

LA RELEVANCIA DE LEER, PENSAR Y ESCRIBIR DESDE EL ESPACIO EDUCATIVO

The relevance of reading, thinking and writing from the learning space

OMAR ESPINOSA CISNEROS *

omar.espinosa.cisneros@gmail.com

Universidad Autónoma de Zacatecas/México

Resumen

La educación no puede prescindir de la lectura, de la interpretación de uno mismo, del diálogo y de la escritura. No hay educación auténtica sin discernimiento crítico. Es necesario dirigirnos, en la práctica pedagógica, hacia la restitución de la lengua materna como instrumento central para la reflexión y la re-creación de la propia realidad. La tarea a la que nos referimos es igualmente vigente y apremiante en los contextos urbanos y rurales, en Occidente como en Latinoamérica. No se trata exclusivamente de una necesidad de algunos pueblos o naciones, sino de algo que le concierne y conviene a todos por igual.

Palabras clave

Educación pública y popular, filosofía, lectura, escritura.

Abstract

Education cannot go without reading, self-interpretation, dialogue and writing. There is no authentic education without critical discerning. It is necessary to turn, in our pedagogical practice, towards the restitution of our native language as a central instrument for thinking and re-creating our own reality. The task that we refer to is equally valid and urgent in urban and rural contexts, in Occident as in Latin America. It is not just a need for a few towns or nations, but rather something that concerns and is suitable for all.

Keywords

Public and popular education, philosophy, reading, writing.

Forma sugerida de citar: ESPINOSA, Omar. 2013. "La relevancia de leer, pensar y escribir desde el espacio educativo". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

* Maestro en Filosofía e Historia de las Ideas, con mención honorífica, por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y licenciado en Filosofía, con mención honorífica, por la Universidad del Claustro de Sor Juana (UCSJ). Ha acreditado cursos de filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde también obtuvo un diploma en traducción de la lengua alemana. Es docente e investigador en la Unidad Académica de Psicología de la UAZ. Ha publicado ensayos en México y España, así como el libro *El cómplice, el perseguidor* (Ediciones de Medianoche y Taberna Librería Editores).

Introducción: un camino por andar

El fenómeno educativo ha sido objeto de reflexión desde hace muchos siglos. Las propuestas en torno a sus modos y a los aspectos que deberían ser tomados en cuenta para que su práctica sea efectiva son plurales y diversas. Ellas, sin embargo, permanecen ignoradas por un sinnúmero de profesionales de la educación.

Las teorías no son lo que más nos falta para avanzar en el ámbito educativo, sino las condiciones materiales, culturales y humanas que se requieren para ello.

La realidad de la educación en Latinoamérica y el mundo permanece muy lejana de lo que proponen los modelos y programas oficiales. Entre lo que se simula y la cruda realidad, existe una amplia brecha. Nuestra tarea como partícipes del fenómeno educativo es de una relevancia enorme. Hemos de encaminarnos hacia una práctica distinta, hacia un pensamiento radicalmente distinto al que todavía se muestra como imperante, especialmente en muchas de nuestras comunidades rurales y apartadas.

Hemos de construir un nuevo paradigma, una nueva realidad desde la crítica y la imaginación constante, desde la inconformidad que no se contenta con señalar los errores sino que busca, ante todo, la re-creación de nosotros mismos y del espacio próximo en que nos desenvolvemos como estudiantes, docentes, ciudadanos y personas únicas y singulares.

La propuesta de una pedagogía libertaria que hace años propuso un autor como Paulo Freire se actualiza hoy con la propuesta de Michel Onfray: educación para todos.

La inconveniencia del dogmatismo

El dogmatismo es inconveniente para alguien que se está formando en alguna profesión, porque ser dogmático significa afirmar o negar, mas nunca preguntarse por algo detenidamente.

El dogmático es ingenuamente optimista sobre aquello a lo que cree tener acceso, confía demasiado en que conoce la verdad acerca de las cosas. No se cuestiona a detalle si sus percepciones y observaciones sobre el mundo son o no adecuadas a la realidad.

El dogmático tiene sus ideas ya hechas y éstas le satisfacen tanto que se pretenden definitivas, fijas y conclusivas. No puede aprender nada nuevo, porque su dogmatismo le cierra la posibilidad de cuestionarse cualquier idea. No le interesa ir a la universidad a leer ni a aprender porque a menudo las ideas de los más grandes pensadores de la historia

le parecen demasiado complejas como para intentar comprenderlas y de escasa relevancia para su formación.

El dogmático se siente tan seguro instalado alrededor de sus prejuicios que, según cree, ya no tiene nada que aprender. Ante las posibilidades que se desprenden de la lectura, el diálogo, la contradicción y la diferencia siempre prefiere afianzar “sus ideas” y defenderlas como si ellas fueran verdades necesarias e incuestionables.

La inconveniencia del escepticismo

Optar por el escepticismo conlleva sus peligros correspondientes, mismos que se acrecientan cuando la postura se radicaliza. El escéptico no se atreve a afirmar nada. Puede preguntarse y acaso negar la posibilidad del conocimiento, pero nunca se siente con la seguridad suficiente para afirmar algo distinto a esa específica imposibilidad.

El escéptico no confía en que pueda tener acceso a conocer algo sobre las cosas. El escéptico se cuestiona todo lo que percibe y observa, también lo que lee y escucha.

El escéptico plantea preguntas, algunas incontestables, pero no afirma nada. Toda creencia o razón puede ser cuestionada de distintas maneras, y el escéptico explora esas variantes. No llega a ninguna idea que lo satisfaga. Su manía por cuestionarlo todo hace que el conocimiento aparezca como un imposible.

Un escéptico radical que sea profesionalista no podrá extraer ninguna utilidad de su profesión, porque siempre dudará de aplicar cualquier conocimiento para privilegiar la duda y la interrogante alrededor del asunto o tema a tratar. El escéptico duda de todo. En algunos casos, tan sólo tiene la certeza de que todo, de hecho, es dudoso.

De cualquier manera, el escéptico no parece estar dispuesto a aprender. Ante la lectura, el diálogo, la contradicción y la diferencia no le da por escribir, se contenta con la idea de que cualquier idea es tan sólo eso, una idea, cuando no simplemente *una ocurrencia*.

Qué podemos conocer

Kant mostró que el conocimiento al que tenemos acceso los seres humanos se refiere siempre a los fenómenos (Kant, 2009: 22). Esto significa que nuestro conocimiento está marcado por las dimensiones del espacio y del tiempo (Kant, 2009: 449); es finito, parcial y siempre limitado.



El conocimiento es algo demasiado humano como para pretender acceder a la realidad *en sí* de cualquier asunto o hecho. Todo lo que hacemos es humano, incluida la ciencia (al igual que el arte y la filosofía). La propuesta de Kant parece muy sensata en la medida en que confía en que *algo real* puede ser conocido. En su postura evita el extremo ingenuo y optimista del dogmatismo que confía en que puede conocer más de lo que, de hecho, es posible. También se distancia del extremo pesimista del escepticismo, que no confía en que *algo*, ¡lo que sea!, es de hecho cognoscible. Kant es crítico con quien cree conocer más de lo que en realidad *puede*, pero también con quien afirma la imposibilidad del conocimiento. Su invitación es a preguntarnos por nuestros límites, pero siempre para que, una vez reconociéndolos, nos atrevamos a pensar por nuestra propia cuenta.

