

turas de cada área académica; pertinencia, secuencia y vigencia de sus contenidos, pertinencia de sus estrategias de enseñanza y de aprendizaje y de sus instrumentos de evaluación.

- c) Suficiencia, funcionalidad y actualidad de los recursos materiales y de apoyo así como vigencia y pertinencia de su bibliografía.
- d) Valoración de la formación brindada por la institución en las áreas académicas, profesional y actitudinal.
- c) El análisis de la relación de los agentes de la práctica cotidiana en el plan curricular.

Se refiere al análisis del registro del desempeño de los agentes que se relacionan en la práctica cotidiana, son elementos subjetivos involucrados en proceso educativo sobre formas concretas de operación en el plan de estudios y que inci-

den en la calidad del desarrollo cotidiano en el planteamiento curricular.

- a) Análisis del registro del rendimiento de los agentes que intervienen en el proceso de la enseñanza (docente).
- b) Análisis del registro del rendimiento de los agentes que intervienen en el proceso del aprendizaje (alumnos).
- c) Análisis del registro del rendimiento de los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje por materias.
- d) Análisis del registro del rendimiento de los agentes que intervienen en el proceso por nivel o eje estructural de la currícula.

II.- La evaluación curricular externa

1. Propósito

Determinar los rasgos generales del impacto que tiene el curso de diversas esferas de la vida social y productiva del país, así como la importancia

38 Educación

que tienen para la sociedad la profesional o el campo de especialización que se deriva del programa académico, sus características más relevantes y su situación actual y prospectiva.

2. Objetos de evaluación

Los objetos de estudio de este nivel de evaluación están centrados en las prácticas de profesionales relacionadas con el área de conocimiento en la que se inscribe el planteamiento curricular, la estructura, en las demandas del mercado de trabajo y en el desempeño de los egresados.

3. Tipos de estudio a efectuar

Para desarrollar la evaluación externa se consideran los siguientes tipos de estudio:

A. Análisis de las prácticas profesionales.

A través de este tipo de estudio es posible valorar la importancia de la profesión o del área de especialización en el ámbito social, delimitar los principales campos y niveles de desempeño que de ella se derivan así como identificar las particularidades y tendencias de la oferta académica relacionada con el campo profesional. En el desarrollo de este estudio es preciso obtener los siguientes

diagnósticos:

La situación actual y a futuro de la profesión o área de especialización.

- a) Avances teóricos, técnicos y metodológicos presentes en la o en las disciplinas vinculadas con la profesión o el área de especialización.
- b) Evaluación del número de profesionistas o especialistas del área en los últimos años su distribución y su participación en el conjunto de los profesionistas o especialistas de las diversas áreas en México.
- c) Relación de la profesión o del área de especialización con los principales campos de desarrollo del país.
- d) Detección de las principales áreas de especialización en la profesión.

Las características de la oferta académica.

- a) Delimitación de la oferta académica de



programas iguales o similares en las IES del área de influencia.

- b) Comportamiento de la población escolar en programas académicos o similares en lo referente al monto de matrícula e índices de ingreso de egreso y de eficiencia terminal.
- c) Características curriculares de otros programas académicos iguales o similares en las diversas IES del país o de la zona de influencia.
- d) Principales tendencias académicas prevalecientes en instituciones nacionales y extranjeras que ofrecen programas académicos iguales o similares.

Las prácticas profesionales más recurrentes derivadas del programa académico analizado.

- a) Tipo de problemáticas sociales, culturales, económicas, políticas, científica, tecnológicas, etc. Que

atienden con mayor frecuencia los profesionistas o especialistas del área.

- b) Principales áreas de trabajo vinculadas con el campo profesional en las que se ubican los profesionales o especialistas del área.
- c) Principales funciones o actividades que desempeñan los profesionistas o especialistas efectuados por colegios o asociaciones profesionales.
- d) Situación en el trabajo (empleado, trabajador por su cuenta, patrón o empresario, etc.)
- e) Participación en los diversos sectores de la actividad económica (primario, secundario y terciario).

B. Desempeño profesional de los egresados

A partir de este estudio, será posible contar con información que permita, por un lado, valorar el nivel de correspondencia entre la formación brin-

40 Educación

dada y los requerimientos del mercado laboral, con base en la opinión de empleadores de egresados del programa académico en evaluación y, por otro, conocer la opinión que estos últimos tienen sobre la formación recibida en la institución, los aspectos que deben ser diagnosticados para lograr lo anterior son:

Ubicación laboral y social de los egresados.

- a) Situación académica y nivel de escolaridad.
- b) Situación laboral-profesional.
- c) Vinculación entre la situación laboral y la formación profesional.
- d) Puestos y niveles de remuneración predominante.
- e) Principales funciones y actividades que desempeñan los profesionistas o especialistas del área.

Opinión de los egresados.

- a) Sobre la formación universitaria recibida

(aciertos y deficiencias) en cuanto a los ámbitos académicos, profesional y actitudinal, a partir de su percepción sobre el grado de adecuación de dicha formación con la realidad del trabajo.

- b) Sobre las áreas de contenidos temáticos en que se basó su formación universitaria.
- c) Sobre la forma de administración del programa académico en la institución.
- d) Sobre los docentes.

Opinión de los empleadores de los egresados.

- a) Sobre la formación universitaria de los egresados, en relación con los ámbitos académicos profesional y actitudinal, a partir de su percepción sobre el grado de adecuación de dicha formación con la realidad del trabajo.
- b) Sobre su valoración acerca de la forma



ción que brindan la UAQ en comparación con otras universidades de la zona de influencia.

- c) Especificación de las áreas académicas en las que ha observado deficiencia en la formación de egresados.

Algunas consideraciones

El trabajo evaluativo actualmente es una exigencia administrativa de planeación y de organización para elevar la calidad y la eficiencia de la educación en las universidades, pero conlleva también una exigencia pedagógica en la definición del impacto académico que defina la institución; por tanto, es necesario evaluar a las IES desde afuera, e internamente y realizar ésta a todos los niveles, de tal manera que verdaderamente propicie la transformación y no se estacione en el llenado de formularios que al final nadie tomará en cuenta.

La evaluación opera como medio para reconocer los resultados de producción que se logren en la institución, como para justificar el ejercicio de los académicos; sin embargo, la evaluación necesita también de manera imparcial ser ejercida,

ya que el problema que se vislumbra es la formación de "elites académicas" que aparentemente cubran los criterios de evaluación planteados, pero, cierran las opciones de formación a las nuevas generaciones para la academia. Ante esto, es importante considerar los lineamientos de manera integral, de tal manera que todos los actores participen y se les integre en el proceso y por parte de los académicos, que éstos asuman su responsabilidad, compromiso y, sobre todo, estar dispuestos a la apertura y el diálogo

Los que ejercen la evaluación deberían entender que ésta no significa asignar un valor a los resultados (producción), sino también valorar el esfuerzo por el que cada integrante llega a esos resultados; por tanto, es importante considerar la participación entusiasta eficiente o deficiente, la constancia, la disposición y el empeño. Podemos decir que la evaluación necesita ser ejercida primero de apreciación, después de la calidad y después de medición de los rendimientos.

Parece ser que es inminente recurrir a la evaluación a todos los niveles en los cuales estamos involucrados. Evaluar y ser evaluados, nos guste o no, parece que no queda otra opción para permanecer y crecer en la academia.

42 Educación

Bibliografía

1. De Alba, Alicia. Díaz Barriga, Angel. Biseca A. Martha. "Evaluación: Análisis de una noción" Revista Mexicana de Sociología. No. 1. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM. p. 175-204.
2. Fernández Pérez, M. Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar. Ed. Morata. 3ª. Edición 1994, España 1986. Pp. 44-69.
3. Gimeno Sacristán, El Currículum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Ed. Morata, 1995, p 375.
4. Livas González, Irene. Análisis e Interpretación de los resultados de la evaluación educativa. Ed. Trillas. México 1971.pp.14.
5. Ralph W.Tyler, Principios Básicos del currículum, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1973.
6. Ruiz, José M. Cómo hacer una evaluación de centros educativos. Ed. Narsea. España 1996.



Dr. Luis

RESUMEN

Los resultados
están inscrito
la investigac
más específico
formación do
tal cometido
aciones enco
tigar práctica
profesores c
distinción de
ocupa de rela
explícitas: E
tica.

Para ello,
lo da a conoc
pírico que si
indagación: e
& facultades
Autónoma d
también coment
guidos para e

EDUCACIÓN Y ESTÉTICA



Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas. UAQ*

RESUMEN

Los resultados presentados están inscritos en el campo de la investigación pedagógica, más específicamente en el de formación docente. Su principal cometido es develar las relaciones encontradas al investigar prácticas educativas de 4 profesores calificados con la distinción de Buen Maestro; se ocupa de relaciones no del todo explícitas: Educación y Estética.

Para ello, al inicio, el artículo da a conocer el referente empírico que sirvió de base en la indagación: el Buen Maestro de 4 facultades de la Universidad Autónoma de Querétaro; también comenta los métodos seguidos para abstraer sus formas

de actuar en clase. Después justifica y soporta los juicios vertidos; primero, echa mano de una dolorosa visión de relaciones en el aula: tediosas, abúlicas, sin compromiso. Después contrasta posturas estéticas: aquel que no sabe ni actúa estéticamente y otras que van desde ser estéticas sin saberlo, hasta otras que saben y son estéticas. Para ilustrar la donosura del Buen Maestro usa teorías y acciones que él despliega en el terreno del ritmo, lo cómico, lo siniestro y el juego. Concluye señalando algunos límites de la investigación y con una exhortación a revalorar el nexo Educación Estética para encarar el «México hecho bolas» que sufrimos, para dar una clase bonita, para educar bien.

OBJETO DE ESTUDIO Y METODOLOGÍA

Esta investigación se apoya en otras (Ibarra, 2000, 1999, 1998 y 1997); tuvo un inicio curioso: quien la realizó se vio precisado a hacerla porque sus estudiantes y colegas maestros le reclamaban -con justa razón- por ser mal maestro. Para responder a esa exigencia, convertirse en Buen Maestro, decidió entrar a las clases de profesores así calificados; no tanto para abreviar de sus experiencias, sino para demostrar que el Buen Maestro era como «la representación de la ideología dominante».

Los profesores estudiados fueron elegidos sobre la base de la distinción otorgada -en entrevistas abiertas con estudiantes, profesores y con directivos- en las facultades de Química, Derecho, Contabilidad y Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. La manera de elegir al Buen Maestro siguió las técnicas conocidas como «bola de nieve» (Taylor 1990, pp. 41-42) o «selección por redes» (Goetz 1988, pp. 98-101): iniciar la indagación con un número reducido de informantes y, al ganarse su confianza, solicitarles que presentaran a otros que colaboran con el estudio.

Las entrevistas con los

universitarios ofrecieron como resultado nombres de profesores que tenían en común ser calificados como Buen Maestro. Al cabo de algún tiempo, reiteraban los mismos nombres (sólo dos o tres por escuela). De ellos fueron elegidos cuatro, uno por cada facultad de las mencionadas.

Para corroborar el despropósito, el Buen Maestro es realmente mal maestro, se utilizó la observación de tipo etnográfica. Tal decisión se justifica al tener en cuenta que estar *in situ* permite recabar información empírica que demostraría ese prejuicio. Empero, conforme el investigador fue sensibilizándose de los procesos en que estaba el Buen Maestro (la observación fue durante un semestre escolar) y al tener una primera comprensión de ellos, modificó su hipótesis inicial y valoró los límites de la forma de indagar basada en la descripción de fenómenos; entonces, pudo comprender que la mera reseña de los acontecimientos no bastaba para abstraer las prácticas pedagógicas que encarnó el Buen Maestro y que parecían vinculadas con la Estética.

No era suficiente la observación ni la descripción etnográfica porque, al avanzar la investigación, el Buen Maestro



enseñó que la realidad era más compleja y bella que el endeble prejuicio con que se pretendía desacreditarlo. Así, ante una realidad inesperada, surgió la necesidad de dar respuesta a otros intereses investigativos y, en consecuencia, de seguir otros métodos; entonces, resultó imperioso *interpretar y explicar* lo que estaba aconteciendo en las clases del Buen Maestro. Sus prácticas pedagógicas eran más complicadas porque, por ejemplo, al inicio de la investigación era inimaginable que desplegara tanta donosura de tipo estético al dar sus clases.

La etnografía, al inicio, resultó *El método*, pero fue dando paso a la exigencia de apoyarse en la hermenéutica que formularon Weber (1983), Heller (1991) y Habermas (1989); esta concepción teórico metodológica permite alejarse de la «objetividad» propia del que únicamente describe sin atribuir mayores juicios a la realidad, de aquél que sólo se considera «boca por medio de la cual la realidad habla». La hermenéutica, de manera divergente a la descripción, se apoya en teorías que permiten desentrañar la realidad de una forma distinta a como ésta se ofrece a los sentidos; en este caso, fue en aras de interpretar y explicar los nexos entre el Buen Maestro y la Estética.

El autor del artículo también está en deuda con la pedagogía y su método. Gracias a ellos pudo asumir que no tiene porque ruborizarse al establecer con nitidez sus juicios; no si aporta argumentos y evidencias que los soporten. Locke ilustra el modo de proceder pedagógico con la siguiente máxima:

«Yo digo lo que creo necesario que se haga, porque, si estuviese ya de moda hacerlo, no necesitaría importunar a la gente con un sermón sobre el asunto» (1986, p. 72).

Por su parte, Furlán asegura que:

«...existe una óptica pedagógica agazapada. Y es un modo de abrirse a una polémica conflictiva que asuma el riesgo de conmoción. La pedagogía es, por el contrario, un campo de afirmaciones y una zona de exclusión que articula, como en todos los campos disciplinarios, imágenes, símbolos, deseos, actuaciones...» (1989, pp. 51-52).

Es factible afirmar relaciones entre Estética y Educación porque lo observado en las cla-

46 Educación

ses del Buen Maestro ofrece una base empírica que lo justifica y porque no es «la moda hacerlo» (otros dirían porque no es un discurso dominante de los pedagogos o de los científicos de la educación); asimismo, es posible incursionar en el campo Estética Educación en tanto se puede plantear una polémica que produzca otro estado de cosas en las aulas.

De ningún modo el artículo -ni su autor- pretende propinar sermones ni establecer verdades absolutas. Más bien se arriesga a aseverar nexos entre mundos ahora considerados distantes: Estética y Educación. Al hacerlo no puede eximirse de sentir cierta «vergüenza» por mostrar un «deber ser»; es comprensible esa pena si se admite que el poder ahora vigente es débil (Vattimo 1986, pp. 12-21). Lo es porque en estos días padecemos la ausencia de exuberantes utopías (Geneyro 1991), la carencia de entrañables y vigorosos anhelos que ofrezcan fortaleza para, por ejemplo, encarar la multicitada «crisis de la educación». Es un poder débil porque no propicia compromisos fuertes.

La pedagogía es útil para estudiar al Buen Maestro porque abre la oportunidad de hacerlo con una mirada interesada en el deber ser, en una reali-

dad que está gestándose pero que sólo está en ciernes. La perspectiva pedagógica se distingue de otras porque ante la realidad no se muestra «neutral» ni indiferente, porque se inclina ante determinadas posibilidades y desdeña otras, porque excluye y distingue, porque plantea lo que se requiere hacer. La Estética es valiosa porque contribuye a dar forma, a considerar los contrapuntos y la armonía, porque ante lo trágico no hace mohines de disgusto, porque se afana también por lo cómico. Pedagogía y Estética son soportes que contribuyeron a contemplar las acciones del Buen Maestro para valorar, interpretar y explicarlas. Si, al inicio, la indagación estaba encaminada a delatar «lo malo del Buen Maestro», cuando él impartió sus enseñanzas al investigador fue preciso dejar ese embuste y deslizarse al campo de la pedagogía y terciar con imágenes, símbolos, actuaciones y deseos de tipo estético.

Fue necesario recurrir a la obra pedagógica y estética porque las prácticas del Buen Maestro no se agotan, por ejemplo, en el manido recurso de «la reproducción de la ideología dominante», el Buen Maestro tiene buen humor o da su clase con gracia y no reduce su actuar a esa fórmula.



El soporte metodológico de carácter pedagógico fue obtenido al ponderar la tensión propia de este campo: el deber ser y el ser. En algunos casos el «aquí y ahora» propicia inclinarse ante el poderío de la realidad; al proceder así se hace a un lado la construcción del futuro deseable. En otras ocasiones, el sueño de mundos mejores lleva a desdeñar la realidad en aras de éstos. Ante esa disyuntiva, es factible propender por la utopía si se tiene el apoyo de una realidad que la vislumbre; Mill afirma: «buscar en el ser el deber ser» (Mill 1984, pp. 8-15). La vergüenza sentida por afirmar el «deber ser» (tan mal visto en estos días, pero tan necesario en el ámbito pedagógico) fue aminorada gracias al «ser» mostrado por el Buen Maestro.

¿Cuál es «el» método seguido? Una contestación acertada puede ser: *ecléctico*; calificativo con el que generalmente se descalifica. También podría recibir otra más generosa: *sincrético*; gracias a esta orientación metodológica se pueden conciliar las tensiones de la descripción etnográfica, la interpretación y la explicación hermenéutica y la prescripción pedagógica. Esta reflexión sobre el método seguido es a *posteriori*, sólo es un intento de aclarar lo acontecido al investi-

gar, únicamente señala que no se limitó a un único método; más bien, fue necesario incursionar en procedimientos previamente no atisbados; esos métodos de investigar los orilló el propio objeto de estudio y los intereses investigativos que fueron acuñándose. Lo aquí vertido no tiene pretensiones de totalidad, de ser holístico. Sólo intenta ofrecer algunas verdades discretas. Veamos.

TEORÍAS DE APOYO

Los hallazgos y juicios aquí formulados se apoyan en teorías para tener algún grado de verosimilitud, para tener soporte. Inicia la visión de un poeta latinoamericano sobre lo acontecido en algunas aulas:

«Cada día me espanta más en mis alumnos ese aire de robots ausentes, movidos por instintos primarios que no se conocen ni siquiera en los animales. Ya no consiguen plantear en clase la pregunta más simple. Se quedan absortos mirando hacia una nada desoladora y esa mirada me persigue hasta en mis sueños...» (Mutis 1997).

Esa apreciación quizá se extienda a otras clases (al me-

48 Educación

nos quien esto escribe padece con frecuencia lo allí descrito); a tal relación educativa tan poco comprometida (el maestro no interviene, sólo observa o padece y los alumnos están distantes) es a lo que encara la postura estético-educativa de este artículo.

IGNORANCIA Y SENSIBILIDAD ESTÉTICA

Para enfrentar la ausencia de compromisos fuertes en el aula, antes un rodeo. En el mundo de la música, es factible encontrar que: existen personas que tienen ritmo; otras, además de tenerlo, se percatan de ello; unas más lo poseen, saben que lo tienen y, además, saben cómo operar rítmicamente; otras más ni lo tienen ni se dan cuenta de su carencia (Willems 1964). Trasladando, al amplio mundo de la Estética y la Educación, esas ideas sobre el ritmo, es factible suponer que existan profesores que posean una postura estética específica y que no se percaten de ello. También es posible que haya otros que la tengan y estén orgullosos de ella. Unos más tendrán una forma estética de ser en sus clases, serán conscientes de ella y tendrán la oportunidad de actuar con el apoyo de esa forma de ser y de valorar. Otros más ni siquiera se perca-

tarán de su grotesca forma de conducirse en el aula.

