

Silvia Fernández Hernández (coordinadora), *Diálogos interculturales en el ámbito educativo*. CdMx, Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM, 2016.

Horacio Cerutti-Guldberg¹

Agradecido por la gentil invitación a participar en esta presentación, lo primero que debo destacar es que la lectura de este libro muestra lo que se aprende enseñando. Justamente, quienes vamos a enseñar podemos y requerimos aprender para reformatearnos. El texto ayuda a abrir la cabeza y en todo momento destaca la importancia de defender y aprender a respetar las diversas culturas, tal como la UNESCO lo viene procurando desde hace décadas. Aquí no puedo menos que recordar los esfuerzos insaciables del querido amigo Edgar Montiel en esas labores hasta el día de hoy.

A sabiendas de la imposibilidad de dar cuenta de todo lo aquí aportado, procuraré retomar algunos tópicos de cada uno de los valiosos trabajos incluidos, sin detenernos en los casos experimentados y cuidadosamente examinados en cada uno de los estudios. Por cierto, si estos temas eran urgentes a finales del año pasado, ¿qué decir en los últimos dos meses?

Beatriz Granda (argenmx), indagando sobre el tratamiento de la gramática en los libros de texto, precisa las nociones de pluriculturalidad y de interculturalidad. En sus palabras:

“...cada maestro es pluricultural, en el sentido de que el docente, al igual que cada individuo pluricultural, se configura como resultado de sus experiencias en distintas comunidades y en múltiples culturas. Así entendida la “pluriculturalidad”, como un rasgo personal cognitivo, que proviene de nuestra experiencia como integrantes de grupos sociales que tienen influencia en nuestra forma de pensar y de actuar y que condicionan la forma en que percibimos la realidad y la forma en que nos perciben los demás.

Por su parte, el concepto de “interculturalidad”, desde nuestro punto de vista, alude a otra condición: supone la interacción entre dos o más individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas y los mecanismos que se ponen a funcionar para

¹ Investigador titular “C” Tiempo Completo en el Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe y Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. De 1982 a la fecha. 1996-1998: Presidente de la Asociación Filosófica de México A.C.

2006: Doctor Honoris Causa, Universidad “Ricardo Palma”, Lima, Perú.

2010: Doctor Honoris Causa, Universidad de Varsovia, Polonia.

2011: “Profesor Honorario” (equivalente a Emérito) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, “Decana de América”, Lima, Perú.

2013: Doctor Honoris Causa, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Algunos libros más recientes: *Filosofando y con el mazo dando*. Madrid, España, Editorial Biblioteca Nueva / UACM, 2009. *Y seguimos filosofando...* La Habana, Cuba, Editorial de Ciencias Sociales, 2009. *Doscientos años de pensamiento filosófico Nuestroamericano*. Bogotá, Colombia, ediciones desde abajo, 2011.

Sobre su obra: Rubén García Clarck, Luis Rangel y Kande Mutsaku (coordinadores), *Filosofía, utopía y política. En torno al pensamiento y a la obra de Horacio Cerutti Guldberg*. México, UNAM, 2001.

Laura Mues de Schrenk, “Horacio Cerutti Guldberg (1950)” en: Clara Alicia Jalif de Bertranou (presentación y compilación), *Semillas en el tiempo. El latinoamericanismo filosófico contemporáneo*. Mendoza, Argentina, Universidad Nacional de Cuyo, 2001.

que esta interacción sea efectiva. Se concibe como un proceso de reconocimiento mutuo con el objetivo de lograr la aceptación de la diversidad” (p.19).

Resalta la relación entre docencia e investigación, teorías y prácticas, experiencias y saberes (p.21). Quien ejerce la docencia, por tanto, tiene un papel protagónico y no sólo de aplicación inercial de planes de estudio, particularmente para el caso de la gramática aquí analizado. Gramática no reducible a conjunto de reglas fijas, sino siempre insertas en situaciones específicas y apropiables por quienes las utilizan, con la ayuda de quienes, como docentes, les toca mediar y facilitar su acceso y uso apropiado.