292



La comprensión y la interpretación de lo humano

Para comprender “lo humano” es indispensable interesarnos por comprender las formas y los contenidos del habla: historias, recuerdos, creencias, pensamientos, valoraciones e ideas que se expresan y se hacen manifiestas a través de las creaciones y formas lingüísticas humanas. “Igual que en las ciencias de la naturaleza todo conocimiento de leyes es posible únicamente por lo medible y lo contable en las experiencias y en las reglas contenidas en éstas, en las ciencias del espíritu toda proposición abstracta puede justificarse, en definitiva, sólo por su relación con la vitalidad anímica tal como está dada en la vivencia y en el comprender.” (Dilthey, 2000: 87).

Wilhelm Dilthey se refiere con la expresión “ciencias del espíritu” a lo que hoy llamamos “ciencias humanas”. Lo que el autor nos dice es que: así como las ciencias naturales se fundamentan en la medición y el cálculo de un objeto determinado; en las ciencias humanas el fundamento es la comprensión de las vivencias singulares por medio del lenguaje. La diferencia principal entre el explicar [*erklären*] y el comprender [*verstehen*] es que “al explicar se subsume lo individual bajo lo universal” y “al comprender se reconoce un evento en su irreductible singularidad” (Dilthey, 2000: 103).

Roberto Cruz ha señalado la cercanía que estos conceptos mantienen con la distinción aristotélica entre la “prueba explicativa” [*dià ti*] y la “prueba implicativa” [*dióti*] (Cruz, 2005: 57). La primera quiere ser una demostración, una verificación. La segunda se contenta con ser una prueba. La diferencia de una y otra puede encontrarse en las palabras inglesas *prove* y *probe*. Mientras que la primera se refiere a una represen-

tación clara y distinta, la segunda se refiere a probar por uno mismo, a intuir, a identificar-se con las cosas que son y encontrar “la realidad en lo real” y no en las representaciones (Cruz, 2005: 59).

En el marco de los límites entre ciencias naturales y ciencias humanas, podemos advertir que en unas encontramos a un sujeto frente al objeto de investigación (S – O) y en las otras a un sujeto que se expresa y se auto-interpreta al encontrarse frente a sus propias expresiones, o a un sujeto que se encuentra frente otro sujeto y/o sus expresiones (S – S). Según Dilthey, mientras las ciencias naturales tienen como su objeto “un fenómeno ofrecido a los sentidos”; las ciencias humanas intentan conocer algo de la realidad interna inmediata [*unmittelbare innere Wirklichkeit*] o de la realidad interna de otro mediante la interpretación de sus expresiones. Las narraciones sobre la propia vida, las vivencias que pueden ser recordadas y exteriorizadas a través del habla o de la escritura permiten conocer algo psíquico mediante la interpretación y la hermenéutica.

“El comprender es un reencontrarse del yo en el tú; (...) en cada sujeto de una comunidad (...)” (Dilthey, 2000: 110-111). Lo que se quiere conocer en las ciencias humanas son los pensamientos, las historias de vida, las vivencias, las creencias, las valoraciones, los recuerdos, las narraciones relativas a la propia vida, a la propia existencia. Fenómenos como éstos resultan de gran interés para quienes buscan un conocimiento científico de las vidas humanas singulares.

En el campo de las ciencias humanas y fuera de él, la aplicación de la metodología fenomenológica-hermenéutica implica describir los fenómenos, es decir *lo que se muestra* tal como se muestra, y distinguir de ellos las engañosas *apariencias* (Heidegger, 2007: 38). Al llevar a cabo la descripción interpretativa, la palabra cobra su justa relevancia. Sin importar quién la pronuncie o la escriba, en ella, a través de ella o de sus huellas podemos *dejar ver algo*. La palabra permite, en tanto que es *lógos*, “hacer ver algo en su estar *junto con* algo, hacer ver algo *en cuanto* algo” (Heidegger, 2007: 42).

Mediante el método fenomenológico y hermenéutico podemos advertir sobre distintos modos de encubrimiento: hay fenómenos que aún no han sido *descubiertos*, hay otros que han sido descubiertos pero que después han sido *recubiertos* o, más peligrosamente aún, *disimulados* (Heidegger, 2007: 46).

