



Hugo Rodríguez Uribe, *Pedagogía humanista. Fundamento del currículo y calidad educativa*, Pátzcuaro, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, 2009, 445 p.

Agustín Jacinto Zavala*

El Colegio de Michoacán

LA OTRA CARA DE LA PEDAGOGÍA HUMANÍSTICA. RESEÑA CRÍTICA

La obra del doctor Hugo Rodríguez Uribe, actual rector de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), es resultado de su preocupación por formular conceptualmente los pasos que se requieren para una educación de alta calidad que implique el acercamiento en el aula entre los profesores y los estudiantes en contextos interculturales. Es decir, busca llevar al lector a la reflexión sobre “los rasgos de una pedagogía fundada en la alteridad” y que tenga como principal característica un “profundo respeto por el Otro” (p. 13).

El libro consta de seis densos capítulos que en su mayor parte fueron elaborados mientras era director académico de la misma institución. Aunque la redacción comenzó antes de su llegada a la UIIM, la obra refleja en cierta medida las largas sesiones de trabajo que el doctor Rodríguez Uribe llevó a cabo con el primer grupo de académicos contratados en la UIIM. En este sentido, más que estar dirigido a un conjunto selecto de lectores, el libro es la expresión de la preocupación del entonces director académico por allanar el camino que conduce a una educación universitaria de alta calidad. Es posible que con la experiencia ganada en la rectoría algunos de los puntos de vista del doctor Rodríguez Uribe se hayan visto ampliados o hayan cambiado al tener que considerar otros aspectos de los requerimientos sociopolíticos y de posicionamiento de la oferta educativa de la universidad.

El primer capítulo traza una somera historia de la manera en que se implanta en México una visión pedagógica de la modernidad que resulta de la segunda ola (como le llama Alvin Toffler), preocupada por formar operarios calificados para las actividades productivas de la sociedad resultante de la revolución industrial. El doctor Rodríguez Uribe

*jacintoz@colmich.edu.mx

caracteriza cinco periodos de la historia de México de acuerdo con las varias etapas del acercamiento que viene a colocar a la razón científica instrumental como modelo de conocimiento base de la acción socio-histórica del ser humano. Esos cinco periodos de la educación abarcan: la época prehispánica, la época colonial, el México independiente, el México moderno y la educación en la posmodernidad. El propósito del autor es presentar al lector su manera de ver lo que ha sido la educación, y las expectativas sociales y morales que las instituciones educativas suscitaron y suscitan en cada uno de los cinco periodos. El capítulo no examina específicamente la formación de los docentes en los distintos periodos y busca, más bien, enfocarse en “el análisis histórico para comprender el origen moral y social de la calidad educativa” (p. 14).

A partir del segundo capítulo, el autor aborda el tema que le preocupa. Sobre la base del esquema histórico del primer capítulo, el libro se aboca a la discusión de lo que es la calidad educativa o educación de alta calidad, poniendo énfasis sobre lo que es el concepto de calidad y los requisitos que conlleva. Para comenzar, delinea la genealogía del pensamiento modernista y para ello “aborda la epistemología de la modernidad”, poniendo énfasis sobre “las principales categorías de la educación” con el fin de poder “reconocer cómo se manifiesta esa epistemología en teorías, modelos pedagógicos, *curricula* y en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 14). La importancia de este capítulo radica en que el pensamiento característico de la modernidad permea al sistema escolar público y se encarna, ante todo, en la persona de los responsables de impartir los conocimientos que serán necesarios a quienes jugarán el papel de subordinados en la sociedad mexicana mientras las elites se forman de manera diferente. Predomina entre los profesores un cientificismo, mezcla de positivismo y spencerianismo que repercute en los educandos de varias maneras: los aparta de sus comunidades de origen, les hace abandonar su propio modo de vida, favorece los hábitos de pensamiento y acción requeridos para la buena marcha de la industria, predominantemente les inculca valores instrumentales, y coloca la razón científica como la única fuente de veracidad y validez. El resultado es una educación unilateral que tiende a la homogeneización del educando y lo despoja de lo más íntimo de su persona: su tradición, sus valores y su dignidad personal.