Aleksander Wiater (polaco) examina la modalidad de la cultura española en el arte presentada en los Manuales de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E/LE). A partir de que la lengua y la cultura colaboran en la “cohesión social” y en la identidad de un pueblo”, por lo cual “...percibimos, sentimos y evaluamos el mundo desde nuestra perspectiva particular”. El arte ayuda a quienes estudian como “herramienta de su desarrollo cognitivo. Con él reflexionamos, ampliamos las percepciones, estimulamos la imaginación y la creatividad, cuestionamos la realidad y el sistema de valores[...] El arte posibilita entonces descubrirse y enriquecerse mutuamente y favorece dicho diálogo intercultural dentro del aula de LE” (p.67).

Aunque en los manuales se da preferencia a monumentos civiles, los religiosos muestran la importancia de la religión católica para el mundo hispano (p.78). Por lo demás, América Latina ocupa un lugar muy marginal en esos manuales, salvo como ciertas referencias folklóricas. Nada de pintura y escultura. Algo de arquitectura y ya (cf. Pp. 79-80). Muy sugerente resulta esta visión cuestionadora de los manuales, de sus aportes y limitaciones. Lo cual nos sugiere ámbitos de reflexión para nuestro modo de apreciar las relaciones al interior de la América que queremos hacer nuestra.

Martha Elena Montoya (colmex, colombiano mexicana) invita a trabajar sobre la identidad en la CdMx, la cual está caracterizada en su cotidianidad por la discriminación y el trato desigual. Y en esa trampa hay que examinarse y auto reconocerse.

“Una ciudad en la cual se siente desconocido, no tenido en cuenta, “ninguneado”, atropellado, engañado, silenciado. Invisibilizado [...] Resurgen las preguntas:

¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Qué me relaciona con estos seres que desconozco y que siento que también me desprecian? ¿Formo parte de lo que Bonfil Batalla llama “el indio desindianizado”? (p.105).

Para intentar averiguar “¿por qué yo discrimino?” propició que los estudiantes indagaran en el fascismo “a nivel mundial, nacional, local e individual” (p. 107). Y aquí son fundamentales las palabras, como siempre cargadas de ironía y de fuerza movilizadora, del Sub Marcos en 2004, a quien cita:

“Si antes los ‘otros’ eran los indios, los negros, los amarillos o los rojos, ahora la globalización de arriba nos ha traído una auténtica ‘democratización mundial’: los otros

somos todos, y *todas*, los que no nos queremos parecer al modelo hegemónico, y nos negamos a homogeneizar nuestra identidad, es decir, nos resistimos a renunciar a nuestra diferencia” (p. 112, negritas en el original).

También recupera de Carlos Lenkersdorf observaciones críticas acerca de la continuación de la conquista y colonización en Chiapas y su interrogante (en 2002): “¿Hay que recordar que hasta la fecha no se enseñan las lenguas de los pueblos autóctonos? Se desconocen sus culturas. Cuando estos pueblos levantan su voz en defensa de sus derechos, de su dignidad, se les responde con la militarización de sus tierras” (p. 115).

Y de Martín Barbero, cuando retoma a Paul Ricoeur las dimensiones de la traducción y la hibridación cultural. Para ello se requiere “Tender puentes. Acercarse. Aceptarlos. Reconocer a los otros como interlocutores válidos. Deconstruir lo aprendido. Escuchar... [...] Aprender, conocer, comprender, aplicar, comunicar ¿hablar? No, **dialogar**” (pp. 115-116, negritas en el original).

Y destaca “la elección que las personas hacen de su identidad” (p. 116). Tomar conciencia de esta elección, que suele pasar desapercibida, es muy importante, no sólo para el desarrollo personal, sino aprovechar el potencial que se dispone y no se valora.

Un tema muy interesante que propone trabajar a sus estudiantes es la de la construcción de la identidad indígena en el cine mexicano (cf. p. 119).

Por otro lado, retomará de Guillermo Hoyos, lo que éste recupera de Jurgen Habermas, como “...reglas de la democracia participativa:

- a) Publicidad e inclusión [...] b) Igualdad de derechos de comunicación [...] c) Exclusión de engaño o ilusión [...] d) No coacción...” (p. 126).

También de Martín Barbero le parece sugerente su enfoque de la técnica en tanto “tecnicidad” como parte de la emergencia de “nuevos modos de percibir” (p. 128). Todo esto permite reclamar una “verdadera reforma” educativa, lo cual sigue siendo un pendiente por parte del gobierno, a pesar de los reclamos de diversos sectores de la sociedad, particularmente académicos y maestros (p.131), es que se brinda una educación idiotizante basada en “conceptos conservadores sobre una educación receptiva” (p. 161), donde no se dejan posibilidades a la participación activa y propositiva de quienes estudian. Frenar todo tipo de creatividad es el objetivo central de esta supuesta buena educación.

Frente a esto, “hay que buscar... un conocimiento nuevo y fundamentado. En el nuevo conocimiento va implícito el pensamiento creativo e imaginativo; el conocimiento fundamentado implica el pensamiento divergente y crítico [...] Para llegar a este aprendizaje de manera significativa, se estimula la reflexión (pensamiento) imaginativa, creativa, crítica y divergente. Con una metodología constructivista en el proceso de aprender a aprender, se estimula el saber discernir a partir de los conocimientos que les sugieran un mayor sentido en sus vidas cotidianas y su proceso de concientización de su sentido de estar en el mundo. Este primer sentido [,] que

puede adquirir el conocimiento, debe ser crítico, fundamentado; y la posibilidad de pensar desde otro lado, de manera divergente, conlleva la necesidad de saber argumentar” (pp. 161-162).

“Para poder resolver problemas es indispensable la posibilidad imaginativa, creativa desde otra manera de ver la realidad [...] La imaginación se entiende como la capacidad mental de pensar de manera diferente. De ahí que la capacidad creativa sea su complemento y que el pensamiento divergente sea su consecuencia [...] La capacidad de imaginar implica ver las cosas como si fueran o pudieran ser distintas. Sólo así podemos pensar en la posibilidad de cambio, de transformación de movimiento en todas las áreas de la vida” (p. 164).

Apreciar la historia desde el mural requiere volver a Bertolt Brecht, quien planteó el “efecto de distanciamiento (*Verfremdungseffekt*)” (p. 166, cf. mis trabajos de hace ya varios años: “Filosofía y teatro I: ¿Cómo comprender a Brecht?”, en: *El Guacamayo y la Serpiente. Revista de la Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo de Azuay*, Cuenca, Ecuador, núm. 13, noviembre 1976, pp. 135-146 y “Filosofía y teatro II. La alegría de cambiar el mundo”, en: *El Guacamayo y la Serpiente. Revista de la Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo de Azuay*, Cuenca, Ecuador, núm. 14, febrero 1977, pp. 65-81).

María Cristina Simón (mexicana) nos invita a releer a Sor Juana, apreciando su inmensa osadía en su interpretación muy arriesgada del Teocualo (comer a dios) como ritual paralelo (anticipador) de la eucaristía cristiana (cf. pp. 179 y 208). Para ello parte de la noción de “presciencia” entendida como “... la veta de pensamiento eclesiástico que encontraba “visos” de verdad en las religiones pre-cristianas” (p. 179, nota 1). Esto exige partir de la noción de identidad forjada en un origen religioso (p. 181). Y la Eucaristía basada, según Frazer, en la comida sacramental del “espíritu del grano”, entendida como que “... se ingiere el cuerpo del espíritu del dios de la semilla (arroz, trigo, cebada, ñame, ... amaranto) para fortalecer los lazos comunitarios y la conexión con el mundo espiritual” (p. 182). La cuestión de la identidad americana será un resultado de mezclas en “una original sociogénesis” y “... la clave de este proceso debe ser buscada en el mestizaje: indios, criollos y negros se mezclaron en la Nueva España, conformando un mosaico multiétnico y multicultural” (p. 183).

Este complejo proceso de identificación estuvo regido por el temor ante terribles vicios y hay que precisar de quiénes provenían.

“Vale la pena señalar que los vicios más mencionados de los criollos, desde el mencionado Sahagún hasta Humboldt [,] son la holgazanería y sus derivados, la lujuria y la lascivia, la prodigalidad, la superstición, la hipocresía y la adulación, vicios[,] por demás, señalados por los evangelizadores como propios de los indígenas, lo que reafirmaba a los peninsulares en sus temores de contaminación y contagio” (pp. 184-185).

Destaca la labor de los jesuitas como forjadores de la conciencia criolla articulada a la presciencia, con su llegada en 1572 (pp. 186-187).

John H. Sinnigen (usamericano) promueve una relectura fecunda de *Cien Años de Soledad* de García Márquez. Hay que partir, según indica, de la “base conflictiva” que subyace a toda interculturalidad (p. 212). Recupera de Fidel Tubino la noción de “interculturalidad crítica o transformadora” que tiene como “meta [...] la igualdad cultural, política y económica y debe construir un camino hacia la paz y la justicia social” (p. 213).

Para retomar fecundamente la literatura echa mano, según nos dice, “de la crítica sociohistórica, derivada del marxismo [...] Vinculo el marco sociohistórico a la crítica psicosexual derivada de Freud y ampliada y refinada por el feminismo contemporáneo. Me adhiero además al postulado de Antonio Machado expresado por Juan de Mairena: “La poesía es un diálogo del hombre, de un hombre con su tiempo” (p. 219).

Enfatiza su crítica a “la ignorancia voluntariosa de la mayoría de la población estadounidense, en vez de la europea, ante los atropellos cometidos por su gobierno a través del mundo” (p. 214).

Las recomendaciones de lectura a sus estudiantes – aunque esté en nota, por ironizar sobre sus posiciones tan valiosas – deben ser asumidas con toda seriedad: “En primer lugar, les sugiero a los estudiantes que **lean** el libro, aunque sea en la excelente traducción al inglés de Gregory Rebas, antes del comienzo del curso con el fin de captar el complejo argumento para luego **estudiarlo** con detenimiento durante el semestre. Segundo, les recomiendo que no lean la introducción hasta después de terminar la lectura [,] que no lean las notas hasta después de completar la lectura para cada clase” (p. 228, nota 9, negritas en el original).

Y como metodología utiliza en su curso lo que denomina “economía política de la cultura” (p. 229), propiciando el cruce entre cultura, economía y política, como efectivamente se da en la realidad histórica. Y no deja de reconocer, con gran valentía y precisión, algo crucial: “Los profesores de literatura entendemos que cada vez que se enseña un libro, el texto se altera; las condiciones sociohistóricas siempre cambian y la psicología del maestro también varía según las materialidades de su existencia” (p. 236).

Finalmente, explicita la coyuntura en que comparte sus reflexiones, a partir de Wallerstein: “El autor describe esta coyuntura como una bifurcación en la que compiten dos tendencias: una es la profundización de la funesta política neoliberal, la otra una alternativa progresista promovida por nuevos movimientos sociales en diversos países. En esta bifurcación el proceso de renacimiento latinoamericano descrito por Galeano ha de desempeñar un papel fundamental” (p. 237).

Silvia Fernández (mexicana) muestra el potencial pedagógico intercultural del arte para hacer visible lo invisible. Reconoce la apertura de los jesuitas de los años ´60 del siglo pasado y la posibilidad de acceder a conocimientos relegados en otros ámbitos.

“El “profe” más radical, Alberto Hajar, formó en el MUCA (museo de Ciencia y Arte) de la UNAM con un grupo de alumnas el “Curso Vivo de Arte” y nos enseñó a conducir visitas guiadas” (p. 247).

Frente al peligro de holocausto nuclear “La reacción de los jóvenes fue unánime: oponerse a la guerra, vivir el aquí y el ahora en cualquier momento antes de morir” (p. 248).

La experiencia como profesora en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM en el recinto de la ex Academia de San Carlos le permitió apreciar la falta de interés de estudiantes en la teoría y la historia para el arte. “Sufrