiten realizar reflexiones en torno a la ciudadanía. No olvidemos que en bachillerato se trabaja con jóvenes, cuyas edades esta entre los 15 y los 18 años. Al egresar de EMS la legislación mexicana les permite elegir a sus representantes políticos, lo cual los insta en el reconocimiento pleno como ciudadanos. Esta situación permite preguntar ¿los egresados de la EMS deben integrarse a la sociedad como sujetos que pueden aportar algo a su comunidad o la comunidad aún tiene que ofrecerles múltiples cosas para su conformación como individuos y ciudadanos? Esto plantea un problema complejo, según Sartre el ser humano no está más que definido por sus actos y es un proyecto aún por realizarse, ¿entonces cómo puede integrarse a la sociedad y ejercer el voto si aún no está claro lo que él mismo es? Resulta ilógico e imposible que pueda decidir sobre la estructuración de su comunidad, pues aún no está definido él mismo. Todo parece indicar que el individuo puede tomar decisiones pertinentes para su colectividad, sólo si existe una plena realización de él y sólo será posible cuando el individuo ya está conformado.

Cuando Sartre plantea que el ser humano es un proyecto aún por realizarse, significa que primero debe constituirse como individuo para posteriormente constituirse como ciudadano. No se nace siendo ni un ser humano ni un ciudadano plenamente constituido, sino que ambos procesos son proyectos abiertos que tienen la posibilidad de realizarse, pero son a la manera de Aristóteles “potencialidad plena y no acto”. Líneas atrás se mencionó que el *ser para-sí* es un ser con conciencia, pero ¿la conciencia permite la conformación del ser humano y del ciudadano?

A continuación, se explorará cómo tener conciencia ayuda a determinar al ser humano y posteriormente se analizará en qué medida el poseer conciencia puede tener una utilidad en la conformación del ciudadano.

2.3 El concepto de conciencia en Sartre

El texto básico en que Sartre por primera vez hace una exposición de su concepto de conciencia es en *La trascendencia del ego* escrito en 1934. El texto se realizó en Berlín mientras estudiaba la fenomenología de Husserl (Ariño, 1991, p. 119). En él hay una discusión sobre si al concepto de «conciencia» se le debe asociar de forma *a priori* con el de «yo».

Sartre logra advertir que hay una tradición en donde al concepto de conciencia ha sido inmediatamente asociado al concepto de yo, haciendo de ambos equivalencias. En esta tradición se encuentra a Kant, Descartes, al mismo Husserl y a la psicología. El propósito del texto es demostrar que el concepto de yo es ajeno al concepto de conciencia. Para Sartre, no es este concepto de donde se desprende la conciencia ni mucho menos que la conciencia posea un yo, sino que ésta no está determinada por nada y menos por el «Ego», nos dice:

Para la mayoría de los filósofos, el Ego es un “habitante” de la conciencia. Unos afirman su presencia formal en el seno del “*erlebniisse*”, [vivencia] como un principio vacío de unificación. Otros psicólogos, en su mayoría -creen descubrir su presencia material, como centro de los deseos y los actos en cada momento de nuestra vida psíquica. Queríamos mostrar aquí que, el ego no está ni formal ni materialmente en la conciencia: está fuera, en el mundo; es un ser del mundo, como también lo es el ego del prójimo. (Sartre, 1988, p. 29).

Sartre toma distancia de estas tradiciones y en su libro da evidencia de originalidad, no sólo por mostrarse crítico de ellas, sino por proponer una nueva manera de entender la conciencia. Aunque habría que reconocer que, a pesar de todo, retoma algunos elementos de esa tradición como punto de partida.

Uno de esos elementos es la idea de «conciencia intencional», retomada de Husserl. De este modo señala: “se salvaguarda así el principio de la fenomenología ‘toda conciencia es conciencia de algo’” (Sartre, 1988, p. 44). Este principio se convierte si no en eje central de su exposición por lo menos en punto de partida. Para él el ser humano es consciente y ello significa que la conciencia está dirigida a un objeto, acción, fenómeno, etc. Por ejemplo, dice: “yo cuando corro a coger el tranvía, cuando miro la hora, cuando me absorbo en la contemplación de un retrato, no hay yo: hay conciencia del tranvía que tengo que coger, etc. [...] de hecho en estos casos estoy sumergido en el mundo de los objetos” (Sartre, 1988, p. 48). Lo que Sartre enfatizó sobre la tradición que le antecede es el hecho que la conciencia cuando se dirige a algún objeto se sumerge de forma total en él. Cuando alguien va tras el tranvía para abordarlo, en ningún momento está un yo, está el tranvía y el deseo de alcanzarlo, lo que implica correr, tomar atajos, saltar obstáculos, etc., pero no hay un yo en toda esa actividad. Dicho de otro modo, si alguien realiza esa actividad y fuera narrada en primera persona, lo primero que se advierte es que en efecto hay un “yo” que realiza la acción, pero durante la realización el “yo” no es consciente de su yo, sólo hay conciencia de que se quiere coger el tranvía.

Sartre hará uso de dos conceptos que le permiten explicar cómo es que aparece el yo. Estos son el de una «conciencia refleja» y «conciencia reflexionante». El primero es una especie de memoria en donde la conciencia recobra la totalidad de las cosas acontecidas: el objeto observado, la carrera para alcanzar el tranvía, el fenómeno vivido y lo subsecuente. Mientras que el segundo es una especie de recuerdo analizado y es en este momento cuando aparece el yo. Es decir, cuando se corre para alcanzar el tranvía, sólo hay conciencia de que se quiere alcanzar el tranvía, cuando se recuerda la acción y se reflexiona sobre

ella, es claro que en ese segundo momento se puede decir con toda claridad que “yo corría” para alcanzar el tranvía. Para Sartre la presencia del yo sólo ocurre cuando la «conciencia reflexionante» analiza la totalidad de lo vivido, que pueden ser: contemplar un objeto, tener alguna experiencia como leer un libro, correr etc. Antes de ese momento es imposible pensar en un yo del cual se derive la conciencia o un yo que está siempre acompañando a la conciencia. Para Sartre no hay nada que determine o limite la conciencia, como el mismo lo expresa:

La conciencia no puede ser limitada (como la sustancia de Espinosa) más que por ella misma. Constituye, pues, una unidad sintética e individual completamente aislada de las demás totalidades del mismo tipo, y el Yo no puede ser, evidentemente, más que una expresión (y no una condición) de esta incomunicabilidad y esta interioridad de las conciencias. (Sartre, 1988, p. 39).

De esta manera podemos enfatizar que la conciencia sólo puede ser limitada por ella misma y que el yo no es más que una expresión. Sartre insiste en que para la tradición que contempla al yo como algo interior de la conciencia o algo que la determina, en el mejor de los casos, es sólo una expresión, pero no puede ser nunca una condición de la conciencia.

Para ser fiel a su exposición, se tendría que señalar que la primera parte de su texto está dedicada a criticar las posturas anteriores a él, en donde el yo y la conciencia son una y la misma cosa y la segunda está dedicada a la exploración de la constitución del yo. Donde se señala que el yo se ha derivado de la conciencia, es un yo que va forjando una identidad en cada individuo y el yo se constituye a partir de sus acciones y de sus decisiones. Esta noción de conciencia que concibió Sartre resulta pertinente para la investigación, en el sentido que permite esbozar cómo se constituye el hombre y posteriormente se conforma como ciudadano. Se planteó que el hombre ni nace plenamente ciudadano ni humano. La conciencia que plasma Sartre sirve en alguna medida para la constitución de ambos, pues el hombre al momento de nacer es una nada, en el sentido de que no hay una esencia que lo defina. La noción de conciencia que se acaba de exponer permite que el hombre se pueda constituir como tal.

¿Por qué resulta útil la noción de conciencia que presenta Sartre para la ciudadanía? La principal razón es que la sociedad está constituida por miembros a

los que podemos denominar individuos, en el sentido de que cada uno de ellos es una entidad independiente del resto. Sartre dice parafraseando a Heidegger que “el ser humano es arrojado al mundo” (Sartre, 2006, p. 751), lo cual significa que el *para sí* inicialmente llega a este mundo sin mayor identidad que ser lo que aún no es y lo que puede llegar a ser, será lo que decida. En términos sociales se espera que ese *ser para-sí* que ha sido arrojado al mundo se pueda convertir en ciudadano. No obstante, en su ensayo de divulgación *El Existencialismo es un humanismo*, Sartre emplea mayoritariamente el concepto de hombre. Aquí la gran discusión es si antes de ser ciudadano, ese ser que fue arrojado al mundo, podrá constituirse primero en lo individual antes que en lo colectivo. Al respecto la noción de conciencia de Sartre tiene esa intención, primero debería haber una constitución del individuo para posteriormente constituir al ciudadano.

Si se observa la planificación de la currícula del Colegio de Bachilleres tras la RIEMS, se colocó en el primer semestre la asignatura de Construcción de Ciudadanía y para el segundo semestre se colocó una asignatura denominada Formación Humana. Esta situación generó la discusión que aquí se presenta, a saber, si primero se conforman los individuos y posteriormente los ciudadanos o viceversa. Al respecto se puede señalar que lo más probable es que no exista pureza en los procesos, con lo que se quiere enfatizar que probablemente ambos procesos se den simultáneamente. No obstante, la noción de conciencia propuesta por Sartre parece tener dirección; primero se conformaría en lo individual y posteriormente como ciudadano.

Ariño en un artículo analiza la noción de conciencia en Sartre, nos dice al respecto:

Durante una primera etapa de la infancia, parece que la conciencia no reflexiona sobre su propia actividad [...] Así, en tanto que ser, el niño se identifica entonces con lo que otras conciencias -las conciencias de los adultos que lo rodean- ven, dicen y esperan de él. Al hacerlo así, está considerándose a sí mismo como un objeto más del mundo. (Ariño, 1991, p. 125)

Con lo anterior es evidente que el niño se constituye por lo que los adultos han dicho de él, mientras este niño no ponga a reflexionar su conciencia sobre aquello

a lo que se ha dirigido durante la infancia, no podrá emanar un yo y una identidad de ese niño, sino que estará determinado por lo que los adultos digan del él.

En la EMS se trabaja con individuos que van de los 15 a los 20 años, cuya conciencia se encuentra dirigida a mil actividades y con toda probabilidad también su conciencia reflexionante ha analizado diversas vivencias que el sujeto en turno ha experimentado.

Siguiendo el esquema de Sartre, esto implicaría que en principio son sujetos que ya han logrado constituir su yo de alguna manera, pero queda claro que durante la infancia han sido lo que los adultos les han dicho que son. En la propuesta de Sartre no se encontró esquema alguno que señalara a partir de qué edad el sujeto comienza a conformar su identidad y constituir su yo. La razón puede ser un tanto obvia, dar un dato de esta naturaleza implicaría que el filósofo que defiende la libertad empieza a acotarla, por ello este dato no parece importarle. Es difícil de saber el momento exacto, lo que sí queda claro es que puede suceder a lo largo de su vida.

Esta información puede resultar relevante para los estudiantes de la EMS, pues al estar inmersos en un curso de ciudadanía queda claro que se les debe hacer conciencia de la conformación de su propia identidad, como lo dice Sartre: de la conformación de su yo como paso primordial para conformar ciudadanos. El problema crucial es que esa conformación de su yo o de su identidad, hasta el momento ha sido formada por los adultos y para lograr su propia conformación, antes que nada, necesitan ser hombres libres para tener la capacidad de decidir cómo quiere cada quien constituir su yo. Es decir, su identidad.

Es en este punto donde puede ser más pertinente introducir la idea Sartreana de libertad. Líneas atrás se había dicho que el *ser para-sí* representa al hombre quien es un ser dotado de conciencia, respecto a la conciencia se dijo que ésta no está determinada por nada, eso implica que la conciencia es libre, la noción de conciencia y de libertad en Sartre son plenamente compatibles. El hombre es un ser con conciencia y además un ser libre.

2.4 El concepto de libertad en Sartre.

¿Cómo debe ser interpretada la idea de libertad en Sartre? El empirismo y posteriormente el positivismo (ambas corrientes epistemológicas) rechazaron la idea, pues resultaba poco útil para el desarrollo de la ciencia y para la comprensión del hombre.

Se señaló anteriormente que, para Levi Strauss, la libertad era una invención metafísica y al igual que para la epistemología dicho concepto no permitía explicar la condición del hombre. Así, dicha idea se rechaza de entrada por no haber evidencia para demostrar su existencia y en lo inmediato se podría concluir que el ser humano no es libre. No aceptar dicha idea tiene consecuencias graves para la ética como disciplina y también en el terreno jurídico. La principal consecuencia es que, si el ser humano no es libre, tampoco puede ser responsable de nada. El filósofo alemán Kant ya había tratado previamente estas complicaciones en *La crítica de la razón pura* y había asumido parte de la complejidad que encierra el concepto, concluyendo en que hay evidencia tanto a favor como en contra. Es decir, se pueden construir argumentos tanto a favor de que el ser humano es libre como lo contrario. La gran conclusión de Kant es que en el terreno moral lo más conveniente es asumir que los hombres son libres para darle sentido a sus propias acciones y al universo donde habitan.

Sartre por su parte asume que la libertad no es algo que requiera de argumentos para demostrar su existencia o no, sino que la asume como una cualidad innata al ser humano. Desde que el hombre nace es siempre libre y posee capacidad de elección. Probablemente una de las sentencias más famosas de Sartre sea: “el hombre está condenado a ser libre” (Sartre, 2009, p. 33), dicha afirmación permite dos reflexiones: la primera es que la libertad en Sartre no debe verse como un logro de la humanidad tras múltiples luchas contra los poderes opresores, sino que es una condena, puesto que el ser humano siempre ha sido libre; lo que implicaría que, aun siendo prisionero, tiene la posibilidad de elegir.

La segunda reflexión tiene que ver justo con la posibilidad de elegir. La libertad es posible si el hombre se encuentra frente a opciones fácticas que impliquen la posibilidad de elección. Por lo tanto, es libre si tiene más de una opción, pues al tener sólo una ya no es libre y está condicionado por las circunstancias.

Sartre dice que el ser humano se encuentra carente de libertad sólo en dos situaciones: la muerte, pues es un hecho inevitable (Sartre, 2006, p.737). En todo caso se puede elegir cómo se muere, aunque si se piensa en el contexto de la segunda guerra mundial, un prisionero de guerra condenado a muerte no puede elegir no morir y por eso Sartre dice que la libertad se detiene frente a ese acontecimiento. No obstante, el prisionero puede elegir morir con los ojos abiertos; vendados; de pie: de rodillas: de frente a sus verdugos o dándoles la espalda. En fin, se puede elegir entre muchas opciones, pero la libertad termina al no haber más opción. Finalmente, la otra acotación que Sartre hace a su concepto de libertad es cuando señala que tampoco podemos elegir «no elegir» (Sartre, 2006, p. 659) puesto que ello encierra una decisión en sí misma. Esto quiere decir que desde que el hombre llega al mundo se encuentra constantemente eligiendo.

Se había dicho anteriormente que la idea de conciencia en Sartre es tal que no está determinada por nada, lo que sería posible si el ser humano fuera libre. De forma que en su filosofía el ser humano es consciente y libre, nace sin determinación alguna y al momento de elegir y de dirigir su conciencia a algo él se determina. En este sentido, el hombre primero tiene que determinarse en lo individual, para posteriormente hacerlo en lo colectivo como ciudadano.

También se señaló la posibilidad de que no haya procesos puros y que tanto la formación del ciudadano como del individuo se den simultáneamente. A continuación, se matizará por qué la idea de libertad en el ser humano puede conformar al individuo y al ciudadano.

2.5 Libertad y responsabilidad, génesis del ciudadano.

Cuando Sartre señala que el ser humano está condenado a ser libre, aquí la libertad pareciera no tener un matiz de privilegio, dicha o fortuna, sino todo lo contrario, Para Sartre es una condena por que no hay posibilidad de no elegir, como ya se mencionó, siempre y a cada instante el ser humano elige, salvo los dos casos antes expuesto.

El problema que visualiza Sartre es que, a la hora de elegir, y a la hora de ejercer la libertad el hombre también, se hace responsable de su elección. Por ponerlo en otras palabras, la libertad está casada con la responsabilidad y a cada instante en el que se elige, el hombre es responsable de su elección. La libertad es un concepto metafísico del que no podemos prescindir puesto que en el terreno moral se estaría abriendo paso al anarquismo y a la aniquilación misma del hombre. Pues la libertad al estar asociada de forma indisoluble con la responsabilidad, determina y posibilita un orden social, al mismo tiempo que le da sentido a la existencia humana y a sus acciones.

Si se parte de la hipótesis de que no hay libertad, entonces se acepta que hay un mundo planificado y determinado en donde todo lo que pasa, bueno o malo, es responsabilidad de un supuesto dios que ha planificado este mundo. Sartre parte de una filosofía atea, pues admitir la idea de dios y de que construye y rige este universo, sentaría la pauta para que el ser humano se refugiase en él, responsabilizándolo de todo; de sus decisiones que se materializan, trayendo como consecuencia a un hombre deshumanizado. Por eso esta hipótesis evade toda responsabilidad del ser humano. Sartre desea construir una filosofía en donde el ser humano se haga responsable de sus actos y, por lo tanto, sea él quien edifique su persona y el resto de la sociedad.

No es propósito de este trabajo, aclarar si en efecto el hombre es o no libre, sino más bien si esta idea que propone Sartre tiene algún sentido en la conformación del ciudadano. A lo largo del capítulo anterior se dijo que la RIEMS era un proyecto educativo proveniente de organismos internacionales y de la

decisión de un pequeño grupo de hombres que acuerda qué tipo de educación debe impartirse en países en vías de desarrollo. Dicho hecho coopta toda libertad de los hombres que habitan esos países al no poder elegir qué educación es la que más conviene a sus intereses. Del mismo modo, el modelo de ciudadanía que está plasmado en los programas de la RIEMS responde a las necesidades que tiene el G7, pero no es un modelo de ciudadanía que hayan elegido los hombres de los países en desarrollo.

La pregunta a la luz de la libertad que propone Sartre es ¿el hombre puede elegir cómo desea ser tanto en lo individual y como miembro de una comunidad? La respuesta que se deduce de la filosofía de Sartre es que sí. De asumirse la existencia de un proceso de libre elección en el ser humano, también se asume la responsabilidad, si se asume que no hay libertad no hay responsabilidad de ningún tipo. Al vivir al interior de una sociedad se ejerce libertad y responsabilidad y ello humaniza. Por tanto, la idea de libertad asociada a la de responsabilidad resulta fundamental en la conformación del ciudadano, pero todo curso para formar al ciudadano, antes que forjar la identidad o asimilar un modelo político bajo el que vivir, espera que el futuro ciudadano sea responsable.

La idea de libertad asociada a la de responsabilidad que plantea Sartre puede tener tintes utópicos, en el sentido de que se asume que el ser humano es libre y al mismo tiempo responsable y ello siembra la sensación de que todo en la filosofía de Sartre es armonioso. No obstante, el hecho de que el hombre sea libre y responsable lo conduce a la angustia. Es decir, elegir nunca resulta sencillo pues con ello el ser humano “carga sobre sus hombros el peso íntegro del mundo” (Sartre, 2006, p. 747). Bajo este constructo, ser libre expone a la angustia y es por ello que la idea de libertad no puede adquirir tintes de privilegio. La idea que se pretende rescatar aquí, es que la libertad en el hombre le permite edificarse primero como individuo y posteriormente como ciudadano.

Sartre dice que cuando el ser humano elige, siempre lo hace hacia el bien. Al respecto menciona: “nunca podemos elegir el mal; lo que elegimos es siempre el bien, y nada puede ser bueno para nosotros sin serlo para todos” (Sartre, 2009,

p. 3) Esta idea es controversial en muchos aspectos. Por ejemplo, si se afirma que el hombre tiene la capacidad de elegir siempre el bien, surge una inferencia inmediata que sugiere que no debería haber espacio para el mal en el actuar humano y entonces el mal no existiría, puesto que el hombre siempre elige el bien. Contrariamente, el humano siempre tiene la sensación de no haber tomado la decisión correcta y siempre tiene la sensación de la existencia del mal. Ante dicha afirmación, se asume por principio que el hombre posee la capacidad para distinguir entre bien y mal de forma *a priori*. Como si el ser humano contará con una suerte de intuición que le permitiera distinguir siempre uno del otro. Finalmente, si se acepta que el hombre siempre elige el bien, ¿cómo explicar el mal?

Ante esto, se desea criticar la propuesta de Sartre con el fin de matizar algunos aspectos de su filosofía para que puedan dar sentido a la idea de ciudadanía. Cuando Sartre afirma que el ser humano siempre elige el bien, a decir verdad, no hay forma de saber si su elección es buena hasta que no se reflexiona sobre las implicaciones de la misma. Es decir, primero el hombre elige, después actúa y finalmente evalúa si su elección fue buena. Hay un ejemplo claro en las obras de Sartre que ilustra esto: En el cuento *El muro*, el personaje principal, Pablo Ibbieta, es un prisionero de guerra al que le anuncian al comienzo de la noche que está condenado a muerte y al amanecer será fusilado junto con dos compañeros más, pero al amanecer sólo se llevan a sus compañeros a fusilar y a Pablo le dan la opción de confesar dónde está Ramón Gris para salvarse, diciéndole: “tu vida contra la suya” (Sartre, 1997, p. 51). Ante esta situación, el personaje principal tiene que tomar una decisión. Ramón Gris es su amigo y no tiene ninguna intención de delatarlo, pero tampoco sabe dónde está. Le dan un cuarto de hora para tomar la decisión. El personaje pasa los que pudieron ser sus últimos quince minutos en plena y pura angustia, pero al final decide no delatar a su amigo y por el contrario, decide engañar a los soldados, pues sabe que invariablemente va a morir a sus manos y le resulta divertido engañarlos. Decide mentirles diciéndoles que Ramón Gris está en el cementerio escondido en las tumbas o en la casa del sepulturero. Y le resulta cómica la idea de que los

soldados estarán buscando en vano de tumba en tumba y al final no lo encontrarán.

Sartre dice que cuando se toma una decisión con ello se pretende que esta decisión no sea buena solo para quien la toma, sino para cualquier hombre, en otras palabras, lo que se pretende, al más puro estilo kantiano, es que esa decisión pueda convertirse en una máxima universal. Lo cual quiere decir que sea un ejemplo a seguir, pues cualquier hombre en las mismas condiciones tomaría la misma decisión. Regresando al ejemplo, la decisión de Pablo es no delatar a su compañero. Finalmente miente (puesto que no sabe dónde se encuentra) y les confiesa que Ramón Gris está en el panteón o en la casa del sepulturero y un grupo de quince militares parte rumbo al cementerio. A Pablo, le dicen que si ha dicho la verdad le perdonarán su vida, y que si les ha mentado lo fusilaran, después de media hora, trasladan a Pablo a un patio en donde están otros prisioneros, logra identificar a un conocido suyo y le pregunta si sabe algo de Ramón Gris, éste le confiesa, que lo han capturado en el cementerio en la casa del sepulturero. No matan a Pablo, pues les ha dicho la verdad, su intención era mentir y no delatar a su amigo.

Como puede verse en esta historia que el mismo Sartre escribe pretende mostrar parte de su filosofía, queda plasmado que Pablo es libre y que siempre puede elegir, también queda plasmado que la elección lo lleva a un momento de angustia y que son sus acciones las que definen al ser humano, el punto crucial de si se eligió el mal o el bien con plena identificación de ellos, aquí queda entre dicho, pues Pablo no quería delatar a su amigo y a pesar de que decidió no delatarlo al final lo hizo de forma involuntaria.

Se puede señalar que la noción de conciencia que propone Sartre no es en sentido estricto una herramienta que le permita al hombre poder identificar el bien y el mal, es una herramienta que sirve para constituir al yo, al parecer no hay la posibilidad de elegir el bien con pleno conocimiento de que la elección conlleva al

bien, en el mejor de los casos hay una «pretensión» de elegir siempre el bien, pero dicha pretensión no la garantiza.

Haciendo el comparativo con la ciencia, se podría decir que la ciencia tiene pretensiones de encontrar la verdad, pero de dicha pretensión no se puede inferir con seguridad que todo resultado en el quehacer científico sea siempre verdadero. De forma similar cuando Sartre afirma que el ser humano siempre elige el bien, en sentido estricto lo que se quiere decir es que el ser humano más bien siempre pretende y desea el bien, saber si se eligió el bien es algo que sólo el tiempo y la sociedad pueden determinarlo. Pero lo rescatable en Sartre para la noción de ciudadanía, es que Sartre asocia la idea de libertad con la de responsabilidad, es decir, que si hubo pretensiones de elegir el bien y al final no fue posible lo que sí debe estar presente en todo ciudadano es asumir la responsabilidad de sus actos.

De esta manera, Sartre insiste múltiples veces que el ser humano al llegar a este mundo es una nada, pues no hay esencia que lo defina, en esa medida Sartre insiste que lo único que puede determinar al hombre son sus propios actos y sus decisiones; en este sentido habría primero una constitución del hombre a nivel individual y todo parece que posteriormente este hombre podría insertarse en la sociedad y llevar a cabo elecciones que implique no solo su bienestar, sino el de todos. Pues Sartre pretende que las elecciones de cualquier sujeto responsable impliquen siempre la elección del bien. Por lo tanto, las nociones de libertad y conciencia en Sartre pueden conformar al individuo y posteriormente al ciudadano.

Fernando Bárcenas en su libro *El oficio de la ciudadanía*, plantea que hay una vieja polémica en torno a la educación para la ciudadanía. Dicha polémica plantea, si se debe favorecer de forma prioritaria al individuo o a la comunidad, es decir a la hora de educar ciudadanos, ¿A qué se le debe de dar mayor importancia, al individuo o a la comunidad? Este planteamiento da por resultado dos posiciones antagónicas, de las que se habló en el primer capítulo, el liberalismo y el comunitarismo, la primera favorece al individuo y la segunda a la comunidad (Bárcenas, 1997, p.102- 131). Para los detractores de la filosofía de

Sartre, y para quienes piensan que la idea de libertad que propone Sartre, es una idea que sólo favorece al individuo y jamás a la comunidad se podría señalar en lo inmediato que es una percepción falsa, probablemente se llega a pensar en ello porque la idea de libertad en Sartre tiene mucho mayor peso que las reflexiones que hace en torno a la comunidad.

Insistiría en que para Sartre la idea de libertad lleva al hombre a siempre elegir y si bien no siempre se puede saber con seguridad si elige el bien, hay por lo menos la pretensión de hacerlo. El punto más radical es que no sólo pretende elegir el bien, sino además asume que cualquier hombre en las mismas circunstancias elegiría siempre lo mismo, es decir, el bien. Es por ello que Sartre insiste que el proceso de elección es angustioso, pues en la elección que lleva cada hombre no sólo se constituye él, sino que además constituye a los demás y a la sociedad en la que vive.

Se ha insistido que, en Sartre, todo parece indicar que primero se conforma el hombre de forma individual y que solo después se puede conformar como ciudadano. No obstante, también se ha insistido que los procesos no se dan de forma pura, por lo que Sartre al final del *Existencialismo es un humanismo*, sabe que la constitución del individuo se da de forma simultánea en la medida que el hombre al elegirse y al determinarse también determina a su comunidad. Sartre tiene clara conciencia de que la verdad no se construye de forma solitaria, y de igual manera pasa con las ideas de bien y de mal, sólo se puede saber si los actos son buenos o malos en torno a la comunidad. Al respecto dice:

Así, el hombre que se capta directamente por el *cogito* descubre a todos los otros y los descubre como la condición de su existencia. Se da cuenta de que no puede hacer nada [...], salvo si los otros lo reconocen como tal. Para obtener una verdad cualquiera sobre mí, es necesario que pase por el otro. El otro es indispensable a mi existencia tanto como el conocimiento que tengo de mí mismo. En estas condiciones, el descubrimiento de mi intimidad me descubre al mismo tiempo al otro, [...] Así descubrimos enseguida un mundo que llamaremos la intersubjetividad, y es en este mundo donde el hombre decide lo que es y lo que son los otros. (Sartre 2009, pp. 64- 65)

Sartre no cambia el orden, insiste en que primero se forma el individuo y que su elección implica la formación de los demás y en general el de la sociedad.

La novedad en Sartre es que, el hombre dejó de estar solo, nos devela un mundo de intersubjetividades y ahora propone que cualquier elección que haga el ser humano, no solo es buena porque lo pretenda, sino que lo es en relación con el otro.

Como puede verse Sartre jamás se olvida de la comunidad, ni de que el hombre, siempre pertenece a una y que es ahí donde se puede desarrollar plenamente como humano, simplemente no es algo en lo que insista, de manera que la filosofía de Sartre, parece en primera instancia una filosofía puesta al servicio del individuo, en ese sentido se puede llegar a pensar que su propuesta favorece a liberalismo, y se abandona al comunitarismo, pero todo parece indicar que Sartre también está pensando en la comunidad a la que pertenece el hombre o por lo menos la considera en sus reflexiones.

No se pretende en este trabajo ni agotar, ni superar dicha polémica entre comunitaristas y liberales, lo que si se pretende mostrar es que el hombre, ni es sólo individuo aislado, aunque al parecer así llega a este mundo, pero tampoco el hombre es sólo miembro de una comunidad. Siendo un ser que está escindido por ambas, se debe pensar en su integridad, como individuo y como ser colectivo.

Conclusiones

Siendo la ciudadanía un tema tan amplio y con diversas aristas, queda claro que se podrían haber utilizado referentes teóricos distintos a los aquí presentados. De hecho, ninguno de los dos contempló el tema de la ciudadanía como punto central o secundario de sus reflexiones. En ese sentido el lector podría pensar que es una lectura de los conceptos de *ethos* barroco y libertad demasiado forzada. No obstante, la finalidad ha sido mostrar que lo propuesto en un programa de estudios sobre ciudadanía como el de la RIEMS, no contempló el contexto cultural mexicano para su elaboración, y que al tener más una faceta de imposición que de

consenso, ello puede dar pauta para que lo manifestado por Echeverría como *ethos* barroco se haga presente; es decir, se simule su aceptación y se viva en contra del mismo.

Sin duda que los arquitectos del programa, en tanto ciudadanos mexicanos, sabían múltiples cosas del contexto cultural, y en tanto profesionales de la filosofía, estaban capacitados para su diseño. El programa para su elaboración gozó de cierta libertad, pero también es verdad que existían directrices incondicionales sobre las que se debería proceder. Por ejemplo, en la presentación oficial de los programas se cuestionó porque un curso de ciudadanía y no uno de ética; a lo que se respondió que eso no era negociable. Era un curso sobre ciudadanía y punto. Lo que significaba que en alguna medida los temas podrían ser modificables, tal y como sucedió durante dos años donde se les estuvieron haciendo ajustes.

La teoría de *ethos* barroco enfatiza que el proyecto de la modernidad jamás pudo cumplir la expectativa de instaurar la abundancia y eliminara la escasez, por lo tanto, se renunció a ella, pero al mismo tiempo se vive con y bajo su manto. Irónicamente parece que el programa de ciudadanía tuvo la misma suerte, en el inicio existieron múltiples mecanismos de resistencia pero finalmente se le aceptó y al mismo tiempo se mutiló, alteró y transformó.

En ese sentido, la mayor aportación por parte de la teoría del *ethos* barroco es mostrar que, en tanto proyecto ajeno, no puede dar los resultados deseados. Por otro lado, el *ethos* histórico del que habla Echeverría, muestra que la forma en la que se hace uso de los medios necesarios para sobrevivir, forjan una forma de vida y en consecuencia constituyen una cultura, es decir, un modo de ser. No contemplar dicho aspecto y querer implementar un programa ajeno, puede tener como consecuencia inmediata un choque cultural, dando por resultado fenómenos como la desobediencia civil, y con ello, lejos de conformar ciudadanos bajo una directriz, al final se forja un *ethos* barroco. Así ni se termina por aceptar el modelo de ciudadano propuesto en el programa, pero tampoco se renuncia del todo.

Por parte de Sartre, la idea de libertad puede en lo inmediato reforzar la presencia del *ethos barroco*; es decir, al ser un programa que no emana del consenso de todos los involucrados, y al ser un programa en donde se carece de libertad para su diseño, la posibilidad de que se le transgreda y se le altere es eminente. Esto es posible en la medida que la definición de cultura proporcionada por Echeverría, considera el trabajo de Sartre como elemental, ya que, el ciudadano por un lado goza de libertad y por otro, está atado a estructuras. Para Echeverría ambos elementos son parte de su definición de cultura; por lo tanto, el ser humano como integrante de cualquier sociedad, encuentra aspectos estructurales que le dan identidad, mismos que pueden producirle orgullo, pero también puede modificarlos, gracias a que es libre para llevarlo a cabo.

Dado que la modernidad se ha instaurado como un periodo de larga duración en donde se experimentan contradicciones, el ser humano, se ha visto forzado a elaborar una estrategia para hacer vivible lo invivible. Entre otras cosas, debido a la libertad de la que goza el ser humano.

En ese sentido la mayor aportación que se puede rescatar del trabajo de Sartre, es el hecho de haber postulado que el ser humano es libre. Pero con ello la intención de Sartre y al mismo tiempo la de haberlo convocado en este trabajo es que dicha idea pretende humanizar las acciones del hombre. Es decir, no solo el ser humano es libre, sino sobre todo lo que se busca es su responsabilidad, así, la libertad y la responsabilidad son elementos indispensables en la formación de ciudadanos.

Por otro lado, la idea que el ser humano siempre elige el bien, como se señaló, puede haber en el mejor de los casos pretensiones de querer llevar a cabo acciones buenas. Pero determinar la bondad o maldad de las acciones es algo que sólo se puede lograr después de la acción. En esa medida, el concepto de conciencia en Sartre no permite que el ser humano determine de forma previa lo bueno o lo malo, en todo caso solo se puede determinar mediante la conciencia reflexionante, es decir, después de meditar y reflexionar sobre la acción.

Pero finalmente la sociedad también juega un papel determinante, pues el individuo en tanto ser social, necesita del reconocimiento del otro, y es con el otro como las acciones del ser humano pueden tener sentido.

CAPÍTULO III

UNA MIRADA HERMENÉUTICA AL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA EN LOS INTEGRANTES DEL GREMIO DE LA CONSTRUCCIÓN.

Introducción.

Desde el primer capítulo se ha sostenido la idea de que la educación para la ciudadanía puede ser posible fuera del ámbito escolar. No obstante, más allá de sólo afirmarlo, ¿cómo se podría sostener dicha tesis? En el capítulo anterior, se recurrió a dos propuestas filosóficas y al explicar parte de sus teorías, se ha pretendido mostrar que existen elementos teóricos para sustentarla.

De esta manera, la propuesta de Echeverría pretende explicar cómo entender la cultura, el fenómeno de la modernidad y los malestares que ésta ha genera. Ante ese escenario Echeverría propone que en México siempre ha imperado un *ethos* barroco; es decir, una forma de ser, que se caracteriza por mezclar elementos divergentes, pretendiendo con ello buscar estrategias para superar las contradicciones que siempre se viven como malestar en la modernidad. Si la modernidad exige educación y concretamente educación para la ciudadanía, al no haber escuelas para todos y al resultar ajeno (en alguna medida) el modelo de ciudadano a los pobladores de México, esto sin duda genera sensaciones de malestares. ¿Cómo afrontar tal situación?

El siguiente capítulo pretende mostrar cómo algunos pobladores de este país han logrado, hacerle frente al fenómeno de la modernidad, cómo han logrado subsistir sin educación formal e institucionalizada y en especial sin educación para la ciudadanía.

A partir de ello, el siguiente capítulo es la aplicación de los elementos teóricos presentados anteriormente, con la finalidad de mostrar y consolidar la idea de que la educación para la ciudadanía, puede ser posible fuera del ámbito escolar, y que la implementación de dicha asignatura, tal y como fue concebida por la RIEMS, corre el riesgo de no cumplir con sus objetivos aun cuando estos son deseables. Para ello se ha recurrido al documental en *El hoyo* del cineasta Juan Carlos Rulfo.

Debe aclararse que, no fue posible por cuestión de espacio y tiempo, poder aplicar cada uno de los postulados del capítulo anterior a todos los personajes. Sobre la base de lo que ofrece el documental, hay ocasiones en que el análisis se hace desde la postura de Sartre y en ocasiones desde Echeverría.

Al inicio se hace una justificación de los postulados de Ricoeur, y de cómo su propuesta hermenéutica puede ser aplicada a dicho documental. Para llevar a cabo una interpretación y encontrar las coyunturas que permitan articular la ciudadanía, los postulados teóricos de Sartre y Echeverría, con los personajes centrales que ofrece dicho material filmográfico. Par explicar cómo ejercen la ciudadanía quienes no asisten a las escuelas para recibir una formación en dicho aspecto.

Posteriormente se analiza la idea de libertad, se muestra cómo ésta tiene sus respectivos límites; es decir, se muestra que no en todos los aspectos se puede ser libre, debido a que existen rubros estructurales que atan al ser humano, pero al mismo tiempo se muestra la posibilidad de ejercer la libertad y los alcances que tiene ésta en la formación de ciudadanos.

Finalmente, se expone como el ethos barroco, en efecto, puede ser una forma bastante razonable de explicar la cultura mexicana. Pero con ello, se pretende evidenciar que si bien, es apreciable la iniciativa que tomó la RIEMS para forma cuidadnos de forma puntual con planes y programas de estudio, se enfatiza que si no se contempla la cultura y los procesos históricos por los que ha pasado México, los resultados pueden ser distintos a los deseados.

1. El documental.

En el hoyo es un documental realizado por el director Juan Carlos Rulfo entre los años 2003 y 2006, durante la construcción del segundo piso del periférico en la Ciudad de México, presentado en el 2006. Ha recibido más de 20 reconocimientos¹⁹ nacionales e internacionales. Es, un documental con la virtud de reflejar cómo una construcción de proporciones enormes, por lo menos para la historia reciente de la ciudad de México, afectó la vida de sus habitantes. La obra refleja cómo se suscitaron esos cambios y algunos aspectos de la vida cotidiana de esta ciudad.

En el documental encontramos el reportaje de varios accidentes ocurridos en la construcción de la obra. En uno de ellos un trabajador cayó a un hoyo, motivo que sirve de pretexto para darle nombre al documental. Los trabajos a los que se le dedicará más atención son las entrevistas a varios trabajadores de la construcción, al parecer el trabajo más pulido del director. Con ello se pretende reflejar cómo es el trabajo del gremio de la construcción, cómo desempeñan su labor y, ante todo, la visión que tienen sobre diversos aspectos, como la vida, el amor, la muerte, etc. Adicionalmente el documental muestra cómo fue cambiando el paisaje urbano y finalmente como vivieron la edificación de esta obra algunos habitantes de esta ciudad.

El director nos da cuenta a través de su cámara como inicia la jornada laboral, pasando por su hora de comida, la de salida y los avatares en el transporte público para regresar a su morada. En las entrevistas les pregunta qué piensan sobre diversos temas, las respuestas de los trabajadores casi siempre están acompañadas de escenas sobre sus labores cotidianas y momentos de descanso. Existen adicionalmente algunas escenas en donde algunos

¹⁹ La versión del documental en DVD, en sus extras incluye diversos reportajes, en donde se señalan los múltiples reconocimientos que ha tenido el documental.

trabajadores invitaron al director a sus casas, con la finalidad de mostrar el lugar y la forma en que viven.

Al instaurarse la RIEMS, de ello se desprenden consecuencias en diferentes ámbitos y aspectos, en el terreno laboral se efectuaron cambios que afectaron a algunos docentes y administrativos. En el terreno social, es un hecho que asignaturas como Construcción de Ciudadanía, deberían generar un impacto social evidente. Dicho documental permite explorar esas consecuencias que están directamente implicadas al pretender educar para la ciudadanía desde la educación formal e institucionalizada.

El Colegio de Bachilleres surge sin que la asignatura de Construcción de Ciudadanía esté presente en sus planes de estudio, ésta surge sólo después de la instauración de la RIEMS. Ahora el gobierno asume que es su obligación impartir EMS a sus habitantes, pero sin contar con los recursos para cubrir la demanda. Con las ideologías neoliberales se asume que una educación de calidad sólo puede provenir de instituciones privadas.

Las preguntas correspondientes son: ¿Cómo se conforma la ciudadanía en quienes no cabe la oportunidad de asistir a una institución educativa, sea pública o privada?, ¿realmente la ciudadanía se conforma en las instituciones educativas como las escuelas o en diversos escenarios? En esta medida, el documental se presenta como una aproximación al panorama en donde se registra el ejercicio de la ciudadanía en un momento determinado de la historia de esta ciudad, poniendo especial atención en quienes no han contado con una educación institucionalizada que les permita formarse para la ciudadanía, como lo pretende la RIEMS.

Existe una vieja disputa que no se pretende revivir y sólo se alude a ella para enfatizar que la educación «informal» puede tener tanta pertinencia y eficacia como tiene la «formal». La tradición positivista y de la cultura escolar escrita, se presenta a la sociedad en general como la educación por excelencia, la que permite el “progreso” y ataca múltiples problemas en la sociedad, mientras la

educación no formal y de tradición oral se presenta no sólo como poco efectiva sino como mítica, esotérica y con pocas posibilidades de solucionar conflictos y favorecer al tejido social. De esta manera, en el documental se pueden encontrar evidencia de que los miembros de una comunidad pueden constituirse como ciudadanos sin los procesos de una educación institucionalizada que gire en torno al tema de la ciudadanía.

Tras diversas reformas al sistema educativo mexicano, hoy en día, educar para la ciudadanía es algo que ha dejado de ser un proceso informal y ocasional para convertirse en asunto prioritario de los estados a través de sus instituciones educativas. Al grado de que hoy en México, desde los niveles básicos hasta la formación en Bachillerato, existen cursos enfocados a la formación de ciudadanos, lo que implica la existencia de horarios, currícula y contenidos específicos que señalan lo que se espera de un ciudadano. Pero, ¿se logrará? Porque disponer de un horario y ciertos contenidos en un plan de estudios no significa que se logre construir a los ciudadanos que se pretende. Un ideal para las instituciones educativas es que los objetivos de todo programa se cumplan, en algunos casos se logra el cabal cumplimiento de dichos objetivos con algunas disciplinas, asignaturas e incluso con algunos temas. Pero no necesariamente con todas, porque los objetivos y el contexto pueden estar desfasados o mal planificados y el caso de las asignaturas sobre ciudadanía corre este riesgo.

Los temas de un curso de ciudadanía no deben reducirse sólo al asunto de identidad; justicia y moral; ni a los vínculos que existen con la política, pues es compleja y su ejercicio en los espacios públicos demanda preparación. Entonces ¿desde dónde debe recibirse ésta?, ¿quiénes deben impartirla?, ¿qué contenidos deben enseñarse, en qué contexto y con qué metodología? El documental permite reflexionar sobre el ejercicio de la ciudadanía por parte de quienes no han tenido una educación para tal propósito, es posible que ello permita replantar la ciudadanía y su enseñanza formal en las instituciones educativas.

En el presente análisis no interesa la parte estética ni artística, también deben excluirse interpretaciones con tendencia a un psicologismo del autor, este punto incluso es señalado como algo contraproducente para la hermenéutica. Paul Ricoeur señala: “lo que se debe comprender en un relato, no es primeramente al que habla detrás del texto, sino aquello de lo cual se habla, [...] el tipo de mundo que la obra despliega” (Ricoeur, 2008, p. 87). Aunque podría resultar interesante saber el tipo de razones que han orientado al autor para su realización, no es esto lo más importante, sino aquello que presenta, centrando la atención en aquellos aspectos que puedan dar cuenta de cómo se ejerce la ciudadanía y no de lo que debería de haber o aquello que se espera en los programas de la RIEMS.

2. La hermenéutica de Ricoeur como metodología para la comprensión de las acciones humanas.

¿Cómo un documental permite reflexionar sobre cuestiones de ciudadanía?, ¿cómo pasar del documental a una reflexión que dé cuenta sobre la forma en la que ejercen la ciudadanía los trabajadores de la construcción? Esto requiere de una justificación metodológica, ya que este salto es un tanto abismal. Al final se tiene que pasar de la obra artística a la parte teórica explicativa. La metodología que permite estos saltos de un ámbito a otro es la hermenéutica.

Su punto fundamental es llevar a cabo interpretaciones que tienen como objetivo la comprensión del otro, de lo desconocido o simplemente de lo que se presenta como enigma. Incluso, para pensadores como Schleiermacher. Señala Ferraris en su *Historia de la hermenéutica* que para este autor el punto de partida de toda hermenéutica es un “malentendido, lo extraño, lo oscuro del texto y del interlocutor” (Ferraris, 2002, p.110.). Este trabajo está orientado por la propuesta hermenéutica de Paul Ricoeur y no por la de Schleiermacher. No obstante, el punto de partida sigue siendo el mismo; hay una parte oscura que no es evidente sobre cómo las formas de desempeñar labores y de vivir de los trabajadores

puedan dar cuenta de una ciudadanía. En general, cuando el director les pregunta a los trabajadores sobre varios aspectos y éstos responden, no es claro cómo a partir de las respuestas, que pueden ser saberes ancestrales, creencias o simplemente opiniones, se puede establecer y justificar una forma de ejercer la ciudadanía. De esta manera, la hermenéutica como herramienta metodológica posibilita explicar y comprender por qué hay formas distintas de ejercer la ciudadanía a las que pueden estar plasmadas en un programa de estudios.

El punto de partida de la hermenéutica de Ricoeur es que “la acción humana está abierta a cualquiera que *sepa leer*” (Ricoeur, 2010, p. 182). Esto implica que toda acción humana es susceptible de ser explicada, comprendida e interpretada. La primera objeción que puede verse ante este escenario, admitiendo previamente que se trata de una forma metafórica, es que una acción humana no es en sentido estricto un texto, pero nada evita que, a partir de las acciones, se generen las narrativas o los relatos necesarios que den cuenta de forma detallada sobre las mismas. De esta manera es posible pasar del actuar al escrito. En uno de los artículos más recurridos de Ricoeur “¿*Qué es un texto?*” dice que: “un texto es la fijación de un discurso, a través de la escritura” (Ricoeur, 2010, p. 127). Tomando esto como premisa básica, permite dar cuenta de toda acción humana, a través de sus respectivas narraciones para que las acciones puedan ser fijadas en la escritura y posteriormente leídas.

No es necesario trasladar a lo textual el actuar humano, pues en Ricoeur también es posible interpretar sucesos históricos, monumentos y la acción del hombre de forma directa, no obstante, para él, los textos en tanto que conforman parte de la cultura escolar escrita, son más susceptibles de que se les realicen procesos de interpretación. Hasta ahora se han descrito previamente las acciones que se pretenden analizar, pero el punto fundamental es estudiar aquellas cosas que han dicho los personajes entrevistados. Para ello, se lleva a cabo una transcripción de aquello que han mencionado para posteriormente analizarlo.

En la hermenéutica de Ricoeur, aquello que se desea interpretar debe pasar básicamente por dos procesos: Por un lado, se pueden explicar y por otro se pueden comprender. Ambas acciones permiten el proceso hermenéutico, es decir la interpretación de las acciones humanas. En la propuesta de Ricoeur la explicación es una vieja herencia de las ciencias positivas que aspiran a encontrar la verdad. Sin dejar de advertir que cuando estas disciplinas intentaban explicar las acciones humanas, así como los deseos y motivaciones que hay detrás de toda acción, a pesar de sus aspiraciones a encontrar la verdad y leyes universales que diesen cuenta de estos fenómenos, nunca lo lograron cabalmente. Esas verdades y leyes siempre fueron susceptibles a ser cuestionadas, además dichas explicaciones dejaban una sensación de trabajo incompleto, de deuda, insatisfacción e incluso una falta de reconocimiento e identificación entre esos estudios y lo que los seres humanos aseguraban ser. Había siempre una falta de sentido.

Ante tal panorama, Ricoeur ve la necesidad de traspasar las fronteras de la explicación, con la finalidad de tener una visión mucho más amplia y completa, encontrar nuevos elementos que le permitan explicar y al mismo tiempo comprender las acciones del hombre en tanto objeto de estudio. Ricoeur abre nuevos horizontes para poder entender al ser humano, incorporando de esta manera a los estudios del hombre lo que él denominó la *comprensión*. Asevera: “[...] no se trata de ningún modo de oponer algún oscurantismo romántico al espíritu científico surgido de Galileo, Descartes o Newton, sino de dar a la comprensión una respetabilidad científica igual a la de la explicación” (Ricoeur, 2008, p. 82). Lo cual implica reconocer cierto mérito a las ciencias positivas, pero se admite al mismo tiempo que éstas lamentablemente no pueden dar cuenta de todos los fenómenos humanos. Intenta que la comprensión logre tener el mismo rango de respetabilidad que la explicación científica. Dicho de otro modo, el respeto que hay en la explicación científica para dar cuenta de los fenómenos naturales sería equivalente en las ciencias del espíritu, a que la comprensión sea un modelo que dé cuenta de los fenómenos humanos, pero ¿cómo lograr que la

comprensión tenga el mismo grado de respetabilidad científica que tiene la explicación? La explicación es un proceso que se ha heredado de las ciencias positivas. En el terreno científico la explicación es básicamente causal, lo cual implica buscar o encontrar las leyes o causas que puedan explicar determinados fenómenos naturales.

En la propuesta de Ricoeur, el concepto tiene una connotación totalmente distinta. Él admite que hermeneutas como Dilthey pretendían trasladar el término de explicación de las ciencias positivas y aplicarlos a las ciencias del espíritu, pero nos dice que “Actualmente la explicación ya no es un concepto tomado de las ciencias naturales y transferido a un dominio ajeno” (Ricoeur, 2010, p. 140). Existen básicamente dos formas de considerar la explicación en el trabajo de Ricoeur: una que es de orden estructuralista y que no se explorará aquí por ser menos pertinente para el presente trabajo y la otra acepción es la lectura en búsqueda de sentido, es decir, básicamente encontrar sentido a las acciones humanas.

Para Ricoeur toda lectura abraza la hipótesis de que el lector incorpora un nuevo discurso al del texto. Finalmente, no podemos reducir el escrito a sus elementos constitutivos (sujetos, verbos, adjetivos, etcétera), pero tampoco los podemos ignorar. En ellos podemos encontrar un mensaje, mismo que siempre ha estado presente en el texto, pero se debe buscar y poner en relación con el lector. En consecuencia, cuando el lector le da sentido al texto, éste se transforma, pues el sentido del texto lo modifica, de modo que al final ya no sólo hay una comprensión del texto, sino además una comprensión del lector, que como dice Ricoeur: “comienza a comprenderse así mismo” (Ricoeur. 2010 p. 142). Son muy sugerentes estas relaciones en donde la explicación implica el entendimiento del texto, y la del sujeto, “el texto tenía solo un sentido, es decir, relaciones internas, una estructura; ahora tiene un significado, es decir, una realización en el discurso propio del sujeto que lee.” (Ricoeur, 2010, p. 142).

No debe perderse de vista que Ricoeur pretende que la comprensión tenga el mismo grado de respetabilidad que tiene la explicación en el terreno científico.

Para ello es necesario advertir que no se pretende explicar al modo de las ciencias positivas los fenómenos humanos, en donde en última instancia se tiene la intención de controlar y dominar. Cuando el lector se confronta al texto y desea explicar su contenido, en el fondo hay un proceso de comprensión de aquello que habla el texto, de ese mundo al que hace referencia; pero en un segundo momento, el texto ha modificado al lector. La comprensión logra un grado de respetabilidad, cuando en el proceso hermenéutico llega a encontrar sentido a las acciones humanas, es uno que pretende que quien interpreta logre una mejor comprensión de sí mismo y el sentido sea no sólo para las acciones humanas, sino para el que interpreta. De forma similar cuando un científico elabora una explicación de un fenómeno natural, la explicación no es más importante para el fenómeno como para quien la elabora.

Hay una relación entre comprender y explicar, es una “relación compleja” dice Ricoeur, y “paradójica entre ciencias humanas y ciencias naturales.” (Ricoeur, 2010, p. 167). De la cual no se pretende desentrañar esa complejidad, sino sólo mostrar que las acciones humanas que en este caso encontramos en el documental son susceptibles de ser interpretadas, se pretende comprenderlas y en última instancia, darles sentido. No tanto a ellas, sino encontrar una relación entre lo que propone el programa de estudios y la realidad. Sentido que reconfiguró a quien escribe este texto, pues el programa de ciudadanía propuesto en la RIEMS tenía mil pretensiones que colocadas en el contexto mexicano eran un cúmulo de sin sentido y a la luz de esta investigación son explicadas y comprendidas. Para quien elabora este trabajo, ahora la instauración de la RIEMS y el programa sobre ciudadanía tienen un sentido.

3. El documental. Un ejercicio hermenéutico en búsqueda de sentido al ejercicio de la ciudadanía.

Existen dos autores que en sus reflexiones han puesto cierto interés en explorar

cómo las modificaciones en términos de arquitectura urbana no sólo han terminado por cambiar el paisaje de las grandes ciudades, sino que al mismo tiempo estas modificaciones han terminado por impactar en las relaciones sociales y en la forma de ejercer la ciudadanía.

Para Berman, en su texto *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, tras la modernidad, múltiples ciudades tuvieron que pasar por procesos que implicaron, entre otras cosas, reestructurar el espacio público. Por su parte, Bauman en su obra *Amor líquido*, analiza cómo en las grandes urbes al no encontrar una salida viable a los problemas de migración, la arquitectura ahora tiene el reto de establecer mecanismos para evitar la convivencia. Ambos textos podrían dar luz sobre cómo la ciudad de México, tras la construcción del segundo piso en el periférico, ahora afronta problemas similares. La idea central de este apartado es explorar la forma en que las modificaciones al espacio urbano tienen implicaciones para las relaciones humanas en la Ciudad de México.

La Ciudad de México ha sufrido diversas modificaciones al espacio público y la modernidad no podría dejar de exigir innovaciones en diversos sectores, el transporte es uno de ellos. Todo pudiera indicar que, a favor de sus habitantes, pero es posible que eso sólo sea una ilusión. El documental inicia proporcionándonos un par de datos reveladores que, a manera de reflexión, nos informan que la necesidad de llevar cabo esta gran obra tuvo como propósito principal, agilizar el tránsito. Los habitantes podrían ser beneficiados como efecto secundario. Esta información es con la que inicia el documental, aparece en un trasfondo negro y de forma fragmentada, dice lo siguiente:

Esta historia ocurre en la ciudad de México y en esta ciudad, como en muchas ciudades del mundo, los automóviles ya no tienen espacio para circular. Más de 15 millones de almas y tres millones de vehículos, buscan diariamente la mejor ruta para llegar a su destino. Un buen día empezó la construcción de un puente. Era el puente más largo de la historia de esta ciudad. Excavaciones, polvo, varillas, concreto y obreros, muchos obreros, los personajes de esta historia. A este puente le llamaron "El segundo piso (Rulfo, 2006, mín. 01)

Darse un recorrido por las calles del centro histórico de esta ciudad y no por el

segundo piso del periférico, puede revelar en lo inmediato que éstas fueron trazadas en un momento cuando la mayor cantidad de gente se transportaba a pie, los más acaudalados a caballo y carretas, pero con todo era un espacio lo suficientemente grande para que transitaran dos carretas de forma holgada. Hoy el transporte vehicular por el centro histórico es un buen ejemplo de la forma estresante en la que se vive en las grandes urbes.

La construcción del segundo piso responde a la necesidad de encontrar rutas alternativas para los habitantes. Hoy, ante la evidente falta de carretas y la enorme presencia de automóviles, la ciudad se diseña y se construye pensando en los automóviles, el director enfatiza que ese segundo piso se ha colocado para que los vehículos puedan transitar. Esta situación invita a reflexionar en las siguientes preguntas: ¿La ciudad se edifica pensando en los autos o en las personas?, ¿el fin último son los automóviles o los habitantes, o sólo un puñado de ellos? Los datos expuestos al inicio del documental revelan, como lo ha señalado Echeverría, que hay una forma particular en la que los habitantes hacen del «valor de uso», dando por resultado una forma peculiar de cultura y en consecuencia de ciudadanía.

Esta forma de ciudadanía puede ser explicada por lo que Echeverría denominó el *ethos* histórico, no se debe olvidar que para él es una forma de ser y que se caracteriza por buscar mecanismos para hacer vivible lo invivible. Transportarse en esta ciudad, en cualquiera de sus diversas opciones, ya sea público o concesionado, difícilmente puede resultar placentero, sino contrariamente resultar una experiencia incómoda y frustrante. Cabe señalar que, a pesar de los múltiples intentos de las autoridades por promover, habilitar y financiar este tipo de transporte, nunca ha sido suficiente para cubrir la demanda satisfactoriamente. Ante este escenario, para un sector de la población, el transporte particular y privado se ha convertido en la opción. A pesar de que el costo era y sigue siendo elevado, lo vale con tal de evitar el transporte público.

Tal fenómeno ha llevado a un incremento de vehículos privados, por ejemplo, del 2000 al 2012 en el país hubo un incremento vehicular casi del doble (Reporte nacional de movilidad urbana en México, 2015, p.26). Se tiene la idea de que el transporte particular es más relajado por el hecho de ser privado y cómodo, no obstante, no sólo apariencia, pues los tiempos para trasladarse de un punto a otro han aumentado debido a la gran cantidad de automóviles y pocas vías para transitar. Esta descripción justifica la reflexión con la que inicia el documental, ayudar a comprender cómo esta modernidad en diversos aspectos, incluso en el transporte, presenta siempre condiciones de vida invivible, ante tal situación no se ha equivocado el director al señalar que todos los días se “busca” la manera más fácil de llegar a nuestro destino, justo para hacer la vida vivible.

En otro orden de ideas, pero atendiendo al mismo punto, existe una vieja reflexión en torno al lenguaje que sin duda ha llamado la atención de la hermenéutica y que se puede rastrear en autores como Gadamer (1977), Heidegger (1993) y Ricoeur (1999). Esta vieja polémica plantea que con el lenguaje se describe la realidad y, por otro lado, no se describe, sino que se construye. Se convoca dicha polémica porque posibilita analizar algunas de las frases que Rulfo ha colocado al inicio de su documental. Una de ellas señala: “era el puente más largo de la historia de esta ciudad”, al final remata diciéndonos que a ese puente le llamaron “El segundo piso” para denominarle de una forma u otra y tiene implicaciones diversas que, sin duda, aterrizan en el quehacer ciudadano. De forma hipotética se puede iniciar la reflexión suponiendo que es un «puente» y sólo posteriormente se le ha bautizado como “segundo piso”, al señalar que es un puente y si se desea el más grande de la historia de esta ciudad, tendría la implicación de “unir cosas” pero, ¿qué une? Naturalmente un punto de referencia de la ciudad con otro, y ello ¿qué implicaciones tiene?

En el análisis de Berman existen coincidencias con esta mega construcción. Él plantea, como buen neoyorquino, que la construcción de una autopista en pleno barrio de Queens, trajo consigo una ruptura brutal a las formas

de relacionarse de los habitantes de esos barrios al quedar divididos por esa gran autopista. Berman señala: “Irónicamente, entonces, en el transcurso de una generación, la calle que siempre había servido para expresar una modernidad dinámica y progresiva, vino a simbolizar algo sucio, desordenado, indolente, estancado, agotado, obsoleto” (Berman, 2010, p. 351). En contraste la nueva autopista vino a simbolizar el progreso y el orden, entre otras cosas. Como se puede advertir en el análisis de Berman, no hay segundo piso ni puente, para él, la calle como lugar en donde se llevaban a cabo las relaciones humanas, perdió todo significado y pasó a ser algo obsoleto.

Algo similar sucede en la ciudad de México, esta mega construcción devela los signos de la modernidad. Todo lo moderno implica desechar lo viejo o por lo menos ocultarlo o reciclarlo. En algún momento, transportarse en metro era síntoma de modernidad para esta ciudad. Hoy, el segundo piso es la nueva vía de comunicación, diseñada exclusivamente para personas que tienen automóvil, sinónimo de progreso y el metro ha pasado a constituir un medio de transporte obsoleto y sucio. En sentido estricto, bajo el análisis de Berman, se propone que a la ciudad de México le puede pasar lo mismo que a la ciudad de Nueva York.

En el análisis de Bauman, las cosas toman un derrotero similar. Para él, la migración es un problema actual de casi todas las megalópolis, incluyendo la ciudad de México. Por tanto, el problema de transporte es resultado de una creciente explosión demográfica. Ante este problema, el gobierno, además de atender las vías de comunicación, también debe asignar algún lugar a los migrantes, lo cual significa generar nuevos espacios, bien sea que éstos se planifiquen o no. La mayoría de las veces terminan por no ser planificados. Lo cierto es que esta nueva vía de comunicación no está pensada para unir ni para hacer la vida más vivible, a menos que se esté pensando en una élite, pues a pesar del incremento vehicular, un amplio sector de la población hace uso del transporte público. Bauman termina por señalar que los arquitectos podrían hacer mucho para lograr la convivencia, pero ahora tienen la misión de generar espacios

para evitarla entre la clase privilegiada que goza de un automóvil y quienes tienen que transportarse por los medios más hostiles. “De hecho parece que los arquitectos y los planificadores urbanos podrían hacer bastante [...] y lo hacen para facilitar el proceso opuesto.” (Bauman, 2012, p. 139).

Como puede verse, la construcción de este enorme puente pudo estar llena de buenos propósitos, pero al plantearse el problema de la ciudadanía en el terreno educativo, resulta casi imposible no voltear a mirar estos espacios públicos. En los programas puede estar propuesto “el multiculturalismo e interculturalidad” como temas, pero como competencias se exige que el alumno sea capaz de “mantener una actitud de respeto hacia la interculturalidad”, además de que se le exige “el respeto a las diferencias como mecanismos de integración y convivencia” (colegio de bachilleres, 20012 p. p). Pero ¿cómo lograrlo cuando la realidad y los espacios públicos casi que invitan a no hacerlo? Hay evidentemente una falta de sentido entre lo que pretende el programa y la forma en la que se edifica la ciudad, dicho sea de paso, es la forma en la que se constituye la ciudadanía. Esta construcción al denominarle «puente», debería implicar la unión entre barrios socialmente separados, pensando metafóricamente; el puente debería permitir que los padres de familia encontraran mejores formas de comunicación vial y ese tiempo mal invertido en transporte se podría invertir en fortalecer las relaciones familiares, también el tiempo derrochado en un mal transporte ahora se invirtiese en factores como el esparcimiento o el ocio.

Al finalizar las obras de este gran puente, las críticas hacia la administración de la ciudad tenían un acento negativo. Pues las buenas intenciones de encontrar mejores vías de comunicación sólo habían sido para un sector privilegiado. Simplemente se benefició a una clase social, aquella que posee autos y la otra, la más desprotegida, se sigue transportando en mecanismos en donde su vida no ha cambiado significativamente en cuanto a este rubro. Deberían de existir una y mil razones para que la vida invivible de la que nos habla Echeverría mejorase, pero lo cierto que esa búsqueda no acaba. La idea de llamarle “segundo piso” puede no

ser conveniente, el director nos dice que a ese “largo puente” le llamaron “el segundo piso”, así es el lenguaje que aquí describe: hay un primer piso y hay un segundo. Pero el lenguaje también constituye que quienes están en el segundo no pueden estar en el primero y quienes están en el primero no pueden estar en el segundo.

Este puente irónicamente no une a los ciudadanos, sino que los divide. Que un programa sobre construcción de ciudadanía proponga la convivencia es un sin sentido cuando la arquitectura de la ciudad está diseñada para lo contrario.

3.1 La libertad y la ciudadanía en los sujetos no escolarizados.

La idea de libertad aplicada a los seres humanos resulta por muchas razones controversial, pretender que una ciudad como entidad o como espacio físico es libre resulta aún más. La idea que se quiere plasmar aquí es que las ciudades están en constante cambio y son en la mayoría de los casos proyectos abiertos y no acabados, que pueden ser modificados cuantas veces sea posible o necesario.

Esta idea no le resulta ajena a Ricoeur, al respecto dice: “La ciudad está siempre en proyecto, tendida siempre hacía su propio futuro. La ciudad es el lugar donde el hombre percibe el cambio como proyecto humano; lugar donde el hombre advierte su propia “modernidad” (en Paquot, 2008, p. 129). Como puede notarse, las ciudades no son proyectos acabados y en eso resultan semejantes a los hombres desde la perspectiva de Sartre. El punto crucial de esta cita de Ricoeur es que enfatiza que “La ciudad es el lugar donde el hombre percibe el cambio como proyecto humano”, el hombre logra advertir el cambio no sólo en los espacios físicos sino también en sus adentros, en tanto que el ser humano es un proyecto abierto y esto es lo que posibilita su humanidad.

La idea del cambio sólo es posible si rompemos con el determinismo. Aceptar de entrada que las ciudades son estáticas no posibilitaría la noción de

cambio, aceptar que el ser humano es un proyecto acabado no posibilitaría contemplar el cambio en él. Sartre insistiría en sus diversas obras que “el ser humano está condenado a ser libre” (Sartre, 2009, p. 43). En esta medida, es un constructo abierto y lo único que puede determinarlo son sus propias acciones. El documental realizado por Rulfo muestra fragmentos de proyectos aún no concluidos en sus personajes, seres libres que con sus acciones se construyen y se edifican como a la ciudad y al igual que ésta, sus vidas pueden tomar virajes; dar cambios por el simple hecho de ser libres.

Dice Ricoeur que en esa libertad también experimentan la modernidad. Son ciudadanos que, sin pasar por un aula, afrontan la vida en esta ciudad de forma distinta en diversos aspectos de quien sí lo hace. Se puede revisar cómo ante los eventos de la vida cotidiana ejercen su libertad y ciudadanía, al mismo tiempo que se puede dar cuenta sobre cómo experimentan la modernidad. En su curso de cine en la universidad de París, Deleuze señalaría: “las cosas, los productos, los resultados son siempre mixturas” y la tarea de la filosofía consiste “en analizar el mundo de mezclas dentro de lo que uno vive” y “buscar la articulación de las cosas” (en Cumana, 2010, p. 26). En estas imágenes se revisará cómo en ellas se dan esas mixturas, esta combinación de elementos contrapuestos: los personajes, la modernidad, la libertad, la educación, etc. Localizando las coyunturas que permitan comprender esa red de relaciones que pueden dar cuenta de la realidad para encontrar las articulaciones que le den sentido.

El primer personaje en aparecer es Isabel Dolores Hernández, alias el Chávelo o el Chaparro. Él mismo se presenta así y señala que se dedica a las maniobras. Es uno de esos personajes duraderos, pues aparece a lo largo y ancho de casi todo el trabajo. De las diversas escenas en las que es presentado, hay una donde está sentado y le responde al director, en lo que parece una actividad frecuente a lo largo de todo el documental. El cineasta se ha dado a la tarea de captar sólo imágenes, muchas de ellas hablan por sí solas y en otras ocasiones hace preguntas a sus personajes para descubrir cuáles son sus

pensamientos.

Ocasionalmente la edición del video nos permite escuchar la pregunta, pero no es así siempre. En esta escena no se conoce la pregunta, pero Isabel Dolores responde diciendo: “Para mí, la vida es una vida muy buena, buena, buena”, - toma su mano y la dirige a hacia su cabeza, con el dedo índice señala dos veces su sien, como diciendo que hay que pensar las cosas-, luego dice: “Hay de todo, hay que saberlo aprovechar, si llueve que llueva, si hay sol que haga calor” (Rulfo, 2006, mín. 09).

Como se puede apreciar, hay una concepción de la vida y no está determinada. Cuando Dolores lleva su mano a la cabeza en señal de que hay que pensar las cosas nos insta en el posicionamiento Sartreano, donde el hombre siempre tiene que decidir, para Sartre hay un hecho fundamental en su filosofía a saber que la vida por sí sola no tiene sentido (Sartre, 2009, p. 82). En consecuencia, tenemos que dárselo y se hace a partir de la manera en que nos posicionamos dentro del mundo. En el fondo no es más que una decisión.

Es un hecho que la concepción que hay sobre la vida por parte de Sartre y de Dolores es diferente; el primero es trágico, pesimista y poco alentador. Para Dolores la vida es buena, “buena, buena, buena”, pero aquí lo que se subraya es que la concepción de vida para ambos se ha construido sobre la base de la libertad. Para Dolores el hecho de que llueva o haga calor, son cosas que no dependen de él. Lo que sí depende de él es cómo asumirá esos eventos, ahí está su decisión. Ésta es sobre eventos naturales, pero la vida no se limita a eso en el terreno político, el director le ha hecho un par de preguntas que pueden develar la forma en la que asume el ejercicio del poder.

Después de estas escenas no se muestra el momento en que el director le ha dirigido otra pregunta, pero parece responder a una cuestión que tiene que ver con la presidencia, es posible que la pregunta sea: ¿qué harías si fueras presidente? a lo cual responde: “¡Ah!, si yo fuera presidente tendrían todo, todos, todos tendrían billete. Mandaría hacer muchos billetes día y noche”, un auxiliar del director le comenta al chaparro: “eso está bueno” y él dice: “día y noche

trabajando mis máquinas, billete tras billete”, interrumpe nuevamente el auxiliar del director diciendo: “¿mucho trabajo?”. En esta ocasión, es el auxiliar del director quien está haciendo las preguntas, aunque dicha interrupción muestra que está atento a lo que dice Isabel Dolores, luego éste responde: “muchas monedas”, le preguntan nuevamente a Dolores ¿Tú no les quitarías el dinero a los ricos para dárselo a los pobres? Isabel Dolores responde: “No”. Siguen cuestionándole: ¿si fueras el presidente?, responde: “No, no, no ¿eso está mal? Tendría que hacer más, para dárselo a los otros”, le vuelven a preguntar sobre hacer el dinero, sólo contesta: “darles más dinero, bien pagado”. (Rulfo, 2010, mín. 46 -47)

Este tipo de escenas es donde parece que importa más cómo se dicen las cosas que aquello de lo que se habla, Dolores muestra extrañeza ante ciertas preguntas, pero al momento de responder, la sinceridad se refleja en su rostro y parece estar plenamente convencido de sus respuestas. Después declara: “Ningún presidente es bueno, de aquí del mundo. Todos tenemos que chingarle, ¿no?, ¿cómo ve usted?” Preguntas que le dirige al director, pero en la edición final quedan sin respuesta. Podría parecer un acto de descortesía no responderlas, pero el cineasta, al parecer, tiene la intención de que hablen sus personajes, ya que lo importante aquí no es que piense el director sino sus protagónicos.

Ante esta nueva serie de declaraciones por parte de Dolores, se pueden dirigir las cosas hacia el mismo linderó, la concepción que tiene sobre el ejercicio de poder es un acto de libre elección. Más adelante veremos que José Guadalupe, otro de los personajes, tiene otra concepción. Lo que resulta relevante para este trabajo es que esa diversidad de opiniones responde a un acto de libre elección. Cuando Sartre señala que su filosofía existencialista no contempla algún valor en particular como punto de partida, pretende con ello mostrarnos que son los seres humanos quienes valoran y que el acto de valorar, de un modo u otro, es un acto de libre elección. Para Dolores, ser presidente es algo que puede estar lejos de sus posibilidades, pero como dice Sartre, él ha inventado como sería lo que haría en caso de llegar a serlo. Con ello lo que se quiere subrayar es que no hay

concepciones predeterminadas sobre cómo es el mundo, éstos son actos libres de cada sujeto.

Ante las respuestas de Dolores, es evidente que su afirmación no fue “gozaría la vida”, asumiendo que tendría mucho dinero y la posibilidad adquirir bienes que por el momento no tiene, para él su respuesta no sólo es buena sino *benéfica para todos* (Sartre, 2009, p 33). Lo que se quiere enfatizar es la percepción errónea de que la libertad en Sartre sólo tiene sentido para el individuo y que olvida toda idea de colectividad, para los fines de este trabajo podemos traducir la idea de comunidad por la de ciudadanía, parece que la idea de libertad en Sartre sólo atiende al individuo y se olvida que éste pertenece a una comunidad. Esta falsa percepción se da en la medida en que esas decisiones sólo parecen favorecer al individuo, el filósofo francés se defiende de sus críticos señalando que nadie elige el mal conscientemente y en toda elección hay siempre una lección del bien, por lo tanto nuestro personaje ha tomado una decisión y con ello no sólo ha develado quién es, sino el sentido de pertenecía a una comunidad y de humanidad que hay en dichas decisiones, su intención última es que todos tengan la posibilidad de gozar aquellos bienes que hacen la vida vivible.

Tenemos un personaje que le da sentido a la vida y también elige constantemente, pero en sus elecciones está presente el bien, no sólo para él sino para todos. Estas escenas nos sugieren que ser ciudadano no es algo que necesariamente requiera de una vida escolarizada. Encontrar estas respuestas en los estudiantes de bachillerato y promover acciones que se orienten hacia ese fin, nos permitiría analizar otro tipo de país, y no solamente el que devela este documental. Las últimas escenas de Isabel Dolores son una serie de secuencias, en donde las preguntas que le dirige el director son de otro orden, la política y la justicia han quedado en el pasado, ahora los temas giran en torno a cuestiones sentimentales y amorosas. Responde a una pregunta que en la edición final no se escucha, pero parece ser: ¿en el amor cómo le va? Y éste responde: “El amor bien, todo bien” (Rulfo, 2006 mín. 53-58) E inmediatamente le pregunta al director

“¿y usted?”, como evadiendo la pregunta. En otra escena posterior, Dolores responde a lo que parece ser una pregunta marital: “¡No! –Exclama-, yo no me caso, no me conviene casarme, no me gusta a mí casarme” (Rulfo, 2006, mín. 56). Al final sólo queda un silencio entre su respuesta y una clara muestra de no estar dispuesto a colaborar.

La toma final de este personaje se corta antes de que su grado de sensibilidad lo orille a las lágrimas. De esta forma finalizan las intervenciones de Isabel Dolores, personaje que viaja en transporte público. En dos ocasiones el director ha despedido sus jornadas laborales, dejándolo en la parada del camión cuando éste lo aborda. Pero la última escena que el cineasta ha mostrado de él ha sido al tocar temas sensibles como el amor y el matrimonio, ante los que ha mostrado indisposición. Dolores no se transporta en un vehículo particular, utiliza el transporte público y resulta paradójico que esté colaborando en la construcción de una vía de comunicación que probablemente jamás utilice. Se podría señalar que Dolores no es libre y que está coaccionado para transportarse en el servicio público y esto es la prueba más clara y evidente de que los seres humanos no somos libres, pero si volteamos a mirar el terreno amoroso, la libertad de Dolores vuelve a ser evidente. Nada lo obliga a estar casado y nada a no estarlo, dicha situación es en última instancia un acto de libertad que lo determina. Dicha determinación no sólo es ontológica sino jurídica. El “estado civil” responde a una elección, se nace soltero, pero continuar en ese estado o no, es una decisión personal. No conocemos las razones de por qué no está casado o dice no convenirle, pero la cámara ha logrado captar su poco ánimo para hablar sobre estos temas. Lo que interesa es que al ejercer su libertad se define como un tipo de ciudadano y lo que parece un asunto privado, termina siendo público y el ejercicio como ciudadano lo lleva a cabo todos los días con su libre elección.

Hay otro personaje que Rulfo entrevista, este es José Guadalupe Calzada Plascencia, alias el Grande, es el tipo de entrevistados de los que se conoce su pensamiento, porque ha respondido a las preguntas del director y ha querido

manifestar sus ideas. A pesar de que a lo largo del film tiene diversas intervenciones, se hace un salto abismal al terreno sentimental, para mostrar un contraste con Isabel Dolores, ante la pregunta, que suponemos ha sido la misma para todos, Calzada responde lo siguiente: “No, del amor ya no quiero saber nada ahorita” (Rulfo, 2006, mín. 54). Pareciera no estar dispuesto a hablar, pero en otras escenas y en lo que parece ser otro día, pues trae diferente ropa, habla y se expresa con cierto grado de confianza. A lo cual nos dice: “Salí en la prensa, allá” (Rulfo, 2006, mín. 58,10). Con la mano señala como si supiera cuál es el rumbo y continúa diciéndonos: “...porque le pegué a mi vieja”, entonces uno de sus compañeros le pregunta ¿por qué fuiste detenido, Grande? y responde: “pendejo..., pues me puse un poco ebrio y ya ebrio, todo se me hizo fácil, y que empiezan los golpes, y al otro día que despierto” y una voz de sus compañeros lo interrumpe para decirle: “Ya estabas guardado”, Calzada comenta: “Ya que despierto y ¡ay güey!, esta no es mi recamara, me equivoqué de recamara.” Acto seguido ríe (Rulfo, 2006, mín. 58,15). En otra secuencia de escenas después nos dice: “No. Ya habíamos tenido muchos problemas” -refiriéndose a la relación de pareja-, en otra escena nos dice: “Yo no aguanto mucho, les doy viada, pero ya cuando me caliento,... y esa vez, sólo le rompí el labio, en otra ocasión le dejé los ojos cerrados” (Rulfo. 2006, mín. 58,49). Y dice tras un largo silencio: “...uno”, como reflexionando y recordando la escena.

Se puede ver a un personaje auténtico, no fabricado, porque la virtud de este documental es que las entrevistas y los personajes son sujetos comunes, en este sentido las respuestas de Calzada pudieron ser desalentadoras para quienes tienen la oportunidad de adquirir una cultura escolar e institucionalizada, en donde los valores que se presentan como idóneos para dirigir la vida son otros. No obstante, estas escenas se presentan no para juzgar a Calzada desde estos cánones, sino para contrastar cómo la ciudadanía en el mundo occidental ha quedado escindida entre lo que Bárcenas denomina “vida pública y vida privada” (Bárcenas, 1997, p.82), opuestamente aquí parecen ser la misma cosa, pues su conducta marital, considerada vida privada, pasa al sector público cuando su

conducta no corresponde a “los cánones”, de lo que se espera de un ciudadano en general.

Desde el más allá parece llegar el concepto de conciencia, en una escena como esta, es imposible analizarla objetivamente sin dejar de poner la mirada en la idea siguiente. Calzada revela que se puso ebrio y como consecuencia parece que ha perdido la conciencia. La pregunta que emerge desde la propuesta de Sartre es saber si actuó o no con libertad, es una cuestión a la que su respuesta parece evidente: no actuó con conciencia. Sartre nos dice que estamos condenados a ser libres y que elegir es algo inevitablemente permanente durante toda nuestra vida. Para los detractores de esta postura y quienes asumen que nuestras vidas están captadas por estructuras que determinan nuestro comportamiento, concluyen que no somos libres y que de hecho nuestro actuar en el mundo está determinado por estructuras fantasmales, pero que ejercen presión sobre los seres humanos. Esto nos llevaría inevitablemente a pensar que tanto Calzada como Dolores deberían actuar de forma más o menos similar. No obstante, para Isabel Dolores el matrimonio no ha sido su elección, pero sí lo ha sido para Calzada, además ha elegido hacerlo de cierta forma. En lo que se puede denominar vida pública y privada, el ser humano siempre elige, saber si lo hace conscientemente o no, es otro asunto. Es un hecho que Calzada ha actuado bajo estado de ebriedad, pero no se puede asegurar que toda la vida se tomen las decisiones bajo ese estado. La pregunta es ¿ser consciente permite tomar decisiones más afortunadas?

En otra secuencia de escenas dice al respecto: “a veces no entiendo las cosas, ya cuando me pongo a reflexionar es cuando digo: “¡ay, güey. ¡Ahí la regué! Pero ya es tarde, ya quedaste mal con la gente”. Haciendo referencia con las manos como señalando otro mundo, como si existiese otro universo y en un tono de ironía dice: “Ahora las tengo que pagar, aquí estamos en el infierno pagando lo que hacemos”. Y después añade: “La vas a ir a pagar ahí dentro, - haciendo referencia a ese lugar donde se purgan las penas-, ahí dentro, los

gusanos van hacer una fiesta contigo”. Riéndose continúa: “dicen los gusanos: ¡que venga gordito! porque si viene flaco, vale madre. Pero ya ni llorar es bueno” (Rulfo, 2006, mín. 1:03). Todas estas declaraciones las ha hecho en lo que parece un momento de descanso. Se pueden advertir aquí varias cosas, la primera de ellas y tras una cierta distancia entre ese evento del que no parece estar orgulloso y el momento de la entrevista, hay un Calzada más reflexivo, parece que la conciencia ha hecho acto de presencia y él mismo determina que su actuar no ha sido el más pertinente. Parece entonces que la conciencia tal y como la entiende Sartre, se devela; hay primero una conciencia intencional, una conciencia dirigida a la acción que el sujeto realiza y en un segundo momento aparece la conciencia reflexiva, misma que permite determinar el sujeto que ha realizado la acción, aparece un “yo” que en este caso corresponde a José Guadalupe Calzada.

La conciencia ha determinado al sujeto que ha llevado a cabo ciertas acciones, después de reflexionar. El punto en el que insiste Sartre es que a pesar de que estamos determinados por las cosas que hemos hecho, éstas no nos condenan hacia el futuro, lo cual implica que Calzada puede cambiar su futuro y entonces se patentan nuevamente el sujeto libre que promueve el filósofo (Sartre, 2009, p.67). No obstante, el problema de la conciencia, fuera del ámbito en el que la concibe Sartre, pareciera una suerte de órgano encargado de ayudar a los seres humanos a tomar las decisiones correctas. Lo cual significa que éstas en alguna medida deben ser aprobadas por la comunidad a la que se pertenece. La conciencia que nos presenta sirve en el mejor de los casos para determinar al hombre, pero no le permite ni le ayuda a tomar decisiones. No se debe olvidar la insistencia de Sartre al señalar que quien es libre, al mismo tiempo es responsable. Por lo tanto, si se toman decisiones asumiendo que se eligió el bien y al final no fue así, lo que hace de cualquier individuo un potencial ciudadano es que asuma su responsabilidad.

La responsabilidad se convierte en un elemento básico para la conformación de ciudadanos, no sólo como los que presenta Rulfo en su

documental, sino prácticamente de cualquiera que se precie de serlo. Para Ricoeur en *Caminos del reconocimiento*, hay una relación de la «responsabilidad» con la idea del «reconocimiento», concretamente con reconocer los derechos del otro. Lo cual supone que, si se han violentado los derechos de otro, la responsabilidad y el reconocimiento del afectado implicarían enmendar los daños. Esta clase de acciones empiezan en el terreno ético (conciencia de haber actuado mal) y terminan en el plano jurídico (capacidad para enmendar el mal o asumir las consecuencias de las acciones), en cualquiera de los dos casos, está implícito el ejercicio de la ciudadanía. El ser ciudadano no implica solamente respetar la ley, sino poseer un sentido ético. El mismo Calzada ha reconocido que se ha equivocado al enfatizar: “¡ay, güey. ¡Ahí la regué!, pero ya es tarde, ya que quedaste mal con la gente”. No obstante, no basta con el reconocimiento de que las acciones llevadas a cabo perjudican a terceros, se requiere que ese reconocimiento moral pase al jurídico y que permita enmendar los daños.

Cuando Calzada reconoce que salió en la prensa y que despertó en un cuarto que no era su recámara (alusión de que fue recluido a las instancias legales), no nos da más información, pero entre líneas sugiere que finalmente tuvo que pagar o enmendar los daños. Esta clase de situaciones permiten reflexionar que la ciudadanía no sólo se reduce a poseer un conjunto de datos o información que se pueda obtener de algún curso, es un hecho que un curso de la naturaleza que propone la RIEMS debe concluir en cambios de actitudes por parte de quienes lo aprueban y éstas deben orientarse a llevar a cabo actos libres y responsables, en donde el reconocimiento del otro no se quede sólo en un plano teórico, sino que aterrice en plano jurídico, es decir en la *praxis*. El análisis no podría ser completo si sólo se espera y se desea un reconocimiento entre individuos, sino que además el Estado debe reconocer los derechos de sus habitantes, tanto civiles, como políticos y sociales.

Ricoeur argumenta: “la responsabilidad puede considerarse como la capacidad reconocida a la vez por la sociedad y por sí mismo ‘de pronunciarse de

una manera racional y autónoma sobre las cuestiones morales” (Ricoeur, 2006, p. 254), con ello se enfatiza que tras las acciones de Calzada, hay un proceso de reconocimiento; sus actos no fueron acertados y asume su responsabilidad, pero en la definición de responsabilidad que nos proporciona Ricoeur, no sólo está incluido el individuo sino también la sociedad y al hablar de sociedad, se deduce que también están implicadas las instituciones, esto sugiere cuestionar la responsabilidad que tiene el Estado de ofrecer educación y sistemas de salud de calidad, puesto que ante la carencia de estos bienes, luchar por los demás derechos deja de tener sentido. Es evidente que muchos de los trabajadores que entrevista Rulfo no lograron tener una educación de calidad como la propone la RIEMS, por lo que hay una falta de reconocimiento a sus derechos. Desde el primer capítulo se reflexionó al respecto y se señaló que la RIEMS pretende dar educación a todos, pero las conclusiones del primer capítulo señalan que no es posible dar cobertura total. El Estado no se responsabiliza de sus actos, que en este caso es el reconocer y el ofrecer condiciones adecuadas para que todos ejerzan sus derechos civiles. Así que resulta absurdo que el Estado promueva la formación de ciudadanos y se pretenda con ellos lograr sujetos responsables cuando éste no lo es.

El problema que salta a la vista, tiene que ver con la polémica de si ser ciudadano es un asunto del individuo o de la comunidad. Sartre insiste en que nadie elige el mal de forma consciente, es un hecho que las acciones de Calzada no se realizaron de forma consciente, pero posteriormente él mismo no las aprueba, por lo tanto, la idea del bien y del mal no es algo que dependa del sujeto, sino que en ello se involucra la comunidad. El mismo Calzada evidencia que sus acciones contribuyen en la conformación de un infierno, insiste que es en este mundo donde estamos pagando esos errores cometidos. Por su parte, Sartre concordaría con la idea de que los seres humanos pagamos nuestras culpas en un “infierno terrenal”, al señalar que el “infierno son los otros”, expresión que le sirve para subtítular y promover su obra teatral *A puertas cerrada*, en la cual se advierte que las acciones de los demás y las propias contribuyen en hacer de este

mundo un infierno.

¿Cómo salir de este infierno? Siguiendo a Sartre, probablemente no hay salida, porque esa ha sido la elección de todos, es decir, es posible que nos aterre la idea de un mundo diferente o un mundo mejor. En otras palabras, cada uno se ha edificado como el ciudadano que quiere ser, pues ha sido un acto de elección y al mismo tiempo se tiene la ciudad que se ha elegido y no la que pretenden las políticas exteriores.

Se deben recordar las palabras de Ricoeur: “Las ciudades son proyectos abiertos”, lo cual implica que se puede modificar tantas veces como sea posible y como lo dictaminen las decisiones de sus habitantes, pero lo mismo acontece con sus habitantes. En tanto proyectos abiertos, los actos del pasado hablan del ser humano que los ejecutó, pero hacia el futuro siempre es posible el cambio. Lo que se puede enfatizar después de lo expuesto, es que estos dos personajes, tanto Calzada como Dolores, han mostrado no necesitar en lo más mínimo de las escuelas institucionalizadas para ser ciudadanos, son de hecho ciudadanos y su forma de desenvolverse en la sociedad, bien sea en el ámbito de lo privado o de lo público ha dependido de su libre elección, probablemente no sean las decisiones más afortunadas en el análisis que ellos mismos elaboran, es posible que su redención o su aprobación requieran no solo de su persona, sino también de la comunidad, es decir del resto de la sociedad, en este sentido se pretende explorar en las siguientes páginas cómo la idea del *ethos* barroco puede dar cuenta de las acciones que llevan a cabo estos personajes, su forma de pensar ya no en lo individual, sino en lo colectivo.

3.2 *Ethos* barroco, y el ejercicio de la ciudadanía.

Se señalaba líneas atrás que toda ciudad según Ricoeur es un proyecto abierto al futuro y que es en las ciudades en donde el hombre percibe el cambio y la modernidad. Por su parte, Echeverría dedica atención al fenómeno de la

modernidad y señala que el *ethos* histórico es “la puesta en práctica, de una estrategia destinada a hacer vivible lo invivable, a resolver una contradicción insuperable.” (Echeverría, 2000, p. 162).

Ambos autores tienen en mente la modernidad, el primero nos señala que los seres humanos podemos advertir su presencia en las ciudades y el segundo que el *ethos* histórico pone en marcha una estrategia para hacerle frente. La modernidad que se percibe en las ciudades es para Echeverría un tiempo de larga duración que se experimenta como una contradicción que debe ser superada. Por otro lado, muchos de los personajes que nos presenta Rulfo en su documental, son personas que viven en provincia y que fueron convocados a esta ciudad para edificar ese puente. ¿Cómo perciben y experimentan esa modernidad estos personajes?, ¿cómo hacen vivible esa modernidad que se presenta siempre como invivable? Además, no se debe olvidar que, en la propuesta de Echeverría, el *ethos* que caracteriza más puntualmente a los pueblos latinoamericanos, es el barroco: forma de ser que se caracteriza por aglomerar elementos de diferente índole, es un arte que mezcla lo que en principio puede resultar ajeno o contradictorio y como lo manifiesta Echeverría: esa forma de ser del arte se traslada a la forma de ser de estos pueblos, con la única finalidad de convertir lo que hay de malo en bueno.

Líneas atrás, se analizaba a la luz de los personajes que nos presenta Rulfo, algunas ideas de Sartre, como la libertad, la conciencia y la responsabilidad, en vías de justificar que estos elementos permiten ejercer la ciudadanía y que ésta no sólo es posible como una herencia de la cultura escolar. A pesar de no existir esa cultura escolar es posible ejercer la ciudadanía y más bien lo que permite el ejercicio de la ciudadanía es el uso de la libertad y asumir siempre la responsabilidad de nuestros actos. Se hizo un análisis sobre cómo se percibe el cambio y como la libertad está presente en los personajes que presenta Rulfo. Ahora se expondrá cómo experimentan la modernidad de la que habla Echeverría y cómo pueden vivir un «infierno» sartreano o «la vida invivable» que nos propone Echeverría y, aun así, ejercen ciudadanía. El *ethos* barroco se hace presente, en

principio por vivir bajo el manto de diversas concepciones y diversos mundos, al mismo tiempo para advertir como la modernidad es parte de la realidad y cómo se vive con ella y contra ella.

Se habían señalado algunas cosas sobre José Guadalupe Calzada alias “El grande”, este personaje al igual que Isabel Dolores y Natividad (el único personaje femenino del cual se hablará más adelante) son personajes que aparecen a lo largo de casi todo el documental²⁰. En la primera intervención en el documental de José Guadalupe Calzada comienza por decir cómo se siente, antes de una presentación formal a lo cual manifiesta:

Ando desilusionado, pero a rato se me quita, ya llevo diez, quince años en este infierno. Es un infierno güero, le chingas y le chingas y... ¿quién se lleva los trofeos? Siempre cuando llego a tu pobre casa, enojado... y mi mamá no tiene la culpa. Yo me llamo José Guadalupe Calzada y eres mi amigo, siempre has sido mi amigo. Me dedico a todo menos a nada: soy pailero, mecánico, estructurista, maniobrista, de todo, menos de puto, eso es ya rebajarme mucho. (Rulfo, 2006, mín. 7)

Posteriormente, se muestran escenas en donde José Guadalupe ha llegado al sanitario de una gasolinera y espera a que uno de los empleados le abra la puerta, le abren. Le paga al encargado, mientras tanto, la voz que ha acompañado estas escenas es la misma de José Guadalupe, el cual declara:

En México uno no va hacer nada, si la haces, pero sólo corrompiéndote, o sea que hay billete, pero en la corrupción. Honradamente puros frijoles y huevo, ¡psss, es la verdad! Ya conozco a los rateros, a los violadores, a los ingenieros, a los doctores, a los licenciados, las formas en las que me van a robar los profesionales, o sea los que estudian; estudian pa' robar. (Rulfo, 2006, mín. 12,36)

Ambas declaraciones que proporciona Calzada son dignas de atención por múltiples razones, entre ellas, su estado emocional, que no es otra cosa más que una de tantas formas en la que se puede experimentar la modernidad. Además, hay plena conciencia en que los efectos de esa modernidad implican el rechazo y la aceptación, no podría ser menos interesante la visión que tiene respecto a la

²⁰ Consúltense el anexo 3, para ver el orden de las entrevistas, y suceso del documental.

cultura escolar y a quienes egresan de esas filas. Su estado emocional será el punto de partida.

Dice Calzada: “Ando desilusionado, pero a rato se me quita, ya llevo diez... quince años en este infierno. Es un infierno güero, le chingas y le chingas y, ¿quién se lleva los trofeos?” Ya se advirtió con anterioridad que Calzada salió en el periódico, es decir, sus acciones fueron nota periodística, termina diciendo en un acto de reflexión que sus acciones afectaron a los demás y que eso lo ha llevado a un infierno. En esta serie de declaraciones nuevamente aparece ese infierno, un infierno que él mismo declara: “ya llevo diez o quince años”. Se podría decir en general que desde que ha sido consciente, vivir le ha resultado un infierno y se podría traer a colación a Sartre y mostrar cómo las formas de relacionarnos con los otros llevan a la constitución de un infierno permanente en la tierra. Al parecer, en esta ocasión ese infierno que experimenta Calzada no tiene que ver con el prójimo, sino con su entorno.

Para Echeverría, la llegada de la modernidad al “tercer mundo” no fue un encuentro fácil, estuvo marcado por una serie de imposiciones que han hecho de la vida algo difícil por asumir y vivir. Pareciera que para Calzada esas imposiciones se llevaron a cabo hace mucho tiempo, pero aún se sigue sintiendo su vigencia. Tiene que trabajar todos los días y como él mismo expresa: “le chingas y le chingas”, se pregunta al final “¿quién se lleva los trofeos?”. Echeverría utiliza la metáfora de Sísifo para describir la modernidad capitalista, en el sentido de que para mantenerla hay que llevar a cabo la reproducción de la misma sin que haya espacio para su goce.” (Echeverría, 2000, p. 168). Al parecer esta es la situación en la que se encuentra Calzada, su trabajo es un sin sentido, todos los días lo realiza y tiene la sensación de que no lo hace para él. Al utilizar la palabra “trofeo” admite de entrada que hay espacio para el reconocimiento y para el disfrute, pero es consciente que esa parte no estará disponible para él. Pareciera que aquí, la libertad de la que habla Sartre se difuminó, se queda la impresión de que Calzada ya no es un hombre libre, como de hecho lo es en el

terreno sentimental. En el terreno laboral y en la ardua tarea de reproducir al sistema, la sensación que obtiene de su entorno es que está en un infierno pagando una especie de culpa, pero al mismo tiempo admite que no hay posibilidad de salir de él.

En palabras de Echeverría: “la realidad capitalista es un hecho histórico inevitable” y ahí el ser humano ha tenido que adquirir “una segunda naturaleza” para alcanzar una conversión “de lo inaceptable en aceptable” (Echeverría, 2000, p. 168). Con Echeverría se manifiesta un determinismo en donde pareciera que la libertad se borró del mapa; en oposición, Sartre insiste en que “estamos condenados a ser libres” y elegir es una tarea inevitable en la vida del ser humano. Sartre podría insistir que Calzada tiene la opción de renunciar a ese mundo y sus peculiaridades, puesto que de hecho tiene opciones entre las que se encuentran: vivir como hasta el momento lo ha hecho, renunciar a ello, la muerte, emigrar del país, entregarse a la delincuencia, etc. Echeverría señala que no es posible renunciar, porque con ello ya no es posible ninguna forma de vida moral, menos ninguna identidad. Es el precio que se tiene que pagar por mantenerse con vida (Echeverría, 2000, p.180). Finalmente, en la concepción de Sartre, el hecho de no renunciar a esa forma de vida en la modernidad capitalista es en el fondo, aceptarla. Echeverría señala que el ser humano adquiere una segunda naturaleza ante la modernidad capitalista en la que al final “acepta lo inaceptable”. Calzada tiene opciones, pero está donde quiere, está haciendo posible la vida y con ello puede elegir cierto *ethos*, cierta forma de ser. Sin vida, simplemente no hay espacio para pensar las formas de ser y estar en el mundo. Con vida, por lo menos puede elegir y aceptar lo que por principio parece inaceptable.

El lector debe disculpar este entramado complejo, pero este diálogo entre Sartre y Echeverría sólo pretende mostrar que el ser humano no está totalmente determinado como sostiene ciertos aspectos de la filosofía de Echeverría, pero tampoco se es absolutamente libre como lo propone Sartre. De forma que los seres humanos en el terreno social y a la hora de ejercer la ciudadanía se

confrontan con situaciones complejas, mismas que orillan al hombre a un proceso de constante elección propia que produce angustia como lo señala Sartre (2009, pp.35-36), por el grado de responsabilidad que implica, pero al mismo tiempo, las elecciones implican aceptar una forma de vida que por principio parece invivible.

Sartre y Echeverría son filósofos que no pensaron en la ciudadanía, pero sus propuestas permiten hacerlo. No son incompatibles, sólo dos pensadores explicando el mismo hecho desde perspectivas diferentes. Finalmente, Calzada vive la modernidad, ha aceptado ese mundo, para él se ha transformado en un infierno y su forma de ser es barroca, hay una modernidad que no desea, que rechaza, pero vive con ella y contra ella y para comprenderla se refugia diciendo: “llevo diez o quince años en este infierno”. Hay aquí una mezcla; una modernidad capitalista y elementos retóricos de un cristianismo difuminado, pero que aún sigue vigente como una de tantas vías para entender nuestra realidad.

Cuando Calzada dice al inicio de su presentación: “Soy pailero, mecánico, estructurista, maniobrista, de todo, menos de puto, eso es ya rebajarme mucho”, demuestra que siempre ha tenido opciones, que ha sido un hombre libre, pues hay en sus opciones lo que ha querido ser y lo que no ha querido ser. Así, la modernidad capitalista le da opciones de vivir o morir y él ha elegido vivir, para ello tiene que aceptar lo inaceptable, pero ¿cómo hacer esta vida más amable, más vivible? En seguida dice Calzada: “...ósea, que hay billete, pero en la corrupción. Honradamente puros frijoles y huevo... ¡pss es la verdad!” Parece que siempre se ha mantenido eligiendo y en esta ocasión no deja claro si él ha incurrido en la corrupción o no, lo que sí ha dicho es una verdad de carácter vital, por lo menos para él, ésta es evidente para muchos y sorprendente para otros, trágica. Ha dicho que vive en un infierno pero que éste sea habitable es en el fondo una decisión personal.

En realidad, es habitable puesto que lo ha vivido, aunque todo ello no es más que un *ethos* barroco; una forma de ser; no sólo como individuo sino como

ciudadano y se puede añadir que, para llegar a ser de tal forma, no necesitó de la educación institucional. Su sentir al respecto es desdeñable, nos dice: “Ya conozco a los rateros, a los violadores, a los ingenieros, a los doctores, a los licenciados, las formas en las que me van a robar los profesionales, o sea los que estudian, estudian pa' robar”. Este tipo de declaraciones aumentan el cisma entre la cultura escolar escrita y la cultura de transmisión oral. Ambas forman, pero pareciera que en cada una se constituyen sujetos diferentes. Calzada parece no estar de acuerdo con la modernidad capitalista y la vive como un infierno, pero acepta lo inaceptable.

Para Calzada, el mundo académico y el universo escolar e institucionalizado es simplemente despreciable, considera que contribuye a que su vida sea aún más insoportable. Llama la atención que coloque en la misma línea a los violadores, rateros y profesionistas. Este escenario permite reflexionar en uno de los motivos principales de este trabajo, lo cual posibilita generar las siguientes cuestiones: ¿en verdad se requiere de una asignatura de ciudadanía en la EMS, si al formar a los futuros ciudadanos, se formen para que roben?, porque por lo menos esa es una de las tantas percepciones que se tienen de las “mentes no escolarizadas”, ¿Calzada tiene una mala percepción sobre el mundo académico?, o ¿la percepción de Calzada es tan cierta como cuando afirmó que “en este país hay billete, pero sólo en la corrupción”?, o ¿simplemente se trata de un mal entendido, de falta de comunicación entre quienes obtienen un título académico y entre quienes no han tenido la oportunidad de formarse en las escuelas? No se han rescatado las declaraciones de Calzada para juzgarlo o para señalarle que está en un error, se han convocado sus declaraciones para encontrarle sentido a una asignatura de ciudadanía en el bachillerato mexicano, si es que lo puede tener. Tal vez como lo señala Ricoeur, para que se reconfigure quien lee un texto, pues al encontrarle sentido, el resultado es una mejor comprensión de sí mismo, que en este caso es para quien suscribe el presente documento.

Así, lo que se puede señalar ante este escenario, es que simplemente

pierde sentido una signatura de esta naturaleza en un bachillerato que por principio surge sin ella y que, tras la instauración de la RIEMS, aparece como si mágicamente al enseñar algo que se llama “ciudadanía” los egresados del bachillerato se incorporasen a la sociedad en calidad de “buenos ciudadanos”. Las declaraciones previas de Isabel Dolores, cuando se le preguntó ¿Qué haría si fuese presidente?, respondían con humildad, pero al mismo tiempo con sentido humano, pondría a disposición de todos dinero, sabiendo con ello que lo que dispone es la posibilidad de que la vida invivible de la que nos habla Echeverría sea vivible. Respuesta que escasamente se podría escuchar por parte de quien está cursando el bachillerato, tal pareciera que el entorno social enseña muy bien y mejor que cualquier lección de ciudadanía, pues quienes están por concluir su bachillerato y aspiran entrar en las universidades, su mirada está puesta en cómo obtener más dinero y de la forma más sencilla.

La percepción de Calzada anuncia como “ave de mal agüero” que la educación no garantiza la conformación de buenos ciudadanos. Por dicha razón, desde el capítulo dos se señaló que la asignatura de Ciudadanía era filosofía de baja intensidad, pues con ello se pretende enmendar los daños del tejido social y se coloca en la educación, la solución a todos los males que aquejan a la sociedad y no se le redimensiona en su justo valor. La educación siempre es más de lo que ella misma puede dar y a la filosofía no se le puede solicitar la tarea de adoctrinar a los alumnos sobre asuntos ideológicos que convienen a una clase privilegiada, cuando su función es exactamente la opuesta; la crítica de ese orden establecido. De este modo las declaraciones de Calzada las podemos establecer como un referente en donde esa asignatura denominada Construcción de Ciudadanía deba replantearse y devolverle a la filosofía su capacidad crítica, que por duro que parezca, posibilita el cambio.

Finalmente, el *ethos* barroco no podría dejar de ser un análisis completo si no se pone la mirada en el mundo mágico, en el mundo divino, y si la presencia de Dios no se trae a la tierra, hechos que el arte barroco rescató y dispuso como una

manifestación transgresora de la ilustración, misma que sólo le concedió espacio y fuerza a la razón, ensalzando al hombre y desvaneciendo la imagen de Dios y lo mítico.

El último personaje al que se le dedica atención es a Natividad, la única mujer que, por su nivel de declaraciones, obtuvo un espacio especial. Las escenas en las que aparece Natividad son diversas²¹. El documental propiamente empieza con la exhibición de las escenas que el director ha logrado captar sobre el rescate de un trabajador que ha caído en un hoyo, una *voz en off* acompaña a estas escenas, es Natividad diciendo:

Todas las obras grandes necesitan almas para que amarren, es como si le echaras abono. Nos han pasado muchas cosas, cosas que son inexplicables... y las cuentas y no te creen. No sé... tú quieres contar, para que alguien te crea y no se lo creen, da mucha tristeza, aquí eres uno más de la ciudad ¿yo que puedo decirles? (Rulfo, 2006, m. 04)

Transcurrida casi media hora, aparce Natividad en primer plano y presentándose con estas declaraciones:

A mí me gusta la noche. Me gusta más la noche que el día, a mi casi no me gusta la luz, no sé por qué. Yo apenas vine a creer que, si existe Dios y existe el Diablo y sí lo creo, porque los dos me hablaron y él me dijo: “te vas con él o te quedas conmigo, se pusieron así claramente así los dos.” (Rulfo, 2006, mín. 20,20)

Al mismo tiempo señala con sus manos, como si cada mano fuera el rostro tanto de Dios como del Diablo. Continúa diciendo: “cuando yo empecé a rezar, él se fue desapareciendo, hizo un remolino en mi cuarto y se fue.”

A Natividad le gusta más la noche que el día, quizás eso explique por qué el cineasta sólo entrega escenas nocturnas de este personaje. Habría que indicar que una obra de esta magnitud implicó que se trabajara durante día y noche, aun así, los habitantes de esta ciudad vieron su evolución, como si sólo se trabajara durante un turno. La razón de por qué le gusta más la noche que el día lo ignora, pero acto seguido nos dice que ella no creía y que ha habido una conversión y ahora cree. No se sabe en sentido estricto, si le habló Dios o el Diablo. Lo que ella señala es que empezó a rezar y uno de los dos se fue, el Diablo. Pero lo importante aquí es el proceso de conversión, la elección sólo tiene importancia en

²¹ Véase el anexo 3

tanto acto libre. Esta conversión se da en una tónica diferente, es un asunto privado y no público. La conversión no tiene nada que ver con las misiones que llevaron a cabo los jesuitas en Latinoamérica, durante varios siglos, mismas que eran de carácter público. Su conversión es un acto entre ella, Dios y el Diablo, en otras palabras, no fue una conversión como acto público, sino una verdad revelada que ha cambiado la vida a Natividad.

Es momento de dirigir la mirada a otra faceta del *ethos* barroco, se ha hablado básicamente de un *ethos* barroco que enfoca su mirada y atención en la economía, en la modernidad capitalista y se ha insistido en que es una forma de ser que renuncia a ésta, pero al mismo tiempo aprende a vivir con ella. Naturalmente este *ethos* barroco del que nos habla Echeverría no podría ser barroco si no se pone atención en otros asuntos, de manera que ahora se explorará cómo el *ethos* barroco asume el fenómeno religioso. Existe un texto breve por parte de Echeverría (*“La reelaboración barroca del mito cristiano”*) en donde lleva a cabo estas reflexiones, básicamente expone que los habitantes de Latinoamérica “han recompuesto y reorganizado en numerosas ocasiones, la lectura del mismo [refiriéndose al mito cristiano] dando de él versiones muy variadas, a veces varias e incluso incompatibles entre sí.” (Echeverría, 2000, p. 200). Estas reelaboraciones se han hecho a partir de que la modernidad se presenta como contradictoria e inhabitable, lo cual orilla a la búsqueda de sentido y sin más, se ha encontrado en el hecho religioso.

Esta reelaboración del mito cristiano, responde a dos posibles interpretaciones canónicas de la Iglesia Católica, por un lado, se admite que la salvación del ser humano sólo puede ser posible gracias a las obras y al esfuerzo que cada cristiano pone en su salvación y la otra simplemente que es otorgado por Gracia divina; no hay necesidad de llevar a cabo ningún acto heroico ni de esfuerzo, al final, Dios otorga la salvación a quien considere. Ante este escenario, las interrogantes que plantea Echeverría para explicar cómo asumen los cristianos el hecho religioso, son: “¿de qué depende mi felicidad y mi desdicha: de mis actos

o de la fortuna?, ¿es la primera un premio y la segunda un castigo o ambas obedecen a un destino *inexcrutable*?, ¿que soy yo: hechura de mí mismo o creatura de las circunstancias?” (Echeverría, 2000, p. 202). Como es de esperarse, si el arte barroco es una mezcla, la posición ante esta disyuntiva por parte del *ethos* barroco no podría reducirse a la toma de partido de una u otra sino a una mezcla de ambas sin dejar de considerar que cada explicación del mito cristiano es y ha sido una reelaboración en búsqueda de sentido, ante una modernidad que acaba por difuminar la existencia humana.

Cuando Natividad nos dice en la primera declaración: “No sé... tú quieres contar para que alguien te crea y no se lo creen, da mucha tristeza, aquí eres uno más de la ciudad ¿yo que puedo decirles?” Manifiesta plenamente este *ethos* barroco, Natividad sabe que, en esta modernidad, es decir, en su realidad, eres uno más y como uno más, parece que la existencia es tan irrelevante como la de un ladrillo o la de un puñado de polvo. Al mismo tiempo, Natividad se ha dado a la tarea de reinterpretar el mito cristiano, justo para darle sentido a su existencia, ella misma declara que es una más, denotando con ello que no tiene sentido ni valor, lo cual la orilla a preguntarse lo que ya Echeverría ha sugerido ¿la existencia de Natividad depende de ella o de un designo divino?, ¿lo que le pasa es producto de sus actos o de la fortuna?, ¿lo que le sucede es premio o es castigo? Cuestiones difíciles de responder, pero el *ethos* barroco y el existencialismo sartreano nos pueden dar signos de cómo debemos comprenderlas.

Para Sartre en el ser humano la “existencia precede a la esencia” (Sartre, 2009, p. 33), lo que significa que somos puestos en el mundo y que no hay proyecto que nos defina. Nos definen los actos, por su parte la modernidad que presenta Echeverría es una modernidad que termina por difuminar la existencia humana en apenas una nada. Si el *ethos* barroco es por definición una forma de ser que mezcla elementos para hacer emerger una realidad diferente a la que transgrede, bien sea con lo exagerado y exuberante, bien sea con lo mágico o con los mitos, entonces la existencia de Natividad debe responder a la mezcla de

estos elementos. Su existir pareciera ser una nada, pero todos los días ella se determina y se constituye con sus actos muy al estilo sartreano, pero lo hace en un mundo que la determina y la coacciona, por lo tanto, su ser no puede ser otro más que la transgresión a ese mundo establecido. Ésta lo lleva a cabo con la reinención de un mito que le dé sentido. Y es una transgresión porque en principio, lo divino es intocable, es sacro y Natividad lo profana, lo distorsiona al grado de que entre el mito fundacional canónico y lo que nos presenta Natividad existen diferencias sustanciales, al final parece que se está hablando de dos mitos diferentes.

La finalidad última de esta transgresión es darle sentido a su vida, por ello se le aparecen Dios y el Diablo. Aunque ella no decidió esos dioses, no se le presentó Buda o Krishna, sino el Dios cristiano que representa el bien y su contraparte que es el Diablo. Ante la única disyuntiva que le presentan, ella sólo puede elegir a uno y su elección es permanecer con Dios. Cuenta que empezó a rezar, cosa curiosa, porque no siendo católica ni cristiana, sabía rezar, pero el punto nodal no es ese. El hecho que trasciende las cosas es que, al comenzar el rezo, el mal se desvanece, el diablo desaparece y de esta forma su elección le da sentido a su existencia. En consecuencia, a pesar de que parece estar coaccionada y determinada por ciertas circunstancias, siempre tiene cierto margen de libertad y éste es empleado para transgredir el orden e inventar su propia realidad. Lo primero que hace es transgredir el mundo de lo sagrado; el mito fundacional que explica el origen del bien y el mal, para que su estancia en el mundo quede reivindicada. Desde la ortodoxia del Vaticano, sus declaraciones, en otro momento y otro lugar, darían por resultado la herejía y la excomunión. En el México donde se construye el segundo piso, Natividad transgrede y vive mediante el mito cristiano, finalmente, estas mezclas dan cuenta de una cultura barroca.

Esta cultura barroca no sólo se manifiesta en aspectos como los que se observan en Natividad sino por las mezclas menos evidentes, pero que es posible develar, si se analizan con detenimiento, en el resto de las declaraciones de

Natividad. Lo que se quiere enfatizar son los accidentes acaecidos durante la construcción de este enorme puente. El artista registra tres accidentes en el trabajo y con toda seguridad hubo más, pero no se tiene registro. Al inicio del documental se observa la caída de un trabajador a un hoyo y el director emplea la voz de Natividad como una reflexión para entender parte de lo que sucede en construcciones de la dimensión del segundo piso. Natividad señala: “Todas las obras grandes necesitan almas para que amarren, es como si le echaras abono”, en esta declaración ella tiene una concepción “mágica” de su realidad; del entorno donde vive y concretamente del laboral, no concibe los accidentes y decesos y por ello, emplea estos elementos “mágicos”.

Para ella en cada columna o en cada estructura es necesario que muera un ser humano y que, de ese modo, sean sus almas las que dan sustento a esta enorme construcción. En esa medida, compara las almas con el abono, de forma que muriendo humanos en la obra, contribuyen a su buena cimentación. Posteriormente agrega que “les han pasado cosas inexplicables” y por eso es necesario inventar un discurso que justifique las muertes. Misma razón por la que recurre al mundo “sobrenatural”, en el que prácticamente cualquier explicación brinda consuelo al deceso de sus compañeros. No obstante, su argumentación es mucho más compleja, en otra serie de declaraciones, dice:

El dueño de esto, debió tener un pacto con el Diablo, y el Diablo le pide almas, mucha gente aquí se ha muerto y es por eso. Muchos de mis compañeros los han visto y ellos ya están muertos, porque andan penando, aquí mismo en el periférico, esas almas no se fueron tranquilas, esas almas prácticamente las vendieron. (Rulfo, 2006, mín. 37,50)

La argumentación es un entramado complejo, no sólo mueren personas, sino que además sus almas son necesarias para la obra; además alguien vende esas almas, hace un pacto con el Diablo y éstas andan penando. Ante esta urdimbre de elementos, que guardan conexión inseparable para ella, se deduce que para la cultura escolar institucionalizada y racionalizada, esta explicación carece de sentido, pero sucede lo mismo para Natividad si se le proporciona una explicación de las muertes desde la cultura escolar institucionalizada.

Salta a la vista un problema que ha planteado Ricoeur en su texto *Caminos del reconocimiento*, al señalar que no hay teorías filosóficas que den cuenta de esta falta de reconocimiento. Puesto que, desde ciertos horizontes culturales, hay una concepción del mundo que no es compatible con otras. Por lo tanto, hay en el fondo un desconocimiento y una falta de reconocimiento por parte del mundo académico de la explicación de Natividad y viceversa. Ella no se reconoce en esas explicaciones filosóficas, científicas y antropológicas que se realizan desde la esfera académica. Nos dice así Ricoeur: “Para las cosas, reconocerlas es, en gran medida, identificarlas por sus rasgos genéricos o específicos; pero algunos objetos familiares poseen para nosotros una especie de personalidad que hace que reconocerlos sea sentirnos con ellos en una relación no solo de confianza, sino también de complicidad.” (Ricoeur, 2006, p. 90).

Cuando Natividad menciona: “Nos han pasado muchas cosas, cosas que son inexplicables... y las cuentas y no te creen. No sé, tú quieres contar para que alguien te crea y no se lo creen, da mucha tristeza”. Su tristeza puede ser explicada por la falta de reconocimiento, pues su forma de explicar el mundo no es aceptada ni reconocida. A pesar de ello trabaja para una empresa constructora que, aunque no reconoce su perspectiva, sigue requiriendo sus servicios. Es ciudadana de este país y a pesar de que su forma de explicarse el mundo no es admisible, por lo menos para ciertos sectores del mundo académico, sigue formando parte de esta comunidad. Así, este país está conformado por múltiples concepciones del mundo y es esta mixtura la que lo hace barroco, la construcción de este segundo piso estuvo a cargo de ingenieros con una forma de pensar independiente y distinta en diversos aspectos a la de los obreros, cuya forma de pensar no ha pasado por las instituciones educativas de orden superior, en donde al parecer han estado los ingenieros y en suma, el trabajo en equipo de estas diversidades hacen posible el puente. Así, se construyó gracias al trabajo en equipo de quienes piensan diferente, con el impuesto de todos y al servicio de una clase privilegiada. ¿Cómo darles sentido a estas divergencias? Ante la pretensión de un curso de ciudadanía, ¿hacia dónde deben orientarse el curso?, ¿a favor de

la diversidad, o en contra de ella?, ¿la diversidad es un problema o una riqueza? Como se puede advertir, ante esta serie de cuestiones y ante el análisis propuesto, pareciera que la ciudadanía como asignatura en la EMS está de más, en el sentido de que se puede ser ciudadano con o sin curso.

Sin duda, hay múltiples formas de ciudadanía, pero una educación que pretende estandarizar los saberes y los conocimientos con el denominado Marco Curricular Común de entrada, no es más que una amenaza para esta diversidad. Queda claro desde el primer capítulo, que el modelo de ciudadano propuesto por la RIEMS, es un ciudadano conocedor de sus derechos y demandante de los mismos, pero al mismo tiempo obediente y partidario del orden establecido. El fin último que se persigue con un programa de esa naturaleza, es que los egresados de bachillerato se incorporen a trabajar con las grandes transnacionales. De forma que un programa de esa naturaleza, por más que se diga que posee un “respeto a la diversidad” (Colegio de bachilleres, 2012, p. 9), no es un modelo que incluya a personajes como como Natividad, José Guadalupe Calzada o Isabel Dolores; ellos como Natividad, tienen que reinventarse y transgredir los mitos fundacionales para que su vida tenga sentido, ellos al igual que muchos viven una vida invivible, ellos intentan sacar lo bueno de un escenario que se presenta constantemente como un infierno, su libertad y un mundo que los coacciona, son el escenario en donde se desarrollan como ciudadanos y también intentan con casi todo en su contra, desarrollarse como seres humanos. Sobre este punto veamos como el lado humano para quienes no han tomado un curso de ciudadanía, emerge en un contexto que pone a prueba su condición humana.

3.3 La conformación de la ciudadanía desde las prácticas.

La escena que recoge el director para titular su trabajo, está fragmentada. Hay al inicio del documental algunas escenas, pero hacia la parte final se encuentra la parte nodal. Un trabajador ha caído en lo que parece una alcantarilla o

simplemente un hoyo, producto de las mismas excavaciones que la obra demanda. El incidente permite saber que “Nabor” se ha lastimado un pie y que sus compañeros lo han auxiliado para sacarlo y para darle las primeras atenciones antes de que llegue una ambulancia. El director ha tenido primer plano, es decir, siendo el hoyo un tanto estrecho, donde cabrían dos personas de pie, con un diámetro aproximado de un metro, se las ha ingeniado para filmar el incidente, como se dice en el mundo de las comunicaciones: con exclusividad. No sabemos nada de quienes auxilian a Nabor, se menciona a alguien con el nombre de Toño, pero salvo eso, no hay más datos.

A continuación, se describe lo que sucede durante las acciones que permiten rescatar a Nabor. El incidente ha sucedido en la oscuridad, por lo que la falta de luz, dificultan aún más las acciones. Inicialmente, se escuchan voces, algunas dan ordenes, otras preguntan y unas más intentan dar aliento. Se nota que un trabajador informa al director: “una persona se acaba de ir” haciendo referencia a que una persona ha caído en el hoyo. Mientras que otras le gritan a Nabor: ¿Estás bien, compa?, ¿estás bien, Nabor?, ¿estás bien, compa?, “tranquilo. Piernas, manos, ¿Estás bien? Tranquilo, ahorita te sacamos”. Inmediatamente se observa a un tumulto de hombres intentando sacar a Nabor, de pronto escuchamos: “con la más larga que tengas Toño”, haciendo referencia a que debe traer una cuerda larga, pues el hoyo es profundo. Mientras que otra voz dice: “Ya ahorita te vamos a sacar, tranquilo Nabor” y alguien más le grita: “Mira voltéate completo, date la vuelta.” Y a continuación escuchamos una secuencia de voces de muchos hombres que hablan al mismo tiempo, y dicen cosas como las siguientes: “Ahí, así”, “tranquilo, tranquilo”, “ya te vamos a sacar, tranquilo Nabor.” Mientras tanto, se puede ver cómo los hombres comienzan a tirar de la cuerda para sacarlo, al mismo tiempo alguien dice: “Hora va pa' arriba, suave, suave, despacio...” Después otro le pregunta: “¿vienes bien, Nabor?, ¿no te duele nada?” Parece que Nabor desde la profundidad del hoyo les responde que se ha lastimado un pie, de esta forma un hombre pregunta para confirmar: “¿Te lastimaste un pie?” Vuelven a tirar de la cuerda con fuerza, mientras le gritan: “va,

va.”. Alguien más dice “Ya viene la ambulancia”, a lo cual otro de los hombres replica “Tranquilo, primero hay que revisarlo” y nuevamente se escucha una secuencia de voces que dicen: “Aquí lo agarramos todos con la mano”, “ponlo por ahí. Tranquilo”, “ya estás aquí Nabor”, “aguanta, aguanta, no te vayas a soltar”. Nabor está próximo a llegar a la superficie, mientras alguien más dice “Otro poquito, cuidado con tus manos Nabor” y alguien más le da la orden de “Voltea hacia arriba Nabor”, le dan la mano para agarrarlo y sacarlo mientras dicen “Otra mano, otra mano. Una mano y otra mano”. Son varios los que ayudan, unos lo cogen por una mano y otros por la otra, mientras los que sujetan la cuerda aún mantienen la fuerza para que el resto de los compañeros logren sacarlo y alguien más señala “ya te tenemos, Nabor. Ya te tenemos”, al mismo tiempo que alguien ordena “Siéntalo allá, jalo, jalo” y acto seguido le preguntan “¿Qué te duele?” finalmente han sacado a Nabor mientras le dan palabras para reconfortarlo y darle ánimo: “Vas a estar bien, primero Dios”, “Tranquilo. ¿Tienes frío?” (Rulfo, 2006, mín. 01:07:00 a 01:09:00)

Han logrado sacar a Nabor y lo que podría haber terminado mal, sólo se ha quedado en un incidente por lesión de pie, resultado evidente de una caída de más de 8 metros. Finalmente, cierran el pozo con una lámina de metal que está en esa área dispuesta para ese fin. ¿Por qué y cómo ha caído? No se sabe, es posible que ese hoyo lo hayan dejado abierto durante el día y que en la noche o durante la madrugada Nabor haya caído por accidente.

Desde el mundo mágico reelaborado por Natividad todo parece indicar que el alma de Nabor era un alma vendida, y condenada a formar parte de la cimentación, pero por alguna razón, no ha sido así. Con toda probabilidad, Natividad podría ofrecer alguna explicación al respecto. No obstante, se desea poner atención a otros elementos que esta misma escena sugiere. La idea principal que evocan estas imágenes y a la luz de lo que se ha expuesto en los tres capítulos, es que las acciones llevadas a cabo por todos los hombres que participan en el rescate, refleja un sentido humano. Determinar qué acciones son humanas y cuáles no, abre el panorama a una gran discusión que no compete por ahora. En cambio, el rescate de Nabor, se hizo como una acción improvisada y

que implicó salvar una vida humana. Naturalmente, esta acción está abierta a la interpretación. En ese sentido, afirmar que “es una acción humana” o que dicha acción implicó “salvar una vida”, son asuntos en los que se desea dar luz y explorar las implicaciones que tienen en el ejercicio de la ciudadanía.

Así, las acciones llevadas a cabo para rescatar a Nabor, a la luz de un programa que pretende educar para la ciudadanía, sugiere la siguiente cuestión, ¿acciones como estas requieren formación, o se hacen por sentido común, instinto, o intuición? Todo parece indicar que los compañeros de Nabor, como muchos de los que participaron en la construcción de esta obra, carecen de formación en ciudadanía como lo pretende la RIEMS. Por un lado, ¿qué les ha permitido llevar a cabo el rescate de Nabor? Y por otro, ¿cómo podemos catalogar esta acción, es el auxilio de un compañero de trabajo ante un accidente, o por el contrario es una acción abierta a múltiples interpretaciones entre ellas, el asunto de la ciudadanía? Lo cierto es que esta acción improvisada ha permitido rescatar lo más valioso que tiene Nabor: la vida.

Se mencionó líneas atrás que, la vida representa un valor máximo, pues con este es posible valorar otros, sin él simplemente los demás dejan de tener sentido. Precisamente porque la vida puede ser el valor máximo, es necesario plantear en qué medida un curso de ciudadanía está puesto a favor de ella. La intención o lo que se conoce como el objetivo general del programa dice que: “La intención es que el estudiante ejerza su responsabilidad ética, asumiéndose como integrante de la sociedad, con conciencia de sí mismo, de su relación con la naturaleza y de su compromiso y participación en su proceso de ciudadanía en un marco democrático y de diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.” (Colegio de Bachilleres, 2012, p.11). Como puede observarse, en dicho programa, la vida está dada como supuesto, ni se defiende ni se promueve y en el mejor de los casos, el programa es de carácter ideológico, pues señala cánones de lo que puede representar una ciudadanía “adecuada”.

Aun suponiendo que la vida se diera como supuesto en un curso de ciudadanía y asumiendo que quien posee vida es miembro de una sociedad, una pregunta rectora en todo curso de ciudadanía sería ¿qué se hace con ella? Se pretende formar ciudadanos, pero dicho proceso a su vez lleva implícitamente la idea de humanización. Es decir, no se puede ser ciudadano si al mismo tiempo no hay un proceso de humanización y a su vez, ninguno es posible si no hay vida. Así, vamos las implicaciones que tiene formar en ciudadanía, teniendo de frente el ideal de humanizar y tomando en cuenta que ambos procesos solo son posible con la vida.

Para ello, se retomará una clásica reflexión de Sócrates. Para este filósofo griego, el origen de todo mal es la ignorancia. Así, pareciera que la misión de las escuelas es proporcionar la mayor cantidad de saberes, conocimientos y experiencias posibles para evitar que se cometa el mal. Aún más, no podría existir proceso de humanización o de ciudadanía, si cualquier candidato obrara mal. Para evitar el mal, parece entonces que el mejor remedio son las escuelas, pero a pesar de que en ellas hay buenas intenciones, no existe garantía de que la adquisición de saberes (en los centros escolares), evite el mal.

Es posible que el lector exija una definición de bien y mal. Sobre dicha noción, se puede mencionar como mecanismo de acotación, que se tratan de nociones relativas a cada cultura y contexto social, pero que, con todo, definibles en determinados contextos. Por ejemplo, si la premisa básica es que el mal se comete por ignorancia y los hombres ilustrados que conforman parte de la cultura escolar institucionalizada llevan a cabo acciones atroces, es posible que el análisis del mal deba hacerse desde otros horizontes, pero si finalmente se hace desde éste, eso deja entrever las debilidades de la cultura escolar institucionalizada, pues se educa esperando humanizar y formar a los ciudadanos y el resultado es el contrario.

Uno de los casos más emblemáticos, es el hecho de que muchos de los

soldados alemanes durante la segunda guerra mundial, fueron personas educadas en lo que hoy se puede denominar “alta cultura”, lo mismo podían leer a Goethe, escuchar a Bach y a la hora de llevar a cabo su trabajo, podían aniquilar a miles de judíos y deshacerse de ellos, como quien se deshace del polvo de sus zapatos.

Entonces, ¿en qué medida la escuela y la cultura escolar, pueden otorgarnos un sentido humano y en qué medida garantiza que nuestras acciones aspiren a ser dignas de la humanidad? El primer personaje que nos presenta el director en su trabajo, Isabel Dolores, señalaba que si fuese presidente él daría dinero a todos, Calzada cree que quien estudia lo hace para robar, mientras que Natividad ha tenido que reinventar el mito cristiano para darle sentido a su vida. Así, parece que cada uno, a pesar de no poseer una cultura escolar, hacen posible su vida al interior de la ciudad, son ciudadanos y se desenvuelven como ciudadanos. Por su parte, el rescate de Nabor, se ha realizado como producto de la improvisación y ello ha salvado una vida, por lo que, el acto mismo de rescatarlo, los humaniza.

Bárcenas (1997), un teórico de la ciudadanía, se plantean la disyuntiva de si la ciudadanía sólo debe quedar en el plano de reconocimiento o si la ciudadanía demanda prácticas al interior de la comunidad. La escena final del documental nos devela que más allá de hacer posible su vida, cada uno de los hombres que ha colaborado en el rescate, también sus acciones son una especie de práctica, cuyo fin es el bienestar de la comunidad. Como sujetos libres, podían elegir entre rescatar a Nabor o dejarlo ahí, o simplemente avisar a las autoridades. No obstante, han decidido rescatarlo, pero nada los obligaba.

En consecuencia, estos hombres, a pesar de no asistir a una institución educativa y no tener una formación puntual y especializada en ciudadanía, llevaron a cabo una labor propia de la que se espera en los planes de estudio de la RIEMS. Es decir, sus acciones se han ejecutado con “responsabilidad ética”, pues siendo la vida lo más importante, han asumido que su actuar debe estar

encausado a la preservación de la misma. También sus actos se han realizado “con conciencia de sí mismos” como sugiere el programa de la RIEMS, pues cada uno de los hombres que ha participado en el rescate de Nabor, sabe que de encontrarse en una situación similar esperarían la ayuda de sus compañeros. En esa medida, sienten empatía por la situación en la que “cayó” Nabor. Por lo tanto, hay conciencia de ellos y del otro; y ello implica un compromiso con el otro, compromiso que al mismo tiempo se establece con la sociedad, pues ese “otro” no es Nabor, sino es potencialmente cualquier miembro de la sociedad.

De esta manera, la ciudadanía posee ambas aristas como señala Bárcenas. Por un lado, está el reconocimiento y por otro, las prácticas. (Bárcenas, 1997, p.122). Se puede ser ciudadano por nacer en un determinado lugar o por vivir en cierto lugar, lo cual implica un reconocimiento del estatus de ciudadano, pero también se puede ser ciudadano por las prácticas que están a favor de la ciudad o de sus integrantes. Rescatar a Nabor, es una práctica, que constituye como ciudadano más allá del simple reconocimiento, o en todo caso, que lleva al reconocimiento.

Con este caso, se ha pretendido mostrar que el ejercicio de la ciudadanía, no depende directamente de la cantidad de saberes que se tenga al respecto, sino de las prácticas que se lleven a cabo. En este sentido, Sartre considera que lo que nos define son las acciones y un curso de ciudadanía que se restringe a proporcionar información, como el propuesto por la RIEMS, solo dará por resultado un sujeto documentado, pero de haber espacio para la práctica en el proceso formativo, sería posible alcanzar el modelo de ciudadanía. Esto da espacio para una pregunta final, ¿qué sentido tiene un curso de ciudadanía, si no hay condiciones ni posibilidades de que sus ideales se cumplan? La respuesta a esta última cuestión, implica al mismo tiempo, replantear sus ideales, propósitos y contenidos, pero también el papel de la filosofía en un curso de esta dimensión.

Conclusiones.

Las últimas reflexiones de esta investigación se llevan a cabo convocando un dato que es revelador y genera nuevas interrogantes. Durante la investigación, al interior del Colegio de Bachilleres, se anunció de forma no oficial, es decir, sólo se dijo que existía la posibilidad de modificar sustancialmente la asignatura de Construcción de Ciudadanía, lo que implicaba que su nombre cambiara, así como sus contenidos y su carga horaria pasaría de dos horas semanales a tres.

El aspecto del tiempo puede parecer un asunto menor, pero eso generó muchas inconformidades, ya que la pérdida de horas durante la reforma se vio como una amenaza laboral que finalmente sólo incidió en los profesores de nuevo ingreso; no obstante, cuando las autoridades señalaron la posibilidad de recuperar una hora, la noticia se asumió positiva.

Respecto a lo académico, se señaló que existía la posibilidad de modificar todas las asignaturas que habían sido creadas y transformadas con la llegada de la RIEMS. Sobre este asunto hubo escepticismo generado por promesas no cumplidas de las autoridades. Por ejemplo, durante la instauración de la reforma se dijo que, para recompensar la hora perdida, en la Academia de filosofía, se generarían asignaturas optativas. Incluso se elaboraron los programas de estudios, pero al final jamás se pusieron en marcha por una excusa habitual “falta de presupuesto”.

El anuncio de modificación de asignaturas, entre ellas la de Construcción de Ciudadanía, no se le prestó relevancia, el resultado fue que dos años, mientras se realizaba esta investigación, lo anunciado se llevó a cabo. Ahora en el Colegio de Bachilleres no existe más dicha asignatura, en su lugar quedó una titulada “Introducción a la Filosofía”²². Mientras que la asignatura de Formación Humana que se impartía en el segundo semestre, fue sustituida por Ética. Este dato se puede prestar a diversas interpretaciones. Existe la posibilidad de que las

²² Puede constatarse en su portal de internet.

modificaciones generadas a nivel académico se llevaran a cabo por el cambio de partido político en presidencia. En México, del 2000 al 2012 se mantuvo al frente el PAN (Partido Acción Nacional) y con el regreso del PRI (Partido Revolucionario Institucional) se sospecha que dichas modificaciones se impulsaron desde la presidencia con fines más políticos que académicos.

La interpretación más acorde con esta investigación, es que las críticas a dicho programa, dieron como resultado que éste se modificara. Lo cual implicaría abatir la inconformidad de docentes y, por respeto a la “razón humana”, atender las fallas implicaría generar un programa más fuerte y consolidado. No obstante, considero que ambas interpretaciones pueden ser ingenuas, pues las conclusiones a las que se llega en el primer capítulo son que las organizaciones internacionales (como el BM y la OCDE) son las que finalmente deciden qué tipo de educación es la que conviene en países en desarrollo. Estas organizaciones en tanto extensiones del G7 actúan consolidando y preservando los intereses de los países económicamente más fuertes, por lo que creer que las modificaciones se hicieron para fortalecer la EMS en México resulta un tanto ingenuo.

En el Colegio de Bachilleres desapareció la asignatura de Construcción de Ciudadanía, pero no se dio marcha atrás a los ejes principales de la reforma, el asunto de la calidad sigue en boga y se presume como un gran avance en la educación. La cobertura se mantiene como una prioridad, incluso cuando la inversión para generar nuevos planteles que den respuesta a la demanda es casi nula. El modelo pedagógico basado en competencias se mantiene y el actual gobierno ha emprendido otras reformas que inciden directamente en lo laboral. Queda claro que las políticas neoliberales siguen vigentes y mientras éstas dirijan el destino de la educación pública en México, nada puede ser alentador. Recordemos que la autonomía para gestionar programas y reformas que incidan en la educación y la población de forma directa es casi nula. La mayoría de los cambios curriculares en la EMS se hacen favoreciendo al capital extranjero.

En esta ocasión, para la creación de los nuevos programas, se abrió convocatoria a docentes interesados y en la elaboración participaron profesores

de los 20 planteles. Esta situación genera nuevos retos para los miembros de la Academia de filosofía, se dejó atrás la vieja costumbre de realizar programas de estudio de “arriba a abajo y de afuera a dentro”. Lo que debería implicar un mayor compromiso por parte de los docentes ante las nuevas asignaturas. No obstante, las estructuras que atan al ser humano y que emanan de las instituciones, siguen vigentes.

El modelo pedagógico basado en competencias y la noción de que se educa para el trabajo permanecen como ejes estructurales en la EMS. Como se advirtió en el segundo capítulo, pareciera que los países en desarrollo están atados a estructuras que les niegan toda libertad, pero lo cierto es que ésta se encuentra presente en la vida de todo ciudadano. Hay un margen en donde aún se puede ser libre para elegir cómo se desea ser en lo individual y en lo colectivo. La propuesta de Echeverría muestra que la reproducción de una sociedad implica atar al ser humano a estructuras, mientras que la propuesta de Sartre devela la posibilidad eterna de elección. Ambas ideas entran en un proceso dialéctico. El ser humano ni es absolutamente libre, pero tampoco está atado a estructuras de forma radical.

Este proceso dialéctico entre determinismo y libertad, permite hacerle frente a la modernidad capitalista de la que habla Echeverría, misma que se presenta como un malestar permanente, ya que ha generado una escasez a nivel global, pero los países en desarrollo la resienten con mayor agudeza. Los efectos de la modernidad capitalista en lo educativo son visibles, la falta de escuelas y tanto las condiciones laborales como educativas dan por resultado una enseñanza carente de mil cosas y es difícil que la calidad que desea la RIEMS se consiga. A lo largo de la investigación se sustentó que la asignatura Construcción de Ciudadanía estaba de más en los planes curriculares de la EMS. Eso no implica que se renuncie a la docencia ni a la filosofía, simplemente se pretende regresarle a la filosofía su lugar. La ciudadanía como asignatura es “filosofía de baja intensidad”, pues con ello no se colabora en la formación de los estudiantes, simplemente la filosofía cumple un papel adoctrinador. Faceta que puede cumplir, pero, cabe

recordar, que surgió como una respuesta crítica ante los paradigmas hegemónicos.

Formar ciudadanos bajo el programa de la RIEMS sólo contribuye con reforzar las ideologías neoliberales, donde el común denominador es la explotación humana. En opinión personal, la filosofía puede ayudar en la formación de los ciudadanos, pero no es a través del adoctrinamiento sino mediante el libre pensamiento. Las interpretaciones llevadas a cabo en el documental y teniendo como telón de fondo el asunto de la ciudadanía y dos autores que no la pensaron como problemática ni eje central de sus reflexiones, ha tenido como principal función dotar de sentido a una reforma y a una asignatura que, por principio parecían no tenerlo.

Las interpretaciones llevadas a cabo tuvieron como principal objetivo mostrar que la asignatura de ciudadanía carecía de sentido, pues del hecho de documentar e informar a los estudiantes al respecto no garantiza el ejercicio correcto de la ciudadanía como sustentan los programas de la RIEMS. El documental muestra que la ciudadanía se ejerce y se pone en práctica desde ámbitos diferentes al de la cultura escolar. Hay plena conciencia de que las mismas escenas pueden tener interpretaciones diversas, pero se cierran estas reflexiones convocando a Ricoeur, al señalar que no hay interpretación última, pues eso sería una forma de violencia (Ricoeur, 2010, p. 189), en ese sentido es posible que se hagan interpretaciones distintas y totalmente opuestas a lo planteado, pero lo importante es la dirección que estas pueden tener.

La llegada de nuevas reformas y la creación de nuevos programas de estudios es posible y probable. La presente investigación puede dejar la experiencia de que más haya de solo planificar a la ciudadanía como un asunto teórico, es necesario ir a la realidad. La ciudadanía no se puede remitir únicamente a problemas de la democracia, sino que se pueden convocar directa o indirectamente a los de justicia, equidad, bien común, interculturalidad y multiculturalidad, e incluso la relación entre el ciudadano y el cuidado del medio ambiente, pero sin duda lo más importante es contemplar el entorno y la realidad como punto de partida.

Lo ganado.

“El debut y despedida” de una asignatura en el Colegio de Bachilleres ha dejado múltiples enseñanzas tanto para administrativos como académicos. Para los primeros, se tendría que señalar que no sólo fue la asignatura, sino la RIEMS en su totalidad quien ha servido de plataforma de aprendizaje. Probablemente la lección más importante sea que a pesar de protocolos y lineamientos institucionales, su aplicación puntual no siempre genera los efectos deseados. Se puede entender a la luz de esta investigación que el personal administrativo de la institución tuvo la necesidad de implementar la RIEMS tal y como fue prescrita, pero resulta lamentable que no se haya contrastado con las investigaciones que se han hecho sobre múltiples reformas y los efectos negativos que han tenido, o al menos eso develan los resultados.

Según Murillo y Krichesky (2014 p. 71) en su artículo “Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas” se enfatiza que diversas reformas en el terreno educativo emprendidas desde la década de los 60 del siglo pasado, han pretendido múltiples cambios sin poderlos concretar. Una de las razones fundamentales de esto es simplemente la imposición de los mismos. La RIEMS, a pesar de haber estado cargada de buenas intenciones, lamentablemente no pudo consolidar muchos de los cambios propuestos, a tal grado que, en menos de una década se reformaron nuevamente sus planes de estudios. Se sumó así, a las tantas reformas educativas cuyos cambios no se han podido traducir en mejoras para la vida escolar. Con esto se corrobora la idea de que cuando los cambios son impuestos, no generan los resultados deseados.

Por el contrario, todo parece indicar que la participación de los involucrados en los procesos educativos tales como profesores, administrativos, alumnos y sociedad en general, resulta vital para el diagnóstico y la generación de propuestas. Con la clara finalidad de que los cambios no resulten ajenos, sino que todos se identifiquen con el proyecto que ayudaron a forjar, de forma que al aplicarse pueda traducirse en mejoras.

La creación de una nueva asignatura para sustituir la de Construcción de Ciudadanía, con una convocatoria abierta a todos los interesados, sin duda fue un cambio significativo. La generación de los programas de estudios durante la RIEMS, se dieron con la colaboración de profesores de la institución, pero no ante una convocatoria abierta. De forma que, los programas en el fondo resultaron ajenos al resto de la comunidad, pues los criterios para elegir quiénes deberían elaborar los programas nunca fueron claros.

Esto se dio sobre algunas bases institucionales como la antigüedad, la categoría académica lograda a lo largo de los años de trabajo, pero al final la autoridad determinó quiénes eran aptos para llevar a cabo dicha tarea. No existió la posibilidad de que la comunidad en general pudiera ser parte del diagnóstico, o parte de las propuestas, sólo se vio a los profesores como un actor importante en la instrumentación de la reforma y a los alumnos como beneficiarios inmediatos y directos, pero ni académicos ni administrativos ni alumnos, participaron en la planificación de los cambios.

Por su parte, los alumnos de nuevo ingreso, que conforman la primera generación en ser formada con el plan curricular de la RIEMS, (como suele suceder con otras reformas) no conocían el plan de estudios anterior a su llegada, de forma que les resultaba un tanto irrelevante si eran formados con los nuevos o los viejos planes. Se parte del hecho de que su formación en secundaria, es decir, educación media, se encuentra bajo la propuesta pedagógica de competencias, pero a pesar de ello, los alumnos no daban muestra de conocer dicha formación.

En los resultados y por poner el ejemplo más emblemático, la RIEMS aspira a que los egresados de la EMS, lo hagan como sujetos bilingües, no obstante, esto nunca se logró. A pesar de que esa asignatura fue una de las más beneficiadas, en el sentido de que pasó a ser impartida de tres semestres a seis y con una carga horaria de 3 a 5 horas a la semana, ni en la primera generación de egresados ni en las subsecuentes, se logró tal propósito. A pesar de que el tiempo constituye un factor importante, no es la cantidad lo que garantiza el éxito.

No obstante, la academia de inglés, como todas, tuvieron que aceptar un programa de estudios que no fue elaborado por la comunidad, sino que éste se

gestó en un grupo selecto de profesores designados por las autoridades y las editoriales, pues, dicho sea de paso, se establecieron vínculos entre el Colegio de Bachilleres y editoriales independientes.

Para el alumno, el hecho de que su formación provenga de un modelo u otro sin que esto repercuta de forma directa en ésta y posteriormente se traduzca en la adquisición de saberes y habilidades, permitiéndole afrontar los retos de la vida cotidiana, laboral y académica, puede carecer de absoluto sentido. Se podría objetar la irrelevancia de los alumnos en la conformación de la reforma por inexpertos, inmaduros y carentes de saberes, pero, si a los profesores se les excluyó en la elaboración de la RIEMS, tanto más a los alumnos, a pesar de que se presume que ellos serán los principales beneficiados de la reforma, con ello se constata que los cambios impuestos no se convierten necesariamente en mejoras.

Por parte de los profesores se puede señalar que, aunque el tema de la ciudadanía no resulta ajeno a la filosofía, sí se vive como ajeno al quehacer docente, entre otras razones, por el vínculo que se ha establecido en los últimos años entre ciudadanía y democracia. Tal parece que esta relación se ha fortificado por las amplias campañas de publicidad sustentadas por el INE (antes IFE). De forma que ser “buen ciudadano” implica aceptar la democracia, y parece que los Estados “democráticos” tienen la necesidad de formar a sus ciudadanos para la vida en democracia. Leticia Landeros, en su tesis doctoral *Formación cívica y ética: la configuración de un discurso*, muestra que este vínculo entre la ciudadanía y la democracia, por lo menos para la historia reciente de la política mexicana, no es una relación gratuita pues dicho vínculo se ha establecido, tras la consolidación de IFE²³ (Landeros, 2016, p.50), una institución joven que gozaba por lo menos en su arranque de autoridad moral y que se ha establecido como la institución que promueve y organiza los procesos electorales de este país desde 1990.

Teniendo como mayor logro la transición de poderes por parte de un partido que gobernó por más de 70 años a México (el Partido Revolucionario Institucional) y la llegada a la presidencia de uno de los partidos de oposición (el Partido de

²³

Antes: Instituto Federal Electoral y ahora Instituto Nacional Electoral (INE)

Acción Nacional). Al parecer ambos factores (la creación del IFE y el cambio de poder) generaban la sensación de una vida democrática, en donde finalmente se había pasado de los ideales a los hechos. Para Landeros, estos dos acontecimientos eran sólo el telón de fondo; dos factores, entre otros tantos, que permitirían la creación de una nueva asignatura, «Formación cívica y ética», en la educación media. La cual representa el antecedente de, la ahora desaparecida, Construcción de ciudadanía. Pero es este vínculo entre ciudadanía y democracia lo que genera una sensación, por lo menos para muchos profesores con formación en filosofía, de que la ciudadanía se reduce a una prescripción y adoctrinamiento, en donde se indican los saberes, las acciones y las actitudes que debe poseer un ciudadano, entre las cuales se incluye la formación para la democracia, eliminando todo margen de libertad en el ser humano, o reduciéndola sólo a los procesos electorales.

De forma que en ese terreno se promueve la libertad y hasta la privacidad, para llevar acabo el voto en las urnas con el eslogan: “el voto es libre y secreto”, pero esta forma de ciudadanía deja muchos otros aspectos sin contemplar, y aun cuando el programa permite su reflexión, no existe un espacio para las prácticas democráticas ni de otra índole.

Ante esta situación se demerita el papel de la filosofía; se le hace pasar por adoctrinadora y promotora de la ideología del Estado, generando en diversos profesores de filosofía, un sisma entre ciudadanía y democracia, un desconocimiento, y falta de identidad entre el programa de estudios y su formación. Ante esta serie de imposiciones, es decir, no sólo la asignatura sino un modelo de ciudadanía prescrito, en la presente investigación se intentaron explorar otras formas de ciudadanía.

El análisis del documental del cineasta Juan Carlos Rulfo nos muestra opuestamente a lo esperado en un programa de estudios que: ser ciudadano y ejercer la ciudadanía es algo que rebasa el ámbito teórico. Considero que al final se puede mostrar que ésta se ejerce desde horizontes distintos a los de la cultura escolar escrita y no se puede demeritar de ninguna forma, por el contrario, abre el panorama a las distintas ciencias y disciplinas para que desde el ámbito

académico se pueda entender y comprender la ciudadanía tal y como es ejercida en diferentes ámbitos y no como idealmente se esperó en el programa emanado de la RIEMS; mismos que dejó de lado los aspectos culturales de la población en donde se deseaba aplicar, y a pesar de sus múltiples modificaciones no terminó por cumplir sus expectativas.

Finalmente, considerando que la asignatura de Construcción de Ciudadanía ha desaparecido, el presente trabajo es una exploración poco convencional al ejercicio de la misma, en él podemos encontrar críticas al programa, pero también podemos encontrar las condiciones que permiten la conformación de la ciudadanía. El haber explorado el origen y las circunstancias histórico-sociales de México permiten comprender que la ciudadanía no puede ser solamente un conjunto de ideales plasmado en los programas de estudio. La ciudadanía requiere de ciertas reflexiones, proporcionadas por el derecho, las teorías sobre la democracia o la filosofía, también requiere de una parte práctica, y por más que se diga que el programa estaba basado en competencias, pretendiendo que el alumno adquiriera habilidades más allá del plano teórico y académico, en el fondo era un programa de principio a fin que sólo se queda en lo reflexivo.

Considero que la principal enseñanza que deja la RIEMS y la presente investigación, en el terreno académico y de forma concreta a los docentes de EMS, es la importancia de colaborar con el personal administrativo y las autoridades en la gestación de programas y planes de estudios, pues, como se ha mencionado, cuando éstos son prescritos e impuesto no pueden cumplirse sus expectativas. En especial creo que esta investigación puede aportar en la conformación de futuros programas de estudios. Si bien la filosofía es por principio teórica, también tiene una parte práctica (la praxis). Las reflexiones aquí plasmadas permiten mostrar que tanto la filosofía de Sartre como de Echeverría pueden explicar la realidad, pero al mismo tiempo se puso atención a un segmento de la realidad y se reflexionó sobre ella, lo cual permitió considerar que la realidad puede superar a lo constituido en cualquier programa de estudios; esta

dosis de realidad y su respectivo análisis puede favorecer a la futura generación de programas, para que no se viertan en ellos sólo ideales, sino que se parta del análisis de la realidad, de la vida cotidiana, y sirva como plataformas para planificar los cambios que se desean generar, permitiendo de esta manera un salto de lo teórico a lo práctico.

El programa sobre ciudadanía emanado de la RIEMS tenía una carga absoluta de ideales, quedando en lo teórico, pero no se consideró en ellos el ejercicio de la ciudadanía tal y como ésta se lleva acabo, ni las propuestas que explicasen las condiciones histórico - sociales de la cultura mexicana.

Por lo tanto, considero que se debe encontrar un equilibrio entre los ideales a los que se aspira y la realidad, sin olvidar que lograr cambios significativos sólo es posible con la colaboración de todos los sectores involucrados.

Anexo 1

FICHA TÉCNICA DEL DOCUMENTAL.

Título: En el hoyo

Título original: En el hoyo

Dirección: Juan Carlos Rulfo

País: México

Año: 2006

Duración: 84 min.

Género: Documental

Productora: La Media Luna Producciones S.A. de C.V.

Dirección: Juan Carlos Rulfo

Efectos visuales: Luis Rochin

Fotografía: Juan Carlos Rulfo

Guion: Juan Carlos Rulfo

Montaje: Valentina Leduc Navarro

Música: Leonardo Heiblum

Producción: Eugenia Montiel, Juan Carlos Rulfo

Sonido: Jaime Baksht, Mauricio Santos, Michelle Couttolenc, Natalia Bruschtein, Samuel Larson

Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=D_w46yv4Zpo

Anexo 2

Temario correspondiente al programa de estudios de: Filosofía I. Construcción de ciudadanía.

BLOQUE TEMÁTICO I. FILOSOFÍA Y REFLEXIÓN CRÍTICA

Carga horaria: 12 horas

PROPÓSITO

Que el estudiante reflexione filosóficamente sobre un problema de su entorno, mediante el uso de un método propio de la filosofía y desde el ámbito de sus disciplinas, para valorar la importancia del filosofar en su proceso de ciudadanización y formación humana

NÚCLEO TEMÁTICO I

CONOCIMIENTOS

El alumno conocerá nociones de:

- Filosofía y Ser humano
- Conocimiento, Reflexión y Argumentación filosófica.
- Disciplinas filosóficas: Axiología, Ética, Epistemología, Estética, Ontología y Lógica
- Métodos filosóficos: Dialéctico, Hermenéutico y Fenomenológico
- Problemas filosóficos

BLOQUE TEMÁTICO II. REFLEXIÓN FILOSÓFICA SOBRE LA DIGNIDAD HUMANA

Carga horaria: 10 horas

PROPÓSITO

Que el estudiante participe dialógicamente en la defensa de la dignidad humana, a través de la comprensión de los fundamentos y sentido filosófico de los Derechos Humanos, a fin de fortalecer la justicia y el bien común.

NÚCLEO TEMÁTICO

CONOCIMIENTOS

El alumno conocerá nociones filosóficas de:

- Dignidad humana
- Conciencia
- Fundamentos filosóficos de los Derechos Humanos
- Justicia y Bien común

BLOQUE TEMÁTICO III. REFLEXIÓN ÉTICA SOBRE LA PRAXIS CIUDADANA

Carga horaria: 10 horas

PROPÓSITO

Que el estudiante proponga acciones éticamente responsables para la vida ciudadana, mediante la reflexión crítica de los valores propios de la democracia, para evaluar la importancia del interculturalismo en el desarrollo humano.

NÚCLEO TEMÁTICO III

CONOCIMIENTOS

El alumno conocerá nociones filosóficas de:

- Ética y Ciudadanía
- Problematización de la vida democrática y sus valores
- Multiculturalismo e interculturalismo

Anexo 3

Escaleta.

Escena	Descripción	Duración.
Presentación.	Aparece logotipo de la productora: La media Luna.	00:00 – 00:10
Presentación del documental.	En fondo negro, y letras en blanco aparece un texto introductorio al documental, se narra por qué se construyó el puente, y se menciona que los personajes principales de dicho trabajo son los obreros.	00:00 – 01:12
Escena inicial.	Se muestra la escena que el director retoma para darle nombre a su trabajo. Hay un hoyo y en el fondo se visualiza a un hombre que ha caído, posteriormente se muestran el deseo y propósito por parte de sus compañeros de quererlo rescatar.	01:12 - 01:58
Transporte de estructura.	Unidad transportando una estructura de concreto. Avanza lento y genera tráfico vehicular. Se muestran créditos y al final otra unidad transporta otro tipo de estructura.	01:58 – 3:45
Collage de escenas.	Voz en <i>off</i> de Natividad, sus reflexiones se emplean como introducción. Collage de escenas, obreros realizando múltiples trabajos y se muestran los malestares e inconvenientes que genera una obra civil.	3:45 – 5:00
Llegada al trabajo.	Se muestra la llegada de los obreros a trabajar y cómo se preparan para ello; cambio de calzado y de ropa, a la vez consumo de algunos alimentos para empezar la jornada laboral.	5:00 – 6:25
Presentación de personaje.	Se presenta Isabel Dolores, alias el Chávelo. Menciona a qué se dedica dentro de la construcción.	6:25 – 7:12
Presentación de personaje.	Se presenta, José Guadalupe Calzada. Menciona los múltiples trabajos que sabe hacer y los que realiza en esa obra.	7:12 – 9:25

Entrevista.	Entrevista a Isabel Dolores. Y escenas que muestran cómo trabaja y convive con sus compañeros.	9:25 – 10:50
Entrevista.	Entrevista a José Guadalupe Calzada. Sobre aspectos sentimentales	10:50 - 12:22
Entrevista.	Entrevista a José Guadalupe Calzada. Su visión sobre los profesionistas y las condiciones socioeconómicas del país.	12:22 – 13:20
El figón.	Trabajador que se recrea observando a las parejas en los automóviles.	13:20 – 14:11
Entrevista.	Entrevista a Isabel dolores en la hora de la comida y habla sobre su visión de la vida.	14:11 - 15: 33
Sabiduría ancestral.	Obrero que muestra su conocimiento sobre el clima. Saberes ancestrales que pone a prueba ante sus compañeros para pronosticar el tiempo. Y escenas que muestran los estragos de la lluvia durante la construcción.	15:33 – 18:08
Entrevista.	Entrevista a Agustín Zárate. Su visión sobre los conflictos entre trabajo, descanso y vida marital.	18:08 – 19:41
Fin de jornada laboral.	Escenas que muestran cómo se concluye la jornada laboral. Se exhibe nuevamente al figón, hace declaraciones sobre su visión respecto a las mujeres. Por otro lado, se realizan algunas tomas a los últimos minutos de la jornada laboral ya sin luz natural y su preparación para regresar a casa.	19:41 - 21:20
Presentación de personaje.	Presentación de Natividad Sánchez. Su visión sobre el bien y el mal y su gusto por la noche.	21:20 – 22:35
Accidente.	Se muestra las escenas sobre un accidente y la narración sobre el deceso de un hombre. Las reflexiones de Natividad sobre la muerte y la relación de ésta con construcciones enormes acompañan dichas escenas.	22: 35 – 24: 14
Entrevistas a los “fierros”	Collage de escenas sobre la labor que realizan los encargados de montar estructuras metálicas. Al inicio se muestran algunas escenas en donde los obreros le gritan piropos a una mujer, posteriormente se muestra cómo llevan cabo su trabajo.	24:14 – 28:20

Presentación de personaje.	Se presenta Vicencio Martínez. Al mismo tiempo que se muestra en contraste, cómo es su vida en la provincia de la que es originario, su desempeño laboral como cabo de los “ferreros”. Se muestran los rituales y preparativos para una carrera de caballos en donde él es jinete y la apuesta de dinero, en lo que parece verbena popular de su pueblo natal.	28:20 - 31:00
Entrevista.	Se hacen preguntas en torno a la comida y alimentación a José Guadalupe Calzada, además de él, hablan varios trabajadores al respecto mientras llevan cabo su trabajo en lo alto de las columnas que están construyendo.	31:00 - 33:30
Collage de escenas.	Escenas que muestra la hora de comer, algunas tomas muestran al gremio comiendo en comunidad, otras como cada quien come de forma individual, y posteriormente se muestra algunos trabajadores descansando y durmiendo después de la comida.	33:30 - 35:25
Entrevista.	Personaje de corta duración, no se sabe su nombre, habla respecto al trabajo, señala que el ser humano no se puede acostumbrar a trabajar.	35: 25 - 36: 00
Collage de escenas.	Se muestra como los trabajadores cantan y bailan, en lo alto de las estructuras, al final el camarógrafo capta cómo han cometido un error que los obliga a rehacer y a reparar su trabajo mal ejecutado.	36:00 - 36:56
Collage de escenas.	Se muestra cómo termina la jornada laboral de los trabajadores y varios de ellos abordan el transporte público para dirigirse a casa.	36:56 - 37:36
Entrevista.	Entrevista a Natividad Sánchez, su visión sobre el bien y el mal y la relación de estos conceptos entorno a la obra y el deceso de algunos hombres producto de la gran construcción. Al mismo tiempo que se muestra como desempeñan su trabajo algunos trabajadores durante la noche.	37:36- 39:10
Collage de escenas.	Toma de larga duración, cámara posicionada en un solo lugar, para posteriormente reproducirse a alta velocidad, y mostrar cómo se colocan las columnas y estructuras del puente con grúas, actividad que lleva mucho tiempo, y al ser reproducidas en alta	39:10 - 41:10

	velocidad se muestra cómo poco a poco se transforma el paisaje urbano.	
Collage de escenas.	Se captan a varios obreros, en cámara lenta y se muestra a diversos personajes desempeñando su trabajo.	41:10 - 42:10
Collage de escenas.	Entrevistas a un ciudadano en un cruce mientras espera turno su automóvil para salir del congestionado tráfico. Al mismo tiempo se entrevista a un policía de tránsito. Las escenas muestran cómo en determinadas horas, el tráfico vehicular es abundante lo cual genera malestar y desesperación en los automovilistas y peatones.	42:10 – 43:03
Entrevista.	Entrevista a Isabel Dolores sobre sus creencias respecto a Dios. Escenas a la sombra de una unidad de trabajo pesado.	43:03 - 43:32
Accidente. Automóvil incendiado.	Se muestra cómo se ha encendido un automóvil en vía pública, al parecer producto del sobrecalentamiento que tuvo la unidad al estar en un tráfico demasiado denso, un avance lento, y demasiado calor, aunado a la falta de mantenimiento. En la escena se muestra personal de la obra intentado apagar el incendio con tierra, y posteriormente se muestra como llegan los bomberos para sofocar al fuego.	43:32 – 44:19
Entrevista	Continúa la entrevista a Isabel Dolores, sobre sus creencias respecto a dios.	44:19 – 44:45
Entrevista.	Entrevista a personaje de corta duración. Sobre venta de productos de fantasía.	44:45 – 44:42
Entrevista.	Entrevista a Isabel Dolores sobre asuntos relacionados con la política y la economía.	44:42 – 48:07
Entrevista.	Entrevista a Agustín Zárate. Sobre economía y educación.	48:07 – 49: 55
Entrevista.	Ishain Octaviano Simón. Personaje de corta duración, habla principalmente de que todos al llegar a la obra les ponen apodos, el suyo es el “guapo”. Posteriormente sobresalen las escenas en donde sus compañeros de trabajo lo descubren con una revista	49: 55 – 53: 54

	pornográfica, posteriormente en donde muestran a su familia en su pueblo natal (provincia), se finaliza con algunas escenas en dónde desempeña su trabajo en la obra.	
Entrevista.	Entrevista a Isabel dolores, José Guadalupe Calzada y a varios personajes sobre cuestiones sentimentales relacionadas con amor y la pareja.	53: 54 - 59:23
Presentación de vivienda.	Salvador Enriques Castillos, presenta al directo su casa lo cual implicó haberse trasladado a provincia y mostrar algunos aspectos de su vivienda, y parte de su vida cotidiana.	59:23 – 1:01:05
Festejo de cumpleaños.	Escenas en donde se muestra como se ha festejado el cumpleaños de Isabel Dolores. Los mariachis y el pastel son parte de lo que se muestra.	1:01:05 – 1:02:44
Entrevista.	Entrevista a José Guadalupe Calzada, reflexiones en torno a sus errores en el terreno sentimental. Se finaliza con algunas reflexiones de Ishain Octaviano Simón.	1:02:44 - 1:05:35
Entrevista.	Entrevista a Natividad Sánchez. Reflexiones en torno a la vida y su relación con la obra.	1:06: 35 – 1:07:02
En el hoyo.	Escenas en la que se muestra cómo se da el rescate de Nabor, el hombre que ha caído al hoyo. El director logra filmara prácticamente todo el proceso de rescate. Desde que van por las cuerdas para extraerlo, hasta que logran sacarlo, así como los primeros auxilios que le dan antes de que lleguen los servicios de socorro.	1:07:02 - 1:09:17
Entrevista.	Entrevista a Natividad Sánchez. Reflexiones sobre, la leyenda urbana, de que toda gran construcción requiere de la vida de algunas personas; y la forma en la que natividad explica los decesos y los accidentes humanos.	1:09:17 – 1:09:55
Entrevista.	Entrevista a Agustín Zarate, en torno a la vida y su relación con el presente y futo.	1:09:55 – 1:10:33
Salida del trabajo.	Collage de escenas donde se muestra como se preparan para regresar a casa en lo que parece ser un día de madia jornada laboral.	1:10:33 – 1:13:03

Escena final.	Escena en una sola toma aérea, aproximadamente son 15 minutos en su versión original -según el director- aunque en la edición final, solo transcurren 7 minutos por la velocidad aumentada en la que se reproducen. Se muestra los primeros tramos del puente terminado y en funcionamiento, y posteriormente se exhibe cómo la obra aún sigue construyéndose. En algunos tramos se muestran mayores avances que en otros. La acompaña música editada con los mismos sonidos que emitieron las maquinas durante la construcción, y una serie de voces en off, por parte los obreros que a lo largo de todo el documental fueron entrevistados.	1:13:03 – 1:20:00
Créditos	Créditos. Se finaliza mostrando fotografías en blanco y negro, en primera instancia de los obreros, que colaboraron con el director. Posteriormente, solo los nombres de algunos personajes de corta duración. Se finaliza con los créditos al personal de dirección, producción y staff.	1:20:00 – 1:24:40

Referencias

Bibliográficas

Aristóteles (2000). *Política*, Madrid: Gredos.

Ariño, Amparo (1991). "Sartre: del yo trascendental a la conciencia sin yo" en *Ágora* núm. 10. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. pp. 119- 127.

Arriaran, Samuel (2007). *Barroco y neobarroco en América Latina*. México: Ítaca.

Bárcenas, Fernando (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

Bazant, Milada (2012). "La educación moderna, 1867-1911" En: Gonzalbo, P. y Staples A. (Coord.) *Historia de la educación en la ciudad de México*. México: El Colegio de México. pp. 245-329.

Bauman, Zygmunt (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de cultura económica. Ver. Electrónica.

Berman, Marshall. (2005). *Ciudadanía y clase social*. Buenos Aires: Losada.

Chossudovsky, Michel (2003). *Globalización de la pobreza. Y nuevo orden mundial*. México: siglo XXI.

Colegio de bachilleres (2012). *Filosofía, filosofía y construcción de ciudadanía, primer semestre*. México: Colegio de bachilleres.

Cumana, Iván. (2010). "Pedagogía del concepto cinematográfico" del texto de Dork Zabunyan "Gilles Deleuze: Voir, parler, penser au risque du cinema" (traducción). Morelia. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Tesis de licenciatura.

- Delhumeau (2011). "Jean Paul Sartre: a cincuenta años de la *Crítica de la razón dialéctica*." En *Estudios políticos*, núm. 25. México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 25- 35.
- Donoso, Roberto (1999). *Mito y educación. El impacto de la globalización en la educación Latinoamericana*, Buenos Aires: Espacio.
- Echeverría, Bolívar (2000). *La modernidad de lo barroco*. México: Era.
- Echeverría, Bolívar (2010). *Definición de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferraris, Mauricio (2002). *Historia de la Hermenéutica*. México: siglo XXI.
- Gadamer, Hans-Georg. (1977) *Verdad y método I*. Salamanca, sígueme.
- Gandler, Stefan (2007). *Marxismo crítico: Adolfo Sánchez Vázquez y Bolívar Echeverría Bolívar*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno, José (2012). "¿Qué significa el curriculum?" en: Gimeno J. Feito A. *et all.* (Coomp) *Desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Morata. pp. 25 -47.
- Gorri, A. (1986). *Jean-Paul Sartre. Un compromiso histórico*. Barcelona, Anthropos.
- Guillén, Arturo (2007). *Mito y realidad de la globalización neoliberal*. México: Porrúa -UAM -I
- Heidegger, Martín. (19939 *El ser y el tiempo*. Barcelona, Planeta-Agostini.
- Hernández, Citlalli (2011). "¿Es la educación superior una mercancía? La globalización y su dinámica privatizadora." en *Privatización, cambios y resistencias en la educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional. pp. 15-56.
- Kymlicka, Will. (2010) *Ciudadanía multicultural*. Madrid. Paidós.
- Kymlicka, Will. (2003) *la política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona. Paidós.

Luckmann, Tothomas y Berger, Peter (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos aires: Amorrout.

Landeros, Leticia. (2016). *Formación cívica y ética, la configuración de un discurso*. México. UNAM, (tesis doctoral).

Marín, Higinio (2007). *La invención de lo humano, la génesis sociohistórica del individuo*. Madrid: Ediciones encuentro.

Olvera, Alberto. (2008) *Ciudadanía y democracia*. México. IFE.

Paquot, Thierry. (2008). "Urbanización y confrontaciones culturales" En Delacroix, Dosse, et all. *Paul Ricoeur y las ciencias humanas*. Buenos Aires: Ediciones nueva visión. Pp. 123- 135.

Pérez Tapia (2008). "La ideología de la «calidad» en las propuestas educativas neoliberales" En: Aróstegui JL y Martínez IB (Coord.) *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*, España: Universidad Internacional de Andalucía / Akal. Pp. 47-87

Picado, Sonia (1964- 1965). "Jean Paul Sartre: una filosofía de la libertad" en *Revisita De Filosofía De La Universidad De Costa Rica*. Núm. 15-16. San José: Universidad de costa Rica. Pp. 301- 322.

Ramírez, Rodolfo (2013). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez.

Rawls, John. (1979) *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Redetich, Horacio. (2013) *De la educación a la decepción*. México. E y C.

Ricoeur, Paul (1995). *Tiempo y narración I* México: Siglo XXI.

Ricoeur, Paul (2006). *Caminos del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ricoeur, Paul (2008). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos aires. Universidad Católica de Argentina.
- Ricoeur, Paul (2010). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Roger, Dale (2008) “La globalización económica y la educación: relaciones directas, indirectas y colaterales” en: Aróstegui J. L. Y Martínez J.B. *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. España, Universidad Internacional de Andalucía. Akal. pp. 143-164
- Sartre (1997) *El muro*. México: Edesa.
- Sartre, Jean (1988). *La trascendencia del ego*. Madrid: Editorial síntesis.
- Sartre, Jean (2006). *El ser y la nada*, Buenos Aires: Losada.
- Sartre, Jean (2009). *El existencialismo es un humanismo*, Barcelona: Edhasa.
- Sartre, Jean (2015) *las palabras*, ver. Electrónica. Alianza Lozada
- Satples, Anne. “Ciudadanos respetuosos y obedientes” En: Gonzalbo, P. y Staples A. (Coord.) *Historia de la educación en la ciudad de México*. México, el Colegio de México. pp. 175-214.
- Torres, Jurjo (1991). *El curriculum oculto*, Madrid: Ediciones Morata.
- Trepat C. y Comes P. (2006). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Grao y universidad de Barcelona.
- Yuruen, María y Stella Sonia (2007). *Caleidoscopio: valores ciudadanía y ethos como problemas educativos*. Morelos: Universidad Autónoma de Morelos

Hemerográficas

“Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato”, *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, ed., viernes 26 de septiembre de 2008, D.F, México.

“Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”, *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, ed., martes 21 de octubre de 2008, D.F, México.

Rosas, Tania (8 de febrero, 2012). “Calderón firma obligatoriedad del bachillerato” en el periódico: *El Economista*. México. Distrito Federal. Portada.

Electrónicas

Banco mundial, Recuperado de: [<http://www.bancomundial.org/es/about/history>]

Berber y Mourshed (2008). “Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”. En *PREAL* núm. 41.

Chile: PREAL recuperado de:

[http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf]

cbachilleres-web. “Colegio de bachilleres” [Recuperado de:

<http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/component/content/article/278>]

cbachilleres-web. “Colegio de bachilleres” portal de transparencia y seguimientos a egresados. Recuperado de:

[http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/seguimiento_egresados/Estudio_de_egresados_de_la_generacion_2013-A.pdf]

Diccionario de la real academia de la lengua española. (2016) recuperado de:
[<http://dle.rae.es/?id=6nVpk8P|6nXVL1Z>]

Murillo y Krichesky, Murillo y Krichesky. “Mejora de las Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas” en: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de:
[https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/arts/reice/vol13num1_art5.pdf]

Reporte nacional de movilidad urbana en México (2015). Senado de la República. Recuperado de:
[<http://www.onuhabitat.org/Reporte%20Nacional%20de%20Movilidad%20Urbana%20en%20Mexico%202014-2015%20-%20Final.pdf>]

Verdusco, Mario (diciembre, 2013) “Presta el Banco Mundial a México 301 mdd para mejorar educación” [recuperado de:
<http://archivo.eluniversal.com.mx/finanzas-cartera/2013/bm-prestamo-973574.html>]

Fílmicas.

Rulfo, Juan (Direc.) (2006). *En el hoyo México*: duración 120mín. Quality films.

Bemberg, María (Direc.) (1990) *Yo la peor de todas*. Duración 120 min.

plazadearmasc21 (febrero, 15 de 2012) *Marxismo crítico en México*. Adolfo Sánchez Vázquez y Bolívar Echeverría. Video, duración 60 minutos. Recuperado de: [<https://www.youtube.com/watch?v=VRgD57v36QA>]

Encuentro. Humano, demasiado humano (16, octubre de 2013) Sartre. Video, duración 49 min. Recuperado de: [<https://www.youtube.com/watch?v=BGC-pq3uq0A>]