La Estética, en las clases, es de importancia porque los acontecimientos en que están involucrados maestros y alumnos requieren -y pueden ser favorecidos- de una sensibilidad y tratamiento estético; por caso, para oponerse al tedio y la pereza, jugar con la risa y el juego o, bien con el temor y lo siniestro.

RITMO, SENTIDO DEL HUMOR, LO SINIESTRO

Los maestros imparten clases durante cierto tiempo (por ejemplo, una hora, cada día, durante un semestre escolar); en ese lapso pretenden enseñar ciertos contenidos, normas, valores, prácticas, racionalidades, funciones sociales, requerimientos; en suma, intentan llevar a sus estudiantes al mundo de una profesión y de una disciplina científica. El manejo del tiempo, de los contenidos y de las diversas acciones que realicen junto con sus estudiantes, puede enmarcarse en cartabones estereotipados o, bien, puede abrirse a jugar el juego de la clase incorporando factores como el azar, el juego, la risa y el temor. Esta incorporación requiere tener sentido del tiempo, del ritmo: del orden y del movimiento.



En las clases
cartabones
el ritmo por
es fact
del humor y
descart
preestabi
en l
científicos, en l
Las cla
monótona
intoleranci
mpera un mod
En las clas
indispensable
poder jugar, al
con el MOVIM
azar-juego-h
democracia) y
la disciplina-es
verticalidad-ri
éstas también
tuo y lo sinie
temorizante
pedagógicas
camente lleva
ello si-el orde
coexisten cor
estructuras
ríticas al r
un sentido
siniestro, de
grotesco, de
cómico, en f
En las c
recrea la tol
pasar de u
dentro de ci
El trabaj
Maestro, es

En las clases que siguen rígidos cartabones, es innecesario el ritmo porque sólo existe el orden; es factible que el sentido del humor y de lo siniestro queden descartados porque el orden preestablecido sólo esté centrado en los contenidos científicos, en los temas a enseñar. Las clases suelen ser feas, monótonas. En ellas priva la intolerancia, únicamente impera un modo de actuar.

En las clases plásticas es indispensable el ritmo para poder jugar, al mismo tiempo, con el *MOVIMIENTO* (relajación-juego-horizontalidad-democracia) y con el *ORDEN* (la disciplina-estructura-ciencia-verticalidad-rigor-normas). En éstas también entra lo humorístico y lo siniestro: divertido y atemorizante. Las prácticas pedagógicas pueden ser rítmicamente llevadas a cabo si -y sólo si- el orden y el movimiento coexisten con el desorden y las estructuras que regulen; son rítmicas al moverse dentro de un sentido del humor, de lo siniestro, de lo trágico, de lo grotesco, de lo sublime, de lo cómico, en fin, de lo estético.

En las clases plásticas se recrea la tolerancia, se puede pasar de un interés a otro, dentro de ciertos límites.

El trabajo docente del Buen Maestro, es de tal calidad que,

prácticamente, da curso a acciones teniendo en cuenta la dualidad que constituye al ritmo: orden y movimiento. También es ponderado porque son diestros en el manejo del humor, del temor y en el de otros elementos propios de la Estética.

El Buen Maestro reconoce que un orden demasiado estricto o, bien, que un orden impuesto todo el tiempo, puede llegar a producir un soberano aburrimiento (alumnos bostezando o cabeceando ostentosamente), la abulia (ver con la mirada pérdida a través de las ventanas, por ejemplo), el fastidio (hacer dibujitos en el mesabanco o en el cuaderno), el desinterés por la clase (cuchichear o hacer la tarea para otro profesor); los profesores pueden ordenar tan bien las cosas, que el salón de clases esté regido por la paz de los muertos que yacen en los panteones, o por el cinismo que oculta lo que realmente acontece: el desorden soterrado.

El Buen Maestro actúa de manera compleja al admitir al movimiento, al azar y al juego y, simultáneamente, al orden, a las estructuras y a las jerarquías. Su forma de dar clase no es simplona como la de quien sigue el orden preestablecido en la soledad de su cubículo (o donde prepare sus clases). Es

50 Educación

más compleja porque el juego está centrado en la obtención de diversas cosas en juego. En las clases del Buen Maestro existen diferentes bienes simbólicos que están en juego; entre otros: la comprensión de contenidos, las posibles prácticas que enfrenten a dos -o más- estudiantes para discutir un tema; está también en juego ser la causa de las burlas del Buen Maestro y de los compañeros por no responder tal o cual pregunta; igualmente está en juego distinguirse por las cosas que sean dichas al «participar en clase».

La «participación en clase» es parte del juego porque lo que un joven haga o diga (sus expresiones verbales o corporales) es material del juego. Una respuesta absurda detona el juego del Buen Maestro (o de alguno de sus estudiantes, gracias al ambiente favorable): «...la extraordinaria sapiencia del compañero brilla de manera encefalocedora». El silencio de un despistado -o ignorante del tema- también es materia prima para iniciar juegos a costa de su mutismo: «Es una luminaria científica pero, por favor, ¡Denle tiempo! Requiere elaborar sus sesudas teorías con calma ¡No lo atosiguen!». Una boca demasiado abierta, al momento de bostezar, puede

ser el resorte que impulse la chanza a costa de la despreocupada y adormilada jovencita o del muchacho somnoliento: «¡Bety, qué caries!». «No le hagan ruido al pobre Ramón, ya se va a dormir». «¡Cuiden a Rivas! ¡Pobrecito! No vaya a ser que se lesione de un cabezazo en el respaldo».

En las clases del Buen Maestro coexiste el humor con otros intereses: él, oportunamente, sabe reírse de sí mismo, de las normas, de los afectos y de la ciencia que está enseñando; también sabe embromar a sus estudiantes de tal forma que prevalece el buen gusto; usualmente, el muchacho o la señorita motivo de la broma ríe como los demás. La guasa no atenta contra su dignidad; al hacer el chiste queda claro que tan sólo es un juego, que no se trata de rebajar al otro para, tontamente, ensalzarse a sí mismo. Estudiantes y Buen Maestro encarnaron un sentido del humor que les permitió disfrutar del juego.

Es juego y es rítmico porque el Buen Maestro no siempre ni únicamente usó la broma. Cuando la ocasión lo ameritó jugó con lo siniestro. Narró peligros de la profesión utilizando otro tono e inflexión de voz. En esas ocasiones advertía con voz grave y pausada, por ejem-



plo, ante absortos estudiantes, lo terrible que puede resultar la mezcla de manera equivocada de una base fuerte (sosa) con un ácido fuerte (sulfúrico): quemaduras en la cara y daños en los ojos. O, bien, otro Buen Maestro mostró el caso de un esquizofrénico que, por no recibir un tratamiento adecuado, agredió físicamente a su terapeuta tratando de matarle; el psicoanalista sólo pudo salvarse gracias a la providencial intervención de compañeros que casualmente pasaban por el sitio donde terapia, atentado y gritos de terror, acontecían.

El Buen Maestro tiene un manejo rítmico de sus clases porque sabe pasar de una situación grave, con consecuencias desastrosas, a otras en las que, por ejemplo, el acento lo colocaba en el mundo de la norma o del juego. Es rítmico porque la clase tenía un cierto orden y en otros momentos era desorden o un orden diferente. El ritmo del Buen Maestro consistió en transitar y en mantener, en jugar o en atemorizar, en reír o mostrar un ceño adusto.

El Buen Maestro se mueve con gracia e inteligencia en el campo del humor, lo siniestro, del buen uso del tiempo, de lo grotesco, trágico, sublime, bello, plástico y, en general, de lo estético. También jugó rítmica-

mente en los mundos de carácter científico-objetivo, normativo y en el de los afectos.

El ritmo del Buen Maestro se manifestó porque sus clases no fueron rígidas, persiguió diversos intereses; ciertamente, el orden y la ciencia requirieron de mayor tiempo y esfuerzo; empero, él no se empeñó únicamente en esos propósitos. No, porque también provocó la risa y la disfrutó; porque, al tratar temas de la profesión, mostró sus temores y los incitó en sus alumnos; porque requirió establecer algunas normas; porque dejó ver sus afectos; en fin, sus clases no fueron acartonadas porque el Buen Maestro no fue una máquina de enseñar, porque procedió estéticamente.

Con tino señaló Nietzsche:

«...el ritmo es una coacción, engendra un irresistible deseo de ceder, de ponerse al diapasón. No sólo los pasos que dan los pies, sino los del alma siguen el compás...» (1994, pp. 115-116).

Existen coacciones deseables y hay otras del todo repugnantes. La incitación al trabajo lograda con el influjo de una clase rítmica logra acelerar la

52 Educación

tarea, obliga a los estudiantes a estar presentes, a escuchar con atención, a descargarse de la pereza o de la estulticia. El ritmo puede resultar una entrañable coacción imperceptible, pero eficaz, en el juego de la clase.

La actitud rítmica es una cualidad que favorece manejar grados de rapidez, duración, acentuación, intensidad, periodicidad, alternancia, distancia o énfasis (Willems 1964 pp. 23-107) para moverse en mundos de tipo intelectual, normativo, afectivo y del juego y para graduar actividades en cada uno de ellos.

Una práctica docente rítmica no permite que la rapidez, por ejemplo, al tratar un tema sea tal que los estudiantes «se pierdan» o, por lo contrario, se duerman; tampoco favorece que la duración en un solo mundo sea exagerada; lo rítmico impide que todo el tiempo se trate de marcar acentos, ya que precisamente existe vehemencia porque antes no hubo énfasis; en fin, el ejercicio docente rítmico juega con la intensidad, periodicidad, alternancia, distancia, rapidez y la duración.

Las clases del Buen Maestro serían más complejas y eficientes si, además de actuar estéticamente, tuviese plena

conciencia de ello: sabe que acciona en el mundo de la estética. Sería todavía mejor, si tuviese conocimientos y experiencias para guiar -y para valorar- sus prácticas pedagógicas con mayores posibilidades de que sus estudiantes aprendan, gracias al empleo consciente de recursos del mundo de la Estética, gracias a saber y accionar estéticamente.

COMENTARIOS FINALES

Sin duda, es más triste el panorama para los maestros que, a diferencia del Buen Maestro, no siguen formas de actuar ni de valorar estéticas. Ignoran, no valoran o menosprecian las exigencias estéticas. Carecen de ideas o de experiencias para vivir la Estética en beneficio de sus clases.

El Buen Maestro da bellas, divertidas y dolorosas lecciones que permiten abstraer sus cualidades de tipo estético. Seguramente no existe un cartabón que dé certeza sobre cómo obrar en el cruce de la Educación y la Estética; sin embargo, sus lecciones sí incitan a ser sensible ante lo estético al dar clases. Sus enseñanzas son plausibles y verosímiles, sugieren que es bueno, bello, verdadero, útil y agradable, saber y disfrutar los nexos que existen entre Estética y Educación.



En este artículo, algo se muestra; en especial, lo relativo al ritmo, a lo cómico y a lo siniestro. Sin embargo, es necesario un esfuerzo más significativo para obtener mayores y mejores lecciones sobre las posibilidades que ofrece la Estética a quienes se ganan la vida enseñando e investigando sobre Educación. Igualmente, es bueno tener idea de cuándo, cómo, por qué y quiénes hicieron a un lado a la Estética en la educación escolar. También podría ayudar a la Educación tener claridad sobre cuáles elementos estéticos fueron usados al enseñar música y poesía (en la Grecia Clásica) o al enseñar música y elocuencia (en la Edad Media, en el *trivium* y el *cuadrivio*).

Convendría saber qué ofreció en sus momentos la educación que incluía a la Estética, conocer qué cosas se perdieron al no ser motivo de preocupación teórica ni práctica y tener idea de qué sucedió para que fuese obligada a salir de la educación escolarizada. Sería bueno revisar con acuciosidad el tránsito de la obra de Comenio a la de Locke. En la del pedagogo moravo aún existió un tratamiento de la Estética en su propuesta educativa; en cambio, el inglés, más bien exhorta a cosas útiles para la educación

del *gentleman*; por ejemplo, invitó a evitar el arte de la burla, gracias al hablar respetuoso y no se interesó mayormente por la educación poética o retórica.

La educación que es desplegada en la actualidad nos orilla, más bien, a «ser realistas», a «ser prácticos», a «poner los pies en el suelo». El sino de hoy día, tendencialmente, empuja a preocuparse por cosas que casi sólo están encaminadas a lo inmediato; no conduce a trabajar para trascender, como individuo o como especie. Lo excelso, lo extraordinario, lo maravilloso, de los nexos Estética Educación, es que éstos pueden ser una magnífica guía para orientar las prácticas pedagógicas siguiendo otro derrotero; otro que no esté tan férreamente limitado, en lo temporal ni en los deseos y propósitos tan estrechos de hoy día.

En la actualidad, no hay suficiente sensibilidad ante lo dantesco, quijotesco o fáustico. En las aulas casi sólo se alienta «el aquí y el ahora», los placeres efímeros. Otros, distintos de los maestros, se ocupan del porvenir deseable. México, desde hace más de tres décadas, ha venido siendo cada vez más caótico, más injusto para los que sobreviven con penurias en pobreza extrema (20 millones de mexicanos). Es tiempo de

54 Educación

otra *forma* de sensibilidad y de acción educativa. La estética puede contribuir a recuperar el interés perdido de trabajar en aras de una utopía; puede ayudar a mostrar, en su justa dimensión, lo grotesco que resulta sólo interesarse de lo dionisiaco. También podría ilustrar lo necio que resulta negar los deseos en el salón de clases.

Las posturas estéticas -o no estéticas- de los profesores coadyuvan a educar a los ciudadanos del nuevo milenio; en el primer caso, abren la posibilidad de desarrollar prácticas ciudadanas como las de la tolerancia y de la plasticidad; en el otro, impulsan maneras de ser poco armoniosas. La exigencia de formar a los que sucederán a las generaciones actuales no debe dejar de lado interesarse por incidir en la Educación con la Estética; es necesario contribuir a cultivar formas de ser y de valorar que sean sensibles a la tragedia y a lo sublime.

Es deseable que sirva lo aquí tratado; al menos para percatarnos de que una *clase fea o monótona* (fórmula con la que algunos estudiantes califican el trabajo de ciertos profesores, acaso en más ocasiones de las deseables) es insufrible y que otra *bonita* tal vez pueda ser lograda con recursos adicionales a los que usualmente han ofrecido los «formadores de

maestros»: tecnología educativa, grupos operativos, educación virtual y demás parafernalia de obligaciones didáctico-pedagógicas que cada corriente presenta como ineludible.

El México deseable, más democrático, justo, equitativo, *sensible* a las dificultades que nos aquejan, en fin, el «México no hecho bolas», podría ser impulsado al revalorar y revitalizar los nexos Estética Educación.

Para finalizar, cabe preguntar ¿qué entender por estética? Al igual que en el caso de otras disciplinas, la respuesta puede ser de diccionario, una definición rápida y escueta. También puede ser la producción de teorías acerca de ella. Se puede decir que la Estética es una forma de vida, una postura, como la Política o la Ética, frente a las cosas cotidianas que nos acontecen. La experiencia estética no es algo banal, no representa un adorno en nuestra existencia; es, en todo caso, un elemento vital en toda sociedad (Sánchez Vázquez 1992 p. 34). Precisamente por ser así, vital, es necesario profundizar en las producciones teóricas de este campo y en las prácticas de naturaleza Estética; es conveniente examinar a fondo estas cuestiones en beneficio de la Educación y de un México deseable.



GRAFIA
... A. (1989).
... de la inter
... pedagógica»,
... Pedagogía
... Dilema. Cuern
... Mor.
... J.C. (19
... democracia inq
... antropos, UAM Iz
... Centro de
... Constitucio
... Madrid. Barcel
... J.P. et al (1
...ografía y di
... consultativo en inve
... educativa. M
... Madrid.
... J. (19
... curso filosófico
... modernidad. B
... Aires, Taurus.
... A. (1
... historia y
... Sobrevivirá
... modernidad? Per
... Barcelona.
... L (200
... Buen Maestro j
... realidad», en Psi
... y sociedad. F
... temestral de la
... tad de Psicología
... nueva época,
... 11.
... L. (19
... educación univ
... y el Buen M
... Guernika, Méx

BIBLIOGRAFÍA

- Furlán, A. (1989). «El campo de la intervención pedagógica», en *El Discurso Pedagógico*. Ed. Dilema. Cuernavaca, Mor.
- Geneyro, J.C. (1991). *La democracia inquieta*. Anthropos, UAM Iztapalapa, Centro de Estudios Constitucionales de Madrid. Barcelona.
- Goetz, J.P. et al (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires, Taurus.
- Heller, A. (1991). *Historia y futuro ¿Sobrevivirá la modernidad?* Península. Barcelona.
- Ibarra, L (2000). «El Buen Maestro juego o realidad», en *Psicología y sociedad*. Revista semestral de la Facultad de Psicología, UAQ, nueva época, enero, #1.
- Ibarra, L. (1999). *La educación universitaria y el Buen Maestro*. Guernika, México.
- Ibarra, L (1998). «La tolerancia y el Buen Maestro», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Vol. III, núm. 6, julio diciembre, 1998.
- Ibarra, L (1997) «Ejercicio docente y estética: la plasticidad», en *Siglo XXI. Perspectivas de la educación desde América Latina*. Año 3 No. 7. Mayo-agosto. México.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Akal. Madrid.
- Mill, J.S. (1984). *El Utilitarismo*. Alianza Madrid.
- Mutis, A. (1997). *La Jornada Semanal*. México (27 de abril p.2).
- Nietzsche, F. (1994). *La Gaya Ciencia*. Editores Mexicanos Unidos. México.
- Sánchez Vázquez, A. (1992). *Invitación a la estética*. Grijalbo. México.
- Taylor, S.J. Et al. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós. México.
- Vattimo, G. (1986). *El*

56 Educación

fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna. Gedisa. Barcelona.

Weber, M. (1983). *Economía y sociedad*. FCE. México.

Willems, E. (1964). *El ritmo musical*. Edit. Universitaria de Buenos Aires.

Trabajo presentado en el
Simposio

La Investigación y el
Desarrollo Tecnológico en
Querétaro 2000

Organizado por el Consejo de
Ciencia y Tecnología del
Gobierno del estado de
Querétaro.



EN
IN
SO
MUI
DE L

(Va

INTRODUCC

El título d
tas, lejos est
clama meta
social o imp
para la sobre
todo caso, di
tos en cuan
con este tri
opciones su
Pina Osoric

* Doctorante en
la Universidad
de Oaxaca.

ENSAYEMOS OTRA INTERPRETACIÓN SOCIAL SOBRE UN MUNDO PARTICULAR DE LA ANTROPOLOGÍA EDUCATIVA

(Variante del ensayo sobre un ensayo)



Tomás Vázquez Arellano*

INTRODUCCIÓN

El título de las presentes notas, lejos está de ser una proclama metafísica, manifiesto social o imperativo categórico para la sobre interpretación. En todo caso, debemos ser explícitos en cuanto a la pretensión con este trabajo. De las tres opciones sugeridas por el Dr. Piña Osorio, para evaluar su

seminario de "Antropología Educativa: ensayo, anteproyecto y/o avance de investigación", optamos por la primera, pero sin echar en saco roto las otras dos.

En apretada síntesis diremos que nos propusimos, en un primer momento, activa y discursivamente, producir un ensayo, porque sólo construyendo socialmente la realidad es como podemos saber qué es un ensayo; en un segundo momen-

* Doctorante en Ciencias de la Educación.
UAQ- Universidad Autónoma Benito Juárez
de Oaxaca.

58 Antropología

to, concebimos al ensayo como interpretación de la realidad anular que no nuclear y esto, de suyo, es una interpretación social en donde subyace una vertiente, enfoque o paradigma interpretativo; enseguida, pasamos a sugerir una línea de reflexión ubicada en el campo disciplinar de la antropología educativa; finalmente, a modo de conclusión, recapitulamos, pero más bien apuntamos hacia la apertura y la discusión de otras posibilidades que, nos parece, puede ampliar el abordaje de un objeto de estudio de la antropología educativa hoy.

1. ¿Qué es un ensayo?

El ensayo, genéricamente, es una interpretación de la realidad social. De entrada, nos parece que ensayar una idea, una concepción e interpretación personal de la vasta realidad social, equivale a lanzar primitivamente la piedra y después, ya más razonadamente, dar un clic, en busca de la crítica y la opinión, fundamentalmente o no, de nuestros lectores y síndicos. Nuevamente, la pregunta insulsa que lo mismo sorprende y preocupa a los educandos de preparatoria y licenciatura, tanto como a los maestrantes y doctorantes, ¿Qué es un ensayo estamos hablando? No entraremos a reportar o describir

densamente todo lo acontecido en nuestro seminario con respecto a este punto del cuestionamiento colectivo y proposicional sobre la distinción y precisión conceptual entre ensayo, investigación, evaluación, propuesta e intervención.

Consideramos acertado ensayar una estrategia teórico-metodológica para acercarnos más puntualmente a un magro objeto de estudio: el hombre y su educación. Porque resulta que, en ocasiones, ensayar un conjunto de reflexiones y definiciones académicas hasta rayar en el academicismo, nada de ello tiene que ver con los momentos de elevada cátedra que, como compromiso intelectual a todos nos corresponde activamente producir, por cuanto el hombre educador también tiene que ser educado.

El martes 16 de febrero, allá en la ciudad del Cerro de la Silla, fue inaugurada la cátedra Alfonso Reyes, -vía universidad virtual- desde el Instituto de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), por el Maestro Carlos Fuentes; el cual, sin ambages, ha venido sosteniendo que los dos más grandes ensayistas que ha producido México en este agónico siglo XX son: Alfonso Reyes, que con *sus Notas sobre la inteligencia americana y con la X en la*



frente, por ejemplo, cubre la primera mitad y Octavio Paz, cubriendo la segunda mitad de este siglo, por ejemplo, con *El Laberinto de la Soledad* y *El Verbo Desencarnado*.

Sin embargo, ¿cómo olvidar los dos tomos de ensayos y ensayistas mexicanos modernos, -en donde está incluido el propio autor del ensayo educativo. Por un progreso incluyente- ensayos preparados críticamente por José Luis Martínez-Martínez, 1993) para el Fondo de Cultura Económica en 1968; hecho que no sólo engrandeció la producción cultural de México y en particular de las letras mexicanas sino que fue y sigue siendo motivo para interpretar y comprender la riqueza histórica de la cultura contemporánea hasta el pasado reciente.

Esta inicial descripción y recuerdo de ensayos y ensayistas mexicanos, viene a colación, por una opción referida en nuestro seminario de Antropología Educativa, por el compañero chiapaneco cristobalense Maestro Humberto, en el sentido de que para algunos europeos se reconoce más el ensayista y novelista mexicano, que el reconocimiento a los pocos investigadores que realmente producen investigación en México y de acuerdo a los parámetros de la investigación

hipotético-deductiva que ellos acreditan.

A estas alturas, es necesario dominar, o entrar en los dominios, de manera más firme, de los tres grandes tipos o clases de ensayos: el literario, el de las ciencias sociales y el de las ciencias experimentales de la naturaleza.

Con respecto al ensayo literario, conviene destacar que a través de las letras, con su mar de signos y significados, también refleja interpretaciones sociales, muestra de ello es opinar autorizadamente y mediante una idea ensayada que: "La verdadera grandeza de Reyes sólo admite dos patrones: la totalidad objetiva de la obra y la intensidad con que supo proyectar, reflejar y dar orientación a las más urgentes y profundas realidades de su comunidad" (Martínez 1993:574).

Porque argumentar a favor o en contra de una idea que se ensaya, no es cuestión banal, sino de que los signos lingüísticos y el contexto lexical estén soportados por una interpretación social fundamental y fundamentada, por ejemplo en estos términos: "La obra de Reyes también es una respuesta al fatalismo político y social de México. Toda su obra lo niega y en cambio, expone los pro-

60 Antropología

puestos educativos necesarios (el subrayado es nuestro) para superar el fracaso cultural que, entre nosotros, ha justificado la supervivencia de sistemas políticos paternalistas" (Martínez 1993:577).

Lo que subrayamos tres líneas arriba tiene sentido, sobre todo, porque más puntualmente la preocupación genérica por la educación del hombre universal y del ser del mexicano como un mundo de vida en particular nos lleva, finalmente, a reinterpretar o sobreinterpretar con Fuentes, una línea de reflexión para la Antropología Educativa: "La *paideia* de Alfonso Reyes era muy distinta. Para él, la educación significaba enfrentarse a los problemas radicales de la vida personal y de la convivencia social, y no una numeración de datos inútiles y secundarios. Para él, educar no era un alarde primario y fragmentado, sino una integración total de las posibilidades de cada hombre en su comunidad. Para él, la educación era inútil si no corría pareja al mejoramiento económico y social. Para él, educar era un acto en profundidad, más que en extensión, y su raíz se encontraba en el conocimiento de algunas de sus obras. Para él, el azar sería vencido por un programa en el que la inteligencia propusiera fines

humanos democráticamente elaborados y consentidos. Para él, la cultura era idéntica a democracia activa. No en balde deslinda nuestra sociedad a la cultura de la política: ésta, sin aquélla, se convierte en ejercicio esporádico, engañoso y burocrático: en puro *status quo*. No en balde es toda la obra de Reyes un programa de cultura política: su sentido consiste en alentar el ascenso de la voluntad del pueblo a un pleno ejercicio de la responsabilidad ciudadana. Pleno ejercicio: político, intelectual, económico, en la fábrica, el sindicato, la universidad, la redacción de periódico, el centro de investigaciones, los partidos, las organizaciones del campo, los municipios, los parlamentos y aún las aparentes soledades del artista. Reyes, en fin, sabía que tanto la mística reductiva del desarrollo económico *per se* como la mística expansiva del cambio social por decreto no serían válidos si no los acompañase una coincidencia cultural que cambia a los hombres a fin de que los hombres cambien a las cosas. Sin cambio cultural no sería posible afectar el carisma vertical del poder que hoy reduce, en México y en América Latina, la participación de individuos, grupos y masas a simples gestos desnudos". (Martínez 1993:578-79)



Precisamente subrayamos, de manera intencionada, educación y cultura porque ambas categorías, hoy por hoy, debieran constituir entre nosotros la materia prima para abordar innovadores objetos de estudio particularmente de la antropología educativa, de la sociología de la educación, de la política y reestructuración del sistema educativo mexicano y en un plano más general, de todas las ciencias de la educación a través de ensayos y aproximaciones, no necesariamente literarios, sino preferentemente apelando a la ciencia de la sociedad, a las ciencias creadas por el hombre para transformar la naturaleza, partiendo de nuestra propia realidad social, pero sin desconocer y descalificar otras realidades, como pudieran ser la génesis y estructura de los ensayos en el origen del lenguaje, en la versión gramatológica derridariana. (Derrida, 1967).

2. ¿Qué entender por interpretación social?

Nuestros problemas sociales, invariablemente son interpretables por la teoría, por el método y por la realidad objetiva y subjetiva que cotidianamente construimos.

La interrogante fundamental que nos planteamos es: ¿Cómo editar el paradigma de

Roberto Merton que estudia las estructuras sociales y culturales y confrontarlo con *La Naturaleza humana del malestar social* de Gary B. TOM, pero sobre todo con *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento* de Balandier? En otros términos, la interpretación social no es tarea fácil. Por el contrario, la acción de interpretar todo lo relativo a las sociedades es una actitud permanente e inherente a la condición humana.

¿Qué sentido tiene interpretar de diversas maneras el universo de lo social? Justamente, interpretar significa preguntarse por los móviles que posibilitan la existencia y reproducción de ciertas acciones con sentido (Piña, 1999). Tampoco se trata de interpretar por interpretar, es decir, sin sentido, sin dirección, sin motivo. En todo caso, la interpretación social -sostiene el investigador de lo social- es sólo una perspectiva que puede fertilizar y complementar el conocimiento de los problemas que se presentan en una sociedad específica como la nuestra. (Piña, 1999)

Por otra parte, desde un plano epistemológico inquirimos ¿Qué, cómo y para qué interpretar y comprender? Resulta

62 Antropología

aparentemente obvio que cuando hablamos de supuesto teóricos todo es claridad en cuanto al lugar desde donde nos paramos y desde donde estamos hablando. El hecho es que no es así. Pues comprender valores, tradiciones, símbolos, concepciones, acciones humanas, sentidos, interacciones, motivos, subjetivaciones, no es lo mismo interpretar, comprender, que explicar. Así, en el amplio y complejo campo de la interpretación, encontramos -perdón por la referencia ametralladora, pero más adelante especificaremos la obra referida- por ejemplo: la interpretación hermenéutica weberiana -Sociología comprensiva- encontramos los fenomenólogos sociales-Sultz, o de la sociología del conocimiento-; a Foucault y su anatomía política de todos los detalles; a los teóricos del Caos; a los antropólogos posmodernos (Balandier); a ciertos dialécticos, a los propulsores y seguidores de la teoría crítica; a la llamada etnometodología; a los historiadores de las mentalidades, a los propulsores y seguidores del método indiciario, a los gadamerianos con su verdad y método, por citar algunos hermenéutas.

Lo interesante es no confundir los planos epistemológicos, teóricos y lo metodológico-

instrumental que a la hora de interpretar y/o comprender un fenómeno social cualquier o más concretamente la práctica social educativa en nuestro caso, que nos pudiera orillar a emplear estrategias y tácticas inadecuadas u obsoletas.

Porque la actividad y la actitud interpretativa son exclusivas del hombre pero no es una propiedad privada de los poderes oficiales o no oficiales que crean los hombres. Y en esta tesitura hay que otorgarle la palabra al crítico: "La propiedad privada de un poder oficial, aunque hoy nos suene a pura contradicción (a algo que, como el 'culto a la personalidad', nos parece una aberración porque lo vemos desde el moderno culto a la impersonalidad), no es la corrupción de algo bueno que existió y que debiera conservarse. Por el contrario, es algo que antecedió y subsiste frente a los nuevos ideales de racionalidad administrativa. Algo que Max Weber llamó patrimonialismo, y que fue perdiendo fuerza y legitimidad a medida que la división del trabajo se burocratizó y mercantilizó. En esta perspectiva, la corrupción puede ser vista como un residuo patrimonialista que brota en cuanto se impone la racionalidad burocrática, más que como una degeneración de una



...gualidad pre
...185)
...Decir que lo
...se conserva, no
...corrupción como
...generalizada,
...indicar o seguir
...que constituye
...objeto de estudio
...la interpretación
...debe homologar y
...lecturas de las
...de intercamb
...formales Lomnit
...una fenomen
..."mordida" o hace
...encia de la mo
...era de Zaid.
...En consecuen
...er la interpreta
...cial, en toda s
...complejidad man
...de tener present
...de estudio de las
...ca abre una vet
...pitada piedra po
...contrar en los ya
...mos una varie
...ca y situaciones
...caos. (Piña, 1998
...3. ¿Qué afirmar
...logía Educativa?
...Asentemos,
...por la siguiente
...formal para la ele
...interpretación de u
...me de un mism
...desarrollo históric
...logía Educativa

legalidad previa". (Zaid, 1979:185)

Decir que lo incorrompible se conserva, no es legitimar la corrupción como cosa pequeña y generalizada, sino más bien indicar o seguir la huella de lo que constituye un interesante objeto de estudio y digno de toda interpretación social; aquí cabe homologar y contrastar las lecturas de las redes informales de intercambio en sistemas formales Lomnitz (1994) con una fenomenología de la "mordida" o hacer algo por una ciencia de la mordida, a la manera de Zaid.

En consecuencia, para activar la interpretación de lo social, en toda su amplitud y complejidad manifiesta, hemos de tener presente lo siguiente: «El estudio de las pequeñas cosas abre una veta para ser explotada piedra por piedra y encontrar en los yacimientos humanos una variedad de práctica y situaciones poco pensadas». (Piña, 1998:225)

3. ¿Qué afirmar de la Antropología Educativa?

Asentemos, en primer lugar, la siguiente premisa contextual para la elaboración e interpretación de una tercera variante de un mismo ensayo: "El desarrollo histórico de la Antropología Educativa se encamina

dentro del contexto el crecimiento de profesionalismo y la especialización de la disciplina como un todo. Se argumenta que con el Congreso de Stanford de 1954 y la organización formal de Council on Anthropology and Education en 1970 culminaron los desarrollos previstos en el campo de la Antropología Educativa y se inauguraron nuevos desarrollos. Sin embargo, estos sucesos también reflejaron cambios en el apoyo económico a la antropología, modificaciones en las relaciones de los antropólogos con los problemas aplicados y definiciones del significado de la profesionalidad en la disciplina". (García Castaño y Pulido Moyano, 1994)

Obligada es la cuestión: ¿Cuál ha sido pues el interés de los antropólogos por la educación?

Válido es reconocer con los autores citados tres líneas arriba que "durante dos décadas, a partir de 1930, un considerable número de antropólogos, sobre todo estadounidenses, escribieron sobre aspectos explícitamente relacionados con la educación". Del amplio catálogo existente, en deuda estamos con los hombres y mujeres cuyos nombres son: F. Boas, Ruth Benedict y Margaret Mead, Montagu, Malino-

64 Antropología

wski, Wallace, Splindler, Henry, Nash, Herskovits, Gearing entre otros.

Por otro lado, ya vamos para el quinto decenio de haberse celebrado el Congreso de Antropología y Educación y realmente ¿Cuánto ha avanzado la inicial constitución del campo disciplinar de la Antropología Educativa? La cuestión nos viene a la mente porque ya tiempo hace de la cláusula interrogante kantiana ¿qué es el hombre? Por nuestra parte, trastocando la advertencia que hacía el antropólogo Landmann, en relación con la antropología cultural, diríamos que: La Antropología Educativa, interdisciplinariamente considerada, será la antropología del futuro. Las distintas antropologías socioculturales que han existido hasta ahora fueron solamente el prólogo de la Antropología Educativa que traspase la frontera internacional del conocimiento e interés por la nueva emancipación del hombre.

Para ser precisos: "Muchos antropólogos consideran la fecha de 1954 como el punto de arranque de una subdisciplina del tronco general de la antropología social y cultural. Ese año se celebró, como ya decíamos anteriormente, una reunión de antropólogos y educadores intentando ver cuáles

eran las posibles relaciones entre ambos campos.

Spindler sería entonces el anfitrión y se encargaría un año más tarde de editar las discusiones de lo que se conoce como Congreso de Antropología y Educación (Spindler, 1955).

De esa fecha hacia acá, consideramos que, a pesar de los esfuerzos de los "reproduccionistas", aún hay mucho quehacer o falta por hacer algo más en nuestros contextos. Con toda intención, hacemos referencia a los seguidores de Bondien, pues para este destacado sociólogo, las ciencias sociales estudian la relación entre dos *ámbitos indisociables* en los que se realiza la acción histórica: uno, las estructuras mentales, o esquemas de percepción, apreciación, pensamiento, lenguaje y acción designados con el término de *hábitus*, el ámbito interno al agente; el otro, las estructuras que producen una división del mundo social en campos en los que se expresan las relaciones de dominación, es el ámbito externo al agente (García Castaño y Pulido Moyano (1994:94)

Sostenemos la anterior premisa contextual, porque la noción de contextos hace referencia a múltiples elementos, algunos de los cuales son muy



habituales en teorías sociológicas, y a los elementos múltiples que no podemos renunciar hoy, sobre todo, en las condiciones de una construcción disciplinar nueva o de una antropología educativa con las características que antes planteábamos, en cuanto al traspaso de la frontera internacional del conocimiento e interés por la creación del hombre del siglo XXI.

4. A modo de conclusión.

"Lo que perturba y alarma al hombre no son las cosas, sino sus opiniones y fantasmas sobre las cosas". (W.I.Thomas)

Un rápido periplo por las veredas que llevan a la construcción de ciertos fundamentos teórico-metodológicos, pero sobre todo, a la construcción de la realidad social -objetiva y subjetivamente consideradas- para su interpretación y cambio, nos hace cuestionar, más que concluir y a modo de breve recapitulación, lo siguiente ¿Cómo interpretar socialmente nuestras historias híbridas tanto socio y logía como, de alguna forma, antropología y educación?

Porque no sólo disciplinariamente en la sociología se palpa el hibridismo, sino fundamentalmente emerge, consideramos, de las contradicciones sociales que vive el hombre lati-

noamericano y particularmente el mundo de vida social del mexicano, lo cual lleva a conjeturarnos con García Canclini cuando afirma: "Si el modernismo no es la expresión de la modernización socioeconómica sino el modo en que las élites se hacen cargo de la intersección de diferentes temporalidades históricas y tratan de elaborar con ellos un proyecto global, ¿cuáles son esas temporalidades en América Latina y qué contradicciones genera su cruce? ¿En qué sentido estas contradicciones entorpecieron la realización de los proyectos emancipador, expansivo, renovador y democratizadores de la modernidad? (García, 1990:71)

Lo que pasa es que, aparte de distinguir la modernidad como una concepción y la modernización como una instrumentación, para los efectos de nuestras interpretaciones sociales y desde una óptica de la Antropología Educativa, responderíamos de alguna manera, a las tres cuestiones planteadas arriba, en el mismo tenor de la respuesta que apunta para la discusión, el propio García Canclini : "Los países latinoamericanos son actualmente resultados de la sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas

66 Antropología

(sobre todo en las áreas mesoamericanas y andinas), del hispanismo colonial católico y de las acciones políticas, educativas y comunicacionales modernas". (García 1990:71)

Otra distinción inevitable es la relativa a la antropología tradicional o convencional respecto de la antropología interpretativa de segunda mano o lo que equivale a realizar interpretaciones densas, en términos del autor del antropólogo como autor, (Gertz, 1991)

Tampoco se trata de descalificar la antropología tradicional de manera gratuita. Más bien de lo que se trata es de acceder a una formación en la interpretación. En este sentido, igualmente, a modo de palabras finales, acordaríamos que la formación en la interpretación social implica compromisos, tanto de maestro como de discípulos, compromisos de mejorar las lecturas de la realidad social y el cultivo intelectual de un objeto de estudio. Por ello mismo, siguiendo con la analogía del artesano medieval, nuestras interpretaciones sobre la realidad social no se logran con uno, dos o tres cursos-seminarios-talleres, sino a través de largos procesos y permanentes contactos con muchos actores sociales, incluyendo, por supuesto, a alumnos, maestros-

aprendices, doctorantes y doctores. Cito el ejemplo sobre las interpretaciones de los jóvenes aprendices de sociólogos de la UAM-X en cuanto a la opinión vertida a propósito de una publicación de textos sobre Octavio Paz, y que dicha opinión descalificaba la interpretación sin más. Por lo referido, emerge una última interrogante ¿Cómo aplicar la interpretación densa en ese hecho para no quedarse en la mera descripción ligera? He aquí una tarea interpretativa a realizar con objetos de estudio bien definidos y apuntando hacia la apertura y la discusión de otras posibilidades que, nos parece, encierra el objeto de estudio de la Antropología Educativa hoy: la nueva transmisión-adquisición de la cultura, la interpretación social de la realidad educativa y la reconstrucción social de la realidad educativa.