¿La filosofía es inútil?

La filosofía es inútil, –han dicho siempre los que aseguran saber. La gran mayoría de la gente considera que la verdad de este enunciado



es evidente y que por ello es no sólo justo, sino necesario, ponerla en su lugar. Su razonamiento les dicta que si no sirve para nada, lo mejor es deshacernos de ella. En ese caso, no tiene nada de extraño que se haga todo lo posible por extirparla de los programas académicos, que se quiera aprovechar el tiempo, que durante tanto tiempo se ha malgastado en ella, en algo que en realidad le sea útil, benéfico y de relevancia práctica y económica a la ciudad y los individuos.

De cualquier manera, la filosofía se ha considerado como algo ocioso. Además, se considera un pasatiempo de gente madura. No se trata de algo que debiera preocupar a los jóvenes y a los niños. La filosofía se ha representado como un asunto serio del que sólo es posible ocuparse a la postre de la vida. *Primum vivere deinde philosophari*, –dice la sentencia latina. En todo caso, además, la filosofía es griega, o en todo caso, herencia de la cultura greco-latina y occidental.

Aquí nos preguntamos: si la filosofía es algo inútil, que además sólo puede interesarle a gente senil y que pertenece a una herencia cultural que se deriva de Grecia y Occidente, ¿por qué persisten algunos en la pretensión de enseñar filosofía a jóvenes y niños en países de Latinoamérica? Si la filosofía es inútil, ¿para qué estudiarla? ¿Cuál podría ser la relevancia de la filosofía para un campesino, para un obrero, para una madre de familia? ¿Será que la filosofía, siendo inútil como se ha dicho que es, puede tener alguna importancia o presencia en la vida de un niño o joven? ¿Acaso tendría sentido plantear preguntas filosóficas en las plazas públicas o en las aulas de las comunidades rurales y los pueblos de México, Ecuador, Perú, Cuba, Bolivia o Venezuela? ¿A qué pueblos podría interesar o servir para algo la filosofía? ¿A qué profesionistas? *Non serviam* –alzarán la voz los doctos. La filosofía no sirve, no tiene porqué servir a nadie. Dirán que no es un lujo, sino una necesidad de unos cuantos. ¿Es entonces ella algo de exclusivo interés para cierta aristocracia o elite que se alza sobre las mayorías? ¿Es la filosofía de verdad completamente inútil? ¿Es acaso ella algo ocioso que sólo incumbe a los seniles en sus interpretaciones tardías? ¿Es acaso exclusivamente un lujo, o bien una necesidad, de algunos hombres occidentales? ¿Acaso hay lenguas, tierras, razas más propicias para cosechar sus frutos? ¿Por qué habríamos nosotros de preguntarnos por ella?

La educación filosófica

¿En qué consiste la educación filosófica? ¿Es acaso la filosofía una asignatura que debería estudiarse al final del bachillerato? ¿O al inicio de la licenciatura? ¿Es ella algo que sólo por vocación o enfermedad afecta a

ciertos hombres? ¿Es ella un error gramatical? ¿Una terapia autodisolvente? ¿Será que la educación filosófica consiste en tener un panorama histórico de autores, conceptos y problemas? ¿Acaso es re-conocer, mediante el estudio de enciclopedias y libros de texto, los problemas clásicos de la historia del pensamiento? ¿Será de alguna manera relevante que alguien, quien sea, sepa algo de filosofía? ¿Saber algo de filosofía será más o menos urgente que “pensar”?

La situación del pensar en la escuela contemporánea

En la escuela contemporánea, estemos en Francia o en Latinoamérica, en la academia de especialistas o en el ámbito de la educación primaria y rural, la situación del pensar no es tan diferente (Onfray, 2008: 69). En la escuela se depositan, se repiten, se perpetúan los errores y los dogmas (Onfray, 2008: 104). Como el documental *La educación prohibida* nos permite recordar, la escuela no ha sido nunca un espacio en el que se privilegie el pensamiento. La escuela ha normalizado, estandarizado a los niños y a los jóvenes. Las cualidades singulares de las personas no le interesan, le estorban.

En la escuela, los niños obedecen, siguen las mismas instrucciones y se disponen a seguir la uniformidad de las tareas, de los movimientos y de los ritmos. Sin saberlo, persiguen alcanzar el ideal que según su edad y su grado escolar se ha establecido. Sus formas distintivas de ser son pocas veces tomadas en cuenta en tanto condicionantes de sus procesos de aprendizaje.

La memorización es, todavía, el recurso más utilizado para el intento de “educarlos”. Al igual que con las tablas de multiplicar y las preposiciones, la repetición constante, mecánica e irreflexiva es la forma más rápida y practicada para invitarlo a “aprender”. Lo mismo ocurre con la historia y la anatomía. Se cree que un niño ha aprendido los temas escolares cuando es capaz de repetir, sin titubeos, lo que se le ha enseñado. En ningún caso se espera de él reflexión o un criterio propio. Menos aún es deseable por parte de algunos maestros que los alumnos se cuestionen acerca de lo que se les “enseña” en el aula o en los libros de texto oficiales. En el espacio escolar, las verdades se revelan a través de los libros oficiales y de los dictados del maestro. Pero ¿es eso en lo que aprender consiste?



Aprender y enseñar

Paulo Freire ha dicho que “enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra” (Freire, 2004: 3). Es decir, enseñar no es depositar, verter una serie de contenidos en el estudiante. Consecuentemente, aprender no puede consistir en “la pura recepción del objeto o el contenido transferido” (Freire, 2004: 3).

El estudiante no aprende si recibe pasivamente lo que el libro o el maestro le dice. Esa repetición no merece ser llamada “aprendizaje”. Sólo encontramos en este hábito un simulacro que de nada sirve a nadie, una farsa que ha sido desenmascarada hace tiempo y que, sin embargo, algunos continúan perpetuando en perjuicio de muchísimos jóvenes que lejos de formarse y educarse en la virtud, se deforman y se vician en las escuelas.

La enseñanza exige del docente haber aprendido con anterioridad los contenidos que pretenden compartirse en el aula, pero para ello no basta con haberlos estudiado una vez y repetir eso que se sabe de la misma manera ante cada nuevo grupo.

Es indispensable que el docente, al situarse en el espacio escolar, renueve lo ya aprendido, que vuelva a aprenderlo a comprenderlo dinámicamente. Sólo así podrá aprender también a compartirlo con cada grupo de personas singulares que conforman un grupo (Freire, 2004: 29).

Un maestro no llega a ser maestro tan fácilmente. No basta con la obtención de un diploma o grado. Es fácil engañarse y creer que una licencia, por ser oficial, nos faculta definitivamente para enseñar o ejercer cualquier oficio. Sin el análisis crítico de la propia práctica, así como sin la formación constante, un maestro no puede cumplir con su trabajo (Freire, 2004: 29). Quien pretende “enseñar en serio”, ha de aprender, ha de estudiar constantemente.

Leer y escribir: interpretar, comprender el mundo

Quien estudia, a su vez, es necesariamente un lector. Pero leer no es “pasear libremente por las frases, las oraciones y las palabras sin ninguna preocupación por saber hacia dónde ellas nos pueden llevar” (Freire, 2004: 46). Un ejercicio maquinal de este tipo no merece ser llamado “lectura”. Pasear la mirada por la superficie de los signos y meramente descifrarlos, pronunciando o no su sonido, no es lo que deseamos.

Quizá cuando nos enfrentamos con textos informativos básicos como son los instructivos, las listas de asistencia o algunos otros, no se requiera más que ese esfuerzo, pero cuando nos encontramos ante textos

literarios, científicos o filosóficos, se requiere del lector una paciencia que no siempre se cultiva en las escuelas.

Leer exige demorarse, exige imaginar, exige pensar sobre aquello que se encuentra escrito. Leer es sumergirnos en un texto, pero también es interpretar reflexivamente el mundo, las costumbres, las obras de arte. Sin paciencia, la lectura pierde su sentido. No se trata de pronunciar los signos simplemente, sino del deseo que busca comprenderlos, de imaginar aquello que nos narran, de padecer los afectos a los que se refieren.

Antonio Gómez Ramos nota que el filósofo Wilhelm Dilthey coincide con Platón y Aristóteles en su deseo de que volvamos a asombrarnos, aunque él se refiera específicamente al asombro que hace posible la lectura (Dilthey, 2000: 182).

Leer “no es mero entretenimiento”, tampoco “un ejercicio de memorización mecánica” (Freire, 2004: 30).

Desafortunadamente, no es difícil confirmar que en el ámbito escolar la lectura tiende a ser “una obligación amarga”. Ojalá más frecuentemente fuera también “fuente de alegría y placer” (Freire, 2004: 40).

297



Comprender el analfabetismo

Existen incontables formas de procurarnos alegría y placer sin ningún esfuerzo. Algunos se han conformado con obedecer, con cortar cabezas a cambio de dinero. Para ello no hace falta escribir cartas, ni siquiera notas. Ni siquiera es necesario saber escribir el propio nombre (González, 2009: 149). ¿Por qué esperar que la lectura nos “sirva” para sentir placer?, ¿no es ella algo serio que sirve ante todo para aprender, para adquirir conocimientos?, ¿será posible, y más aún, será deseable obtener algún placer en ella?

Evidentemente, los textos informativos tienen su función, también los persuasivos. Los textos literarios, sin embargo, no parecen tener utilidad alguna. Si concedemos que la re-creación es una función, diremos que de hecho pueden servirnos para algo.

Sin embargo, al arte, como a la filosofía, la mayoría de las veces no se les encuentra una utilidad práctica que rinda frutos a corto plazo. ¿Para qué cultivar entonces la lectura?

Paulo Freire decía que en los cursos de posgrado en que había colaborado, muchos estudiantes se enfrentaban a la enorme dificultad de redactar su tesis porque, según decían, no sabían escribir. La presencia de esta problemática no es exclusiva de su contexto. Universitarios de todas las regiones que no saben escribir se enfrentan al mismo quehacer. Gran

parte de ellos viven su tarea más bien como un obstáculo que demora o imposibilita su titulación. ¿Será posible cambiar esto de alguna forma?

Si nuestras escuelas, desde la más tierna edad de sus alumnos, se entregasen al trabajo de estimular en ellos el gusto por la lectura y la escritura, y ese gusto continuase siendo estimulado durante todo el tiempo de su escolaridad, posiblemente habría un número bastante menor de posgraduados hablando de su inseguridad o de su incapacidad para escribir (Freire, 2004: 40).

Si esto se hiciera, es decir, si tuviéramos un mayor número de titulados en los posgrados y en las universidades que escribieran con gusto, ¿qué cambiaría? Y más aún: ¿le servirá de algo leer y escribir a la gente que no es universitaria? El analfabetismo castra “el cuerpo consciente y hablante de mujeres y de hombres” (Freire, 2004: 6).

Los analfabetos son, inevitablemente, excluidos de la cultura escrita. Es decir, no pueden acceder a “las relaciones milenarias y socialmente creadas entre lenguaje, pensamiento y realidad” (Freire, 2004: 6). El confinamiento que padecen es infranqueable, no les permite acceder a una ciudadanía plena.

298



Todos sabemos algo

Todos sabemos algo. Sepamos o no leer y escribir, todos hemos atestiguado aspectos, momentos, fragmentos de la realidad. Sin embargo, aquel que no cuenta con la posibilidad de leer e interpretar el mundo de manera crítica, aquel que no sabe escribir y compartir su testimonio sobre algo mediante la palabra, ¿qué vehículos y formatos encontrará para decirnos lo que sabe?

Es indispensable que quien pretende enseñar pueda reconocer que no lo sabe todo. También que admita que no es el único que sabe algo. Sin la humildad y la tolerancia de reconocer al otro y al que es diferente como un ser que puede decirnos, compartirnos, enseñarnos algo, el maestro no será un maestro, sino un tirano.

Los maestros y los alumnos son siempre seres vulnerables (Freire, 2004: 74). Nadie es infalible, nadie tiene siempre la razón. Si gustáramos de creer que podemos definirnos de una vez por todas como “seres racionales”, no sólo caeríamos en una reducción que jamás haría justicia al pensamiento de Aristóteles, además mutilaríamos nuestras posibilidades al estrechar por tanto la idea de lo que es lo humano.

El ser humano es un ser con destellos de racionalidad, pero también es un ser de inclinación sociable, política, cultural y lingüística.

El ser humano es un ser de emociones, de afectos, de pasiones y de creaciones de todo tipo. El arte y la ciencia son algunos de sus sellos distintivos. La poesía y el pensamiento son humanos, pero no se componen exclusivamente de racionalidad. En ellos hay imaginación, deseo metafísico, conciencia e inconsciencia.

Conclusión: reflexión desde el fenómeno educativo entre estudiantes de Psicología

Los problemas de la educación son humanos. Es por ello que no son sólo pedagógicos, sino también políticos, culturales, afectivos y sociales. Enseñar no es sólo un asunto de racionalidad, sino de emociones, de necesidades materiales y metafísicas, de contextos culturales y de la singularidad de las personas y de los grupos que entre ellas conforman.

Recientemente ha llegado una universidad pública a una comunidad rural del norte de México. Gran parte de los habitantes de esta comunidad se dedican a la agricultura. Muchos han migrado a los EE.UU o a otras poblaciones del país en búsqueda de oportunidades. Algunos de sus jóvenes originarios, si tienen posibilidades para hacerlo y cuentan con el apoyo, viajan a la capital o a alguna comunidad cercana a estudiar alguna carrera. Algunos de ellos estudian con dedicación y aprovechan esta oportunidad para ampliar su mundo, su imaginación, su conocimiento. Para otros, salir del seno familiar significa solamente escapar de las reglas y de la vigilancia de sus familiares. Para los jóvenes que querían estudiar y que no han podido mudarse a la capital o a otro lado a continuar sus estudios universitarios por motivos económicos o personales, la noticia de que un campus universitario llegaría a su población ha sido bien recibida, cuando no un suceso que ha comenzado, pronto, a cambiar su vida, su mentalidad, sus deseos y su comprensión del mundo. Una de las dos licenciaturas que se ofertan en la comunidad es psicología. La mayoría de los estudiantes son los primeros en su familia en cursar estudios universitarios. Aunque la mayoría de ellos no tenían claro qué es la psicología al inscribirse, varios de ellos han mostrado lo que parece un interés genuino por superarse y aprender, por leer y escribir.

En una asignatura, se les ha solicitado a alumnos del quinto semestre que describan sus historias de vida como estudiantes a lo largo de su educación básica, media y media superior.