El autor señala los orígenes del pensamiento moderno y para ejemplificarlo toma la figura del Kant de la “Arquitectónica de la razón pura” en la *Crítica de la razón pura*, en el sentido de un racionalismo a ultranza construido sobre el modelo de las matemáticas como ciencia madre. Un segundo hito es la manera en que se plantea el saber esencial en Hegel y las limitantes en su epistemología. Un tercer hito en la formación del cientificismo positivista en la educación mexicana es la introducción de las ideas del positivismo comtiano, del evolucionismo spenceriano y del positivismo lógico.

Poner en tela de juicio los valores de la modernidad puede hacerse desde diversos puntos de vista. Para mencionar sólo algunos de ellos: desde un tradicionalismo que enfatice un retorno al pasado primigenio idealizado; desde la crítica al positivismo a la mexicana; desde una visión liberadora que busque privilegiar lo valioso en la persona y en su cultura de origen; o desde una visión de una tercera revolución, la revolución cognitiva, que al poner en crisis las estructuras de la revolución industrial, abre el camino hacia una nueva manera de concebir el proceso educativo. El doctor Rodríguez Uribe escogió una combinación del segundo y tercer caminos para aplicarlo a la formación escolar. Vamos a ver la manera en que lo hace.

El profesionista que se convierte en docente ha pasado por el proceso de entrenamiento de la segunda ola y privilegia la razón instrumental sobre cualquier otra manera de ver el desarrollo del educando. De aquí que el doctor Rodríguez Uribe hable de una pedagogía que descuida lo humano en el alumno y en el entorno. Sin embargo, es necesario recordar que los programas para la formación del magisterio son herederos del *Émile* de Rousseau, de la fuerte influencia de los programas de la Escuela Nacional Preparatoria, del sistema lancasteriano (alentado por Vasconcelos), de la obra de Pestalozzi y de la propuesta del neokantiano Herbart (Francisco Larroyo fue su principal proponente en México), de la escuela progresista de Dewey, de la psicología Gestalt (Köhler, Koffka, Wertheimer, Kurt Lewin, etcétera), de la psicología genética de Jean Piaget, y del pensamiento de Vigotsky, Enrique Dussel y Paulo Freire. El doctor Rodríguez Uribe hace una breve crítica de algunas de estas corrientes y retoma a Dussel y Freire (p. 255).

Cabe destacar que, ciertamente, la obra vasconceliana con su programa de consolidación de instituciones educativas, su concepto de las misiones culturales y de maestros misioneros, su edición de los clásicos y promoción de las artes, representa un tipo de humanismo en la educación mexicana. De manera que hablar de una pedagogía no humanista (a la inversa del título del libro) parecería no ser aplicable a varias etapas de la carrera magisterial y, en consecuencia, sería quizá más aplicable a los profesionistas convertidos en docentes de preparatoria y nivel universitario. Por otra parte, debemos admitir también que el maestro vasconceliano como líder social, defensor de la comunidad y agente protagonista del cambio cultural antes que docente y formador en el aula, es ahora una imagen que se materializó en tiempos en que todavía otras fuerzas políticas y culturales organizadas no se habían desarrollado en la sociedad mexicana. Esta figura del maestro que se convierte en activista fuera del aula motivó el retraso en la especialización del magisterio, carente de grados universitarios, de posgrados y de investigación académica (hasta el establecimiento de la Universidad Pedagógica Nacional), mientras los profesionistas se convertían en docentes tomando cursos de docencia al vapor. Los resultados fueron paradójicos: por una parte, maestros egresados de la carrera magisterial que saben cómo enseñar, pero que carecen de contenidos avanzados y, por la otra, profesionistas con grados y posgrados universitarios que conocen su materia, pero que no saben enseñar.

De esta manera, el doctor Rodríguez Uribe realiza un análisis de la condición problemática del profesionista convertido en docente, apunta a las principales características de las pedagogías de la modernidad, estudia el problema de la evaluación de la calidad educativa y hace una propuesta de lo que debería ser una pedagogía humanista. Vamos a ver algunos de los elementos con que hace su planteamiento.

El doctor Rodríguez Uribe coloca “la metarreflexión como cimiento del edificio académico” (pp. 72-73). Esta metarreflexión tiene tres facetas: la filosofía, la pedagogía y la didáctica. Estas facetas se ligan de la siguiente manera: nos dice que “la pedagogía es debate filosófico sobre la idealidad formativa; la didáctica es en cambio mediación o acción que devela y aplica conocimiento conforme a esa idealidad [y es el] vínculo dialógico y acción que recrea la relación maestro-alumno”

(p. 272). Las principales áreas de la filosofía que se utilizan en el libro son cinco: a) la metafísica (ontología y transontología) que estudia una realidad compleja; b) la epistemología –en tanto que ésta se aboca al estudio del origen, renovación, transformación y crítica del conocimiento,– estudia el proceso de formación del concepto; c) la lógica que se aplica en el establecimiento de las categorías, la construcción de modelos y teorías mediante las operaciones lógicas, la estructuración del saber y la identificación de criterios para su validación y falsación; d) la metodología como conjunto de procedimientos normativos y de estrategias que vienen a ser bases creativas para la realización de proyectos disciplinarios o interdisciplinarios; y e) la axiología que estudia los valores que llegan a ser parte del ideal formativo y que en alguna medida están ligados a una ideología.

El autor menciona, además de la filosofía, otros elementos que conforman el modelo pedagógico, que comprende cuatro aspectos: a) la pedagogía que nos señala el ideal formativo a partir del cual se diseña el objetivo pedagógico y que es base de la evaluación; b) las teorías de la ciencia que nos definen los ámbitos disciplinarios y organización sistemática de conocimientos; c) el diseño curricular que con base en la lógica y la epistemología estructura, mediante una teoría científica, los contenidos para realizar el objetivo de formación; y d) la didáctica, que es “desvelamiento, transferencia y aplicación” de contenidos (p. 272) y que es producto de la “relación dialéctica entre pedagogía, teorías de la ciencia y estructura curricular” (p. 271).

Desde este punto de vista, hablar de calidad educativa requiere el análisis de la construcción categorial para identificar el concepto de educación, la calidad como su atributo básico, las relaciones fundamentales implicadas (maestro/alumno, conocimiento/realidad, educación/sociedad), y la evaluación crítica como su predicado.

EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

En esta obra, la caracterización de lo que es educación sólo nos llega de trasmano como resultado de la aplicación del paradigma pedagógico, su estructuración curricular y la práctica didáctica. El autor enfatiza que “todo paradigma pedagógico resume orientación con base en un cierto interés científico, un sentido ideológico, cierta perspectiva de

emancipación intelectual, principios de libertad, valores sociales o comunitarios” y es lo que él califica como la “finalidad o el horizonte formativo” (p. 220). Quizá, ésta es una manera de obviar la necesidad de mencionar que desde hace por lo menos dos siglos se ha considerado que la educación comprende por lo menos tres áreas: educación intelectual, educación moral y educación física. El aspecto de educación física no se toca para nada y se da por sobreentendido que todos los seres humanos tienen una misma corporalidad y, mientras estén sanos, desarrollan las mismas funciones y actividades corporales que todos los otros seres humanos. Además, el posicionamiento espacio-temporal del evento educativo se da en la corporalidad de docentes y discentes. Sin embargo, mientras no lleguemos a un intelectualismo extremo, habrá que sostener en alguna medida la máxima filosófica que dice que no hay nada en el intelecto que no esté antes en los sentidos. Es necesario plantear también el tema de la corporalidad en una pedagogía humanística.

LAS RELACIONES BÁSICAS

A) Maestro-alumno. La propuesta del autor se basa en la búsqueda de equipotencia entre docente y discente, el abandono de posiciones de dominación y sumisión, por las de respeto hacia la alteridad, su historicidad y su manera de organizar la realidad. Sin embargo, el docente es quien conoce los conceptos, sabe abstraer categorías y maneja la teoría de la ciencia que subyace al modelo pedagógico. Además, dado que “la verdad es en esencia un orden general del mundo, una estructura histórica, forma de vida o época del ser”, y debido a que “la verdad se establece en la lucha de pensadores al amparo de la libertad” (p. 358), queda un resquicio por donde puede colarse un paternalismo académico ya que “al superarse la mayéutica nos adentramos en una suerte de paternidad” (p. 400). Éste sería sobre todo el caso en que el docente tropieza con los “saberes obsoletos”, busca “ensanchar saberes y prácticas de comunidades indígenas”, o se esfuerza por “convertir sistemas caducos en nuevas formas de organización o reparto justo de los bienes de la tierra” (p. 399). Lo básico, sin embargo, es el respeto a la alteridad del discente y al esfuerzo dialógico de manera que se alcance “la metafísica de la trascendencia, el recibimiento del Otro, [y esto] acontece

por el cuestionamiento del Mismo por el Otro, es decir ética que realiza la esencia crítica del saber” (p. 353).

B) Conocimiento-realidad. Uno de los pilares del modelo pedagógico es una teoría de la ciencia que exige rigor epistemológico, es decir, requiere “desentrañar la naturaleza del conocimiento y la lógica que priva para hacerlo accesible al intelecto” (p. 344), pero al mismo tiempo debe tomar en cuenta “la diferencia entre formas y modos de acceso al conocimiento” de una realidad compleja (p. 345). Se necesita ir más allá del positivismo lógico (p. 346) y superar el paradigma de la modernidad (p. 350), para permitir el habla del sujeto que había quedado “con imposibilidad de alzarse para expresar lo que concierne a su ser en el mundo, a su modo de existir gnoseológicamente” (p. 350). Será necesario, sin embargo, advertir que las ideas son representaciones simbólicas, que a los nuevos conceptos no se llega por la vía de la racionalidad, que los modelos son constructos, que las teorías son diseños intelectuales lógicamente estructurados, y que la palabra científica que busca univocidad mantiene en su trasfondo la polisemia del lenguaje humano ordinario. El autor parece estar consciente de esto cuando nos dice que es necesario tener en cuenta que en el acercamiento a la realidad por la experiencia desnuda hemos de remitirnos “a un fenómeno que tiene origen y se desenvuelve al margen del lenguaje codificado, estructurado” (p. 364).

C) Educación-sociedad. Cuando la relación maestro-alumno y el conocimiento de la realidad se dan dentro de los parámetros antes señalados, se hace posible apuntar a “las condiciones que permiten oír la voz del Otro” y la manera de “responder a una praxis liberadora” (p. 393). Por eso el autor dice que “toda pedagogía pasa necesariamente por la argumentación del prejuicio y la superación ontológica del mismo, para así alcanzar un posicionamiento transontológico” (p. 202). En tanto que rompe las barreras que excluyen al Otro, esa pedagogía atiende a una “nueva pragmática de la necesidad y la pulsión” para encauzar la educación como liberación (p. 396), como emancipación. Por eso, “en opinión de [Enrique] Dussel el a priori de toda pedagógica radica en escuchar la voz del discípulo, para saber de él su historia nueva, su revelación, [y permitir que emerja desde] el pro-yecto filial, meta-físico en el silencio del maestro” (p. 402) para servir a la “expectativa de emancipación y progreso” (p. 405).

A través del establecimiento del ideal o “modelo del hombre que se ha de formar”, queda en evidencia que “la pedagogía no necesariamente coincide con las expectativas de la política pública” (p. 421). Aunque pudiera haber coincidencia entre individuo y sociedad “en los objetivos de alcanzar un hombre libre, justo y digno” como objetivos políticos, es necesario ante todo clarificar que la racionalidad es un “componente medular en el análisis de la política” (p. 422). En política la racionalidad como convención social “expresa la relación entre medios y fines, elegidos conforme a un premeditado sistema de significados, ideas o valores” (p. 424). Esa racionalidad busca traducirse en “el sistema de evaluación [educativa, que] es racionalidad que condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje” (pp. 426-427). Por eso debe analizarse en función de la relación que hay entre educación, sociedad y Estado.

LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA EVALUACIÓN CRÍTICA

El autor nos dice que los criterios para hablar de calidad educativa pueden ser intrínsecos a la naturaleza del conocimiento, o extrínsecos como los factores sociales, políticos, etcétera, y, en todo caso se hace necesario establecer el ideal formativo que nos apunta al tipo ideal representado en el concepto del “ser educado” (p. 289), en tanto que “el ser que se forma se reconoce en un mundo complejo” (p. 304).

Plantea entonces que para evitar el deterioro de la educación se requiere de “un modelo de evaluación y determinación de la calidad educativa que describa un orden desde el que se va condicionar la educación” (p. 428). La valoración de la calidad de la educación puede tener varias bases: sociológica, que evalúa la actividad educativa por su contribución social; epistemológica, que evalúa sobre la base del paradigma pedagógico y su ideal formativo; axiológica, que destaca los valores en que se enmarca la transmisión de contenidos; ideológica, que evalúa la actividad educativa en función de una peculiar cosmovisión ligada al desarrollo sociopolítico, histórico, económico, etc. Se mencionan además cuatro enfoques de evaluación derivados del principio de racionalidad: “la reproducción fenoménica, la racionalidad instrumental, la racionalidad científica y el fenómeno de la metarreflexión y la alteridad” (p. 336).

Al decir que “el modelo pedagógico cumple inmejorablemente como criterio ideal en la valoración de toda actividad mediacional” (p. 200), el autor propone una evaluación educativa que tome en cuenta “la pedagogía que le da origen y sentido” (p. 336): una evaluación crítica que permita destacar las fortalezas y debilidades de los modelos educativos y pueda marcar un nuevo derrotero para la educación auspiciada por el Estado. Nos dice que “un modelo de evaluación que sea inconsistente con el ideal pedagógico es planteamiento discrecional y en todo caso anarquía. Si la pedagogía impone liberación, emancipación creativa o crítica, no se ha de corresponder con un modelo de evaluación acrítico, [como] aquel que reproduce relaciones de subordinación” (p. 282), o que pudiera exigir “la sumisión del currículo a los designios nacionales” (p. 256).

Por eso, la propuesta del doctor Rodríguez Uribe es que “el sistema de evaluación reclama la existencia de criterios o categorías ideales [... tomando en cuenta que] cualesquier criterio o referente ideal demanda argumento para decir de su génesis, naturaleza y legitimidad [... y que] el contenido de los criterios es determinado por la naturaleza del conocimiento, por su epistemología” (p. 306). Esos criterios ideales, que “han de aparecer [...] como principios, razonamiento lógico, métodos y técnicas” (p. 308), son “categorías de referencia, metódica o intuiciones”, tienen un referente teórico y a veces un fondo pragmático, y remiten a “los fines o deseos de la educación, es decir, el fundamento pedagógico” (p. 307). En resumen, “el secreto de fondo está en la discusión de un modelo pedagógico referente” (p. 309).

ALGUNAS NOTAS CRÍTICAS

1) Esta obra del doctor Rodríguez Uribe es un examen de conciencia de la pedagogía actual y del método de enseñanza que por su entrenamiento practican los profesionistas docentes en nivel superior. Ciertamente es necesario examinar con mucho cuidado lo que significa la calidad educativa. Es decir, se requiere la reflexión sobre la función de la educación: si la educación es informativa, es formativa, es crítica, es un empoderamiento, es una emancipación. En ese análisis es importante preguntar dónde comienza el humanismo. Si el problema pedagógico se reduce a la epistemología (sea de las ciencias o de la vida dia-

ria) no se podrá escapar de un intelectualismo pedagógico que podría conducir a un paternalismo académico. En relación con éste, se habla de relaciones de poder entre el relación docente y el discente, pero antes de pretender que el discente llegue a la equipotencia con el docente, es necesario educar la voluntad. Es necesario presentar diferentes ideales, que una vez elegidos se convertirán en fines que moverán el sentimiento y motivarán la voluntad. Aquí es necesario preguntar ¿qué papel juega la educación en la sociedad? En la pedagogía, ¿se trata sólo de la liberación del individuo?

2) El autor propone el desarrollo de una pedagogía humanista, que entiende como una manera de educar que se abra al habla del otro, la escuche y se preocupe por todos los aspectos de su humanidad. Pero aquí hemos de hacer notar que este cometido requiere: i) el examen crítico de los conceptos fundamentales en la enseñanza de las ciencias particulares; ii) promoción y respeto a los diversos sistemas epistemológicos; iii) revaloración de los sistemas étnicos de experiencia; iv) que tome en cuenta la reflexión sobre los valores culturales (trabajo en conjunto, dignidad humana, no confrontación interna, actividad no teleológica, espíritu de servicio, actitud estética, motivación por relaciones sociales y no por ideales abstractos); v) que respete y promueva al mismo tiempo los valores últimos: la verdad, lo bello y lo bueno; y vi) que se fundamente en una antropología filosófica que clarifique la naturaleza del ser humano así como su realización en la naturaleza de las diversas sociedades, en la naturaleza del mundo ambiente y en la interculturalidad.

3) La obra plantea, además, abrir los espacios para la diversidad de sistemas de hábitos conductuales y del pensamiento, multiplicidad de fines, expectativas y motivaciones (que pueden ser simétricas o complementarias frente al pensamiento de la era industrial). Esto implica la aceptación y respeto a la diversidad de *ethos*, como organización cultural de instintos y emociones; así como la disposición a la tolerancia de conflictos que emergen por la combinación inusitada de características, roles sociales y patrones de reacción habituales de las culturas originarias.

Como dice el autor, se trata de ir más allá de la fusión y de la asimilación; pero al mismo tiempo, se trata también de abrir el camino hacia

la contrastación simétrica y complementaria del pensamiento industrial con los sistemas étnicos de experiencia humana para llegar a una sociedad del conocimiento. No se trata simplemente de que el docente formado en el pensamiento industrial se desprenda de todo aquello que la epistemología de la era industrial conlleva. En gran parte, precisamente en esa formación del docente reside su aportación, ya que piensa con categorías diferentes a las del alumno aprendiz (discente).

Abrirse al habla del otro, escucharla y preocuparse por todos los aspectos de su humanidad es sólo un aspecto de la tarea pedagógica. El autor no enfatiza que es necesario motivar al otro a hablar, provocar el diálogo y entretejer con él la argumentación de sus posiciones. Buscar las nuevas categorías de las etnias originarias a través de ese diálogo implica un entrenamiento en epistemología y en antropología que no todos los docentes habrán de tener. Este es un problema que queda sin resolver.

4) Se requiere, además, proporcionar al discente los instrumentos de producción y apropiación del conocimiento. Aunque podrá manifestarse la creatividad en todos los niveles del sistema educativo, dada la manera en que actualmente se producen las grandes innovaciones, será necesaria una metodología acorde con la práctica actual de la investigación académica de alto nivel que en su mayor parte se realiza de manera grupal. Para eso, es necesario explorar los contornos del “metasistema del conocimiento” global (Alvin y Heidi Toffler, *La revolución de la riqueza*, México, Random House Mondadori, 2006, 165), en el que por la multiplicidad de posibles accesos a datos, información y conocimiento, las regiones epistemológicas se están desdibujando; en el que se reconoce el valor de las emociones y de la voluntad junto con el del intelecto y su razón, en la producción de nuevos conocimientos; y en el que la integración de sistemas étnicos de experiencia puede contribuir a la innovación y al acrecentamiento de conocimientos.

En descargo del autor habrá que decir que a través de su planteamiento de las implicaciones de una pedagogía humanística, nos hace ver por qué las evaluaciones de calidad que se realizan actualmente en todo el país son apenas un primer peldaño hacia una manera de concebir la evaluación en función del concepto de una pedagogía humanística.