Por tanto, hemos de intensificar nuestras interpretaciones de los hechos sociales educativos en los planos locales, nacionales e internacionales, así sea a partir de la aceptación o el cuestionamiento de dos posiciones antípodas y una tercera vía: Durkheim, Marx y los teóricos del Caos, a través de las siguientes posibilidades de ensayos, investigaciones, evaluaciones, propuestas e intervencio-



...estrictament
...la educación
...lo importan
...rengamos q
...ante el
...y el auditorio
...incluye a
...en fin, a seres
...interes
...pero con
...social
...las cosas
...a sí mismo
...sigamos trab
...nuestro
...educativ
...condición human
...pósito de ensay
...mente la articul
...método y realida

5. Referencias b

Balandier, Ge
desorden. La
caos y las cien
les. Elogio de
dad del mo
Barcelona, Gec

Berger, Pete
mann, Thomas
trucción soc
realidad, Buer
Amorrortu, dé
presión, 1989

García, Cancli
Culturas híbric
legias para en

nes, estrictamente en el campo de la educación del hombre, donde lo importante sea la tesis que tengamos que sostener y defender ante el ágora, la cátedra y el auditorio virtual que lo mismo incluye a legos, doctos y, en fin, a seres humanos con mínimos intereses y conocimientos, pero con ingentes necesidades sociales por explicarse las cosas y comprenderse a sí mismos. Para muestra, sigamos trabajando artesanalmente nuestras investigaciones educativas sobre la condición humana, con el propósito de ensayar más seriamente la articulación, teoría método y realidad social.

5. Referencias bibliográficas

Balandier, Georges, El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento, Barcelona, Gedisa, 1990.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas. La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu, décima reimpresión, 1989.

García, Canclini Néstor, Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir

de la modernidad. México 1990, Grijalbo, Col. Los Noventa.

García, Castaño y Pulido Moyano, Antropología de la Educación. El estudio de la transmisión-adquisición de cultura. Madrid, Eudema, 1994.

Gargani, Aldo et al. Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividades humanas. México, 1993, Ed. Siglo XXI.

Gary, B. Thom. *La naturaleza humana del malestar social*. México, 1988. Fondo de Cultura Económica.

Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1993.

Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto. México, 1976, Grijalbo. (Teoría y praxis) Traduc. De Adolfo Sánchez Vázquez.

Larissa, Adler Lomnitz. *Redes sociales, cultura y poder: ensayos de antropología latinoamericana*, México, 1994, Flacso.

68 Antropología

Luhmann, Niklas. La ciencia de la sociedad, Coedición Barcelona-México: Anthropos editorial del hombre, Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), 1996.

Maffesoli, Michel. El conocimiento ordinario. Compendio de sociología. México, 1993, Fondo de Cultura Económica 1ª edición en español.

Martínez, J. Luis. El ensayo mexicano moderno. México, 1993, E.C.E. Tomos I y II.

Merton, Robert. *Teoría y*

estructuras sociales. México, 1992, Fondo de Cultura Económica, 3ª edición.

Piña Osorio Juan Manuel. *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas.* México, 1998, CESU-UNAM.

Plaza y Valdés. Tesis doctoral sustentada 1996.

Weber, Max. *Economía y sociedad.* Esbozo de sociología comprensiva, México, 1983. Fondo de Cultura Económica.

Zaid. Gabriel. *El progreso improductivo,* México, 1979, Siglo XXI.



E
QUE
VIS
ATENCO

DRA. SILV
MC. DR. CÉ

Este curso otorga el
grado y título de maestría
en el área de Historia y Filosofía
de la Facultad de Estudios
Interdisciplinarios de la FMUA
y se presenta en el
Departamento de Historia y Filosofía
de la Facultad de Estudios Interdisciplinarios de la FMUA.

EL SITIO DE QUERÉTARO, DOS VISIONES DE LA ATENCIÓN MÉDICA***



DRA. SILVIA HILDA PONCE VÁZQUEZ*
MC. DR. CÉSAR GUTIÉRREZ SAMPERIO**

RESUMEN:

Durante los 70 días que duró el Sitio de Querétaro, del 6 de marzo al 15 de mayo de 1867, la atención médica de las fuerzas imperialistas y de la población civil estuvo a cargo del médico austríaco Samuel Basch, quien reglamentó la atención médica en el Hospital Civil, situado en el Convento de Santa Rosa de Viterbo, y en el Hospital establecido en el Casino Español, con la colaboración del Dr. Prandt, de origen alemán, y de los médicos queretanos José Licea, Agustín Ruiz Olloqui, Joaquín Martínez y Manuel Domínguez.

*Médico cirujano otorrinolaringólogo y cirugía de cabeza y cuello, maestra de la FMUAQ.

**Cirugía General y Gastroenterología, Jefe de la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FMUAQ.

***Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Historia y Filosofía de la Medicina, Santiago de Querétaro, Qro., noviembre de 1998.

70 Salud y Medicina

Por indicaciones del Emperador Maximiliano, se funda la Junta de Beneficencia, al frente de la cual estuvo el cura Agustín Guissasola, quien atendía por igual a conservadores y liberales. Durante su estancia en México, el Dr. Basch diseña un esfingomanómetro, que posteriormente patenta a su regreso a Europa, y escribe el libro "Recuerdos de México. Memorias del médico ordinario del emperador Maximiliano"; en él describe las deficiencias en la atención médica por parte de los médicos mexicanos.

Por otra parte, el médico queretano Hilarión Frías y Soto expresa su desacuerdo, en cuanto a la atención médica dirigida por el Dr. Basch y en cuanto a la opinión de éste, referente a la atención médica impartida por los médicos mexicanos; publica un breve libro: "Rectificaciones a las memorias del médico ordinario del emperador Maximiliano". En la atención médica de las tropas liberales colaboraron los Dres. José Guadalupe Lobato, Ángel Carpio, José Palacios y Tomás Chávez, en los Hospitales que se establecieron en el Molinito de la Purísima, la fábrica de Hilados y Tejidos Hércules y la Hacienda de Alvarado.

SUMMARY

During the 70 days that took the siege of Querétaro, from the 6th of March until the 15th of May of 1867, the medical services of the imperialist forces and of the civilian population were in charge of the Austrian physician Samuel Basch, who regulated medical attention both in the civil hospital, situated in the convent of Santa Rosa de Vitervo, and the hospital located in the Casino Español, with the collaboration of Dr. Prandt, of German origin, and the physicians José Licea, Agustín Ruíz Olloqui, Joaquín Martínez and Manuel Domínguez, all from Querétaro.

By advice of emperor Maximiliano, a welfare board was founded headed by father Agustín Guissasola, who attended equally both conservative and liberal sides. During his staying in Mexico, Dr. Basch designed an esfingomanometer, subsequently planted on his return to Europe, and wrote the book "Recuerdos de México. Memorias del medico ordinario del emperador Maximiliano", describing the deficiencias of the medical services provided by Mexican physicians.

On the other hand, Dr. Hilarión Frías y Soto, Querétaroborn physician, conveyed his disagreement regarding the



medical practice headed by Dr. Bash, including his opinion in relation to the deficiencies of the medical services provided by Mexican physicians, by writing a brief book entitled "Rectificaciones a las memorias del medico ordinario del Emperador Maximiliano". Regarding the medical attention to the liberal troops, Drs. José Guadalupe Lobato, Ángel Carpio, José Palacios and Tomás Chávez, assisted in the hospitals established in the Molinito de la Purisima mill, the textile factory Hércules and the Alvarado hacienda.

El Sitio de Querétaro, marca la caída del Imperio. El Emperador Maximiliano de Habsburgo salió de la ciudad de México a las 5 de la madrugada del 13 de febrero de 1867, con mil quinientos hombres, escogiendo razones estratégicas a la ciudad de Querétaro, para ir al encuentro de las fuerzas republicanas, ya que los generales juaristas Escobedo, Corona y Riva Palacio, con un total entonces calculado en veintisiete mil hombres, se aproximaban a la capital desde diversas zonas de la República, y Querétaro, en el punto de intersección de varios caminos del norte y del poniente, ofrecía una excelente ubicación, resguardando de esta forma a la capital, de todas

las calamidades y los horrores de un Sitio y un asalto.¹

El Estado de Sitio, auspiciado por las fuerzas republicanas, inició a principios del mes de marzo de 1897 y terminó el 15 de mayo de dicho año, con una duración de 70 días. Maximiliano de Habsburgo, Miguel Miramón y Tomás Mejía trataron en múltiples ocasiones de romper el Sitio. Para defenderse, fortificaron puntos estratégicos, como el templo y el convento de la Cruz y el Cerro de las Campanas.²

Aunque hubo enfrentamientos diarios, se desarrollaron dos batallas principales; la primera el 24 de marzo en la Hacienda de Casa Blanca y, la segunda, un mes más tarde, el 27 de abril, en el sur de la ciudad, en la Colina del Cimatario. Después de una situación insostenible, con una población menguada por enfermedades, hambruna, sed, desesperación y un saldo humano de lesionados, lisiados, fallecidos y desaparecidos, en la noche del 14 al 15 de mayo, Maximiliano y su gente fueron hechos prisioneros por el Gral. Mariano Escobedo,³ dando fin al sitio de Querétaro.

Debido a las condiciones precarias que se fueron agravando, día a día, en la ciudad sitiada, la escasez de agua y la carencia de higiene, tanto en

72 Salud y Medicina

los habitantes como en los combatientes brotaron diferentes enfermedades: pulmonías, diarreas, tisis galopante, parasitosis, gangrenas, tifo, sarna, erisipela y otras dermatosis, así como las propias de un combate, como heridas, laceraciones, mutilaciones y fracturas óseas, seguidas por la consecuente complicación infecciosa. El Hospital Civil, alojado en el Convento de Santa Rosa, era insuficiente para atender a tantos enfermos, por lo que hubo que improvisar otras enfermerías y hospitales, como el Casino Español y los conventos de la Cruz y San Francisco, en donde se hacían diferentes intervenciones quirúrgicas desde suturas hasta amputaciones en condiciones precarias, con rudimentarias técnicas de asepsia y con un equipo quirúrgico estropeado, lo cual redituaba altas tasas de mortalidad. Muchos médicos y religiosas sirvieron afanosamente y sin descanso en estos menesteres.^{4,5}

El Dr. Licea, de tendencias ideológicas republicanas, atendió, sin embargo, al general conservador Miguel Miramón, de un balazo a quemarropa en la mejilla y heridas en su mano izquierda,⁵ sufridas al entregar la plaza.

Otro médico queretano, el Dr. Manuel Domínguez, fungió

temporalmente como Prefecto Imperial de Querétaro, estableciendo una medida impopular, encaminada a reunir fondos durante su gestión, promoviendo una contribución diaria en relación con el número de puertas y ventanas de las fincas. De esta forma trató de reorganizar el reparto de alimentos y protegió a los prisioneros liberales. Al terminar el Sitio, se trasladó a la ciudad de México, sobresaliendo como político, buen médico y profesor de medicina. En 1868, ingresó a la Academia Nacional de Medicina, llegando a ocupar el cargo de Secretario y posteriormente el de Presidente de la misma.⁹

Bajo el mando del general Mariano Escobedo, las tropas liberales recibieron atención médica de los doctores José Guadalupe Lobato, Angel Carpio, José Palacios y Tomás Chávez, principalmente, utilizando hospitales improvisados en el Molino de la Purísima, en la fábrica de hilados y tejidos Hércules y en la Hacienda de Alvarado. El Dr. Lobato destaca profesionalmente durante el Sitio, conjugando la ciencia con la higiene, operando en pobres quirófanos, colocaba en las heridas apósitos de algodón impregnados con subcarbonato de sosa o de tequezquite, evitando infecciones y septicemias.



Estas acciones fu
propuestas como innov
de la Academia
de Medicina.
En los días subsig
terminación del Sitio
de ambos bando
a atender conjunt
población en genera
enfermos prision
portar sus creenci
gicas.

Como un sucesor
médico, es interesan
la acción de un prac
medicina llamado Me
lo y Hoyos, integrar
ción que fusiló a M
Melasio fue quien,
ción, señaló el lug
ción del Emperador
el título de gracia.¹⁰

BIBLIOGRAFÍA:

1. Rodríguez J. Documentación de la historia de Querétaro. Efectos del Sitio de Querétaro. Tomo II. P.
2. Landa For... Querétaro... ria compa... bierno del... Querétaro... de Inves... Dr. José

mias. Estas acciones fueron catalogadas como innovadoras; más tarde, ocupó también la Secretaría de la Academia Nacional de Medicina.^{6,10}

En los días subsiguientes a la terminación del Sitio, los médicos de ambos bandos se dedican a atender conjuntamente a la población en general, heridos y enfermos prisioneros, sin importar sus creencias ideológicas.

Como un suceso, tal vez no médico, es interesante recordar la acción de un practicante de medicina llamado Melesio Calvillo y Hoyos, integrante del pelotón que fusiló a Maximiliano. Melasio fue quien, sin vacilación, señaló el lugar del corazón del Emperador para darle el tiro de gracia.¹⁰

BIBLIOGRAFÍA:

1. Rodríguez Familiar, J. Documentos para la historia de Querétaro. Efemérides de Querétaro, 1973, Tomo II. P. 64.
2. Landa Fonseca, C. Querétaro, una historia compartida. Gobierno del Estado de Querétaro. Instituto de Investigaciones Dr. José Luis Mora.

Querétaro, 1990. P. 90.

3. Núñez Mata, E. México en la historia. Ed. SEP, México 1951. P. 487.
4. Díaz Ramírez, F. Hospitales y médicos queretanos. Ed. Culturales del Gobierno del Estado de Querétaro. 1953, p. 29-34.
5. Fajardo Ortiz, G. Orden y desorden en la atención médica durante el sitio de Querétaro en 1867. ¿La historia esta hecha por los vencedores? Gac. Med. Mex. 1991; 127-137.
6. Fajardo Ortiz, G. El historial Médico durante el Sitio de Querétaro, 1867; Gac. Med. Qro. 1996: 6:6.
7. Basch, S. Recuerdos de México. Memorias del médico ordinario del Emperador Maximiliano (1866-1867) Ed. México 1953.

74 Salud y Medicina

8. Frías y Soto, H. Rectificaciones a las memorias del médico ordinario del Emperador Maximiliano, en Peñafiel E. Ciudades coloniales y capitales de la República Mexicana. Secretaría de Fomento, México 1991, p. 218.

9. Fernández Castillo, F. Historia de la Academia Nacional de Medicina. Ed. Fournier, México 1956, p. 207-210.

10. Moreno, D. El Sitio de Querétaro, según sus protagonistas. Ed. Porrúa, México, p. 77-130.



Supleme
Septiembre de
En esta entre



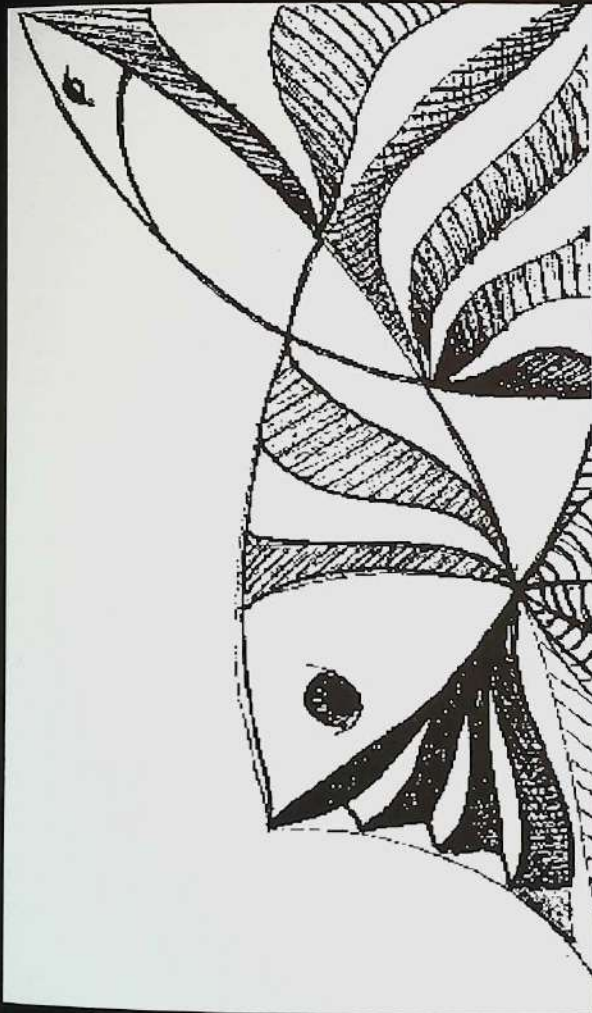
Cultura

Suplemento de la revista Superación Académica

Septiembre de 2000

Nº 19

En esta entrega: *Un acercamiento al ser de la poesía de José Martín Hurtado Galves.*



Viñeta: Jorge Luis Ibarra Juárez

Lógica poética

(un acercamiento al ser de la poesía)

José Martín Hurtado Galves

Hay, me parece, algo que podríamos llamar *lógica poética*, esto con el fin¹ de poder darle un sentido racional a una manifestación artística llamada poesía que en su propio génesis es una de las expresiones humanas que de alguna manera toman como asidero sobre todo a la parte emocional del hombre, soslayando en cierto modo el aspecto racional que le aportan las herramientas estructurales para darle rienda suelta a su capacidad de expresar su propio sentimiento.

Se me dirá que esto no es posible, que la lógica es la ciencia que *estudia las leyes y modos del conocimiento científico mediante el raciocinio*, y que, por esto, nada o casi nada tiene que ver con la Poética. Pero, -como decía Empédocles-, tienen razón en lo que afirman, pero, se equivocan en lo que niegan. Porque puedo maravillarme de un paisaje lleno de lirios de Monet; sentirme atraído de la violencia de La Tempestad de Óscar Kokoshka; puedo gozar o sufrir la música de Paganini sin saber siquiera solfear; puedo quedar impresionado o asqueado ante La gigante de José Luis Cuevas. En fin, puedo ser un diletante sin siquiera llegar a saberlo como conceptualización.

En cambio, al leer un poema tengo que usar la razón, misma que sustenta teóricamente a la pasión que puedo desbordar por aquellas líneas en verso, en prosa, en calligrame... es decir, a la poesía necesito razonarla, para poder sentirla, incluso si es un poema en el que lo que cuenta es sólo la cadencia de sus rimas, sin importar la letra, aún así, necesito entender que así es, y para ello debí haberlo leído y comprendido primero aquellas letras.

Si tomamos como premisa el que la lógica no tiene nada que ver con la poética, estamos partiendo de que, para aseverar tal

¹ Fin en el sentido de un primer acercamiento, pues en un sentido teleológico sería el metalenguaje el que le daría finitud al presente escrito.