Un estudiante ha escrito que “por falta de materias humanistas, no aprendemos a interrogar razonablemente, a escuchar con atención y a responder serenamente”. Él considera que niños y jóvenes podrían beneficiarse considerablemente si, desde la educación primaria, los maestros hicieran lo posible por despertar en ellos “el amor y la estima por el conocimiento generando un pensamiento reflexivo y crítico”. ¿Acaso,

en verdad “nunca es demasiado temprano” para filosofar? (Onfray, 2008: 137). Varios otros han dado testimonio de que, en la primaria, sus maestros evaluaban su habilidad lectora contando la cantidad de palabras que alcanzaban a pronunciar en un tiempo determinado. También han escrito que ninguno de ellos desarrolló el gusto por la lectura mediante esa u otras técnicas que sus maestros empleaban en el aula. Alguna alumna ha escrito que nunca se le pidió que, de niña, imaginara y escribiera sus propios textos. Cuando se les pedía escribir –afirma, sólo se trataba de transcribir, de copiar textos ajenos. Muchas de las veces, los signos y la ortografía no parecían relevantes para los maestros.

Varios de estos alumnos han reflexionado sobre cómo, si hubieran desarrollado de mejor manera sus habilidades como lectores y escritores desde la primaria, su aprovechamiento académico en la universidad sería más enriquecedor de lo que es hoy a pesar de su esfuerzo.

Todos declaran que la lectura y la reflexión crítica han sido algunas de las mayores dificultades que han tenido que enfrentar en materias que solicitan de ellos esas habilidades.

En las comunidades rurales, se espera que los jóvenes aprendan algún oficio relacionado a la industria agropecuaria, o a la mecánica, se espera que aprendan algo *útil*. La filosofía, la reflexión, se cree, de nada sirven. Algunos, sin embargo, a pesar del riesgo de ser etiquetados como populistas, consideran lo contrario (Onfray, 2008: 112).

También, todos reconocen que escribir sus propios textos les lleva más tiempo del que quisieran y, sin embargo, también la mayoría afirma haber progresado significativamente en ello en los últimos dos años y medio que se les ha exigido la redacción de reportes de lectura, de ensayos breves y de reflexiones personales sobre su realidad y su contexto cultural, sobre asuntos psicosociales, entre otros temas.

No ha sido fácil que estos estudiantes redacten sus propios textos. A pesar de las dificultades que cada uno de ellos enfrenta, sin embargo, los cambios han iniciado.

Las redes sociales se han transformado. Han pasado a ser, además de instrumentos de comunicación cotidiana, medios para consultar y descargar textos que de otra manera les serían inaccesibles desde una comunidad como la que habitan. Han devenido foros de discusión para compartir sus perspectivas sobre películas, formas de informarse sobre movimientos y acontecimientos relevantes que están sucediendo en otras universidades, en otras ciudades y en otros países que, sin embargo, son próximos a ellos en aspectos que también empiezan a comprender.

Por algunos más que por otros, la palabra hablada y escrita está siendo re-descubierta, re-creada como un arma, como un instrumento cuyo poder había sido subestimado y que apenas comienza a explorarse, a apropiarse, a vivirse en su extensión y en sus posibilidades.

La educación se les muestra ahora como un fenómeno de relevancia enorme que podría modificar sutil pero significativamente el devenir de sus propias vidas, así como el de sus familias y el de su comunidad. ¿Será verdad que quien accede a la lectura puede escapar de su destino? (De la Borbolla, 2010:126).

Bibliografía

CRUZ, Roberto

2005 *La primera hermenéutica*. México, D.F.: Herder y UIA.

DE LA BORBOLLA, Oscar

2010 *La libertad de ser distinto*. México: Random House Mondadori.

DILTHEY, Wilhelm

2000 *Dos escritos sobre hermenéutica*. Madrid: Istmo.

FREIRE, Paulo

2004 *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GONZÁLEZ, Sergio

2009 *El hombre sin cabeza*. México: Anagrama.

KANT, Immanuel

2009 *Crítica de la razón pura*. México, D.F.: FCE, UAM, UNAM.

HEIDEGGER, Martin

2009 *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.

ONFRAY, Michel

2008 *La comunidad filosófica*. Barcelona: Gedisa.

301



Fecha de recepción del documento: 5 de enero de 2013
Fecha de aprobación del documento: 20 de junio de 2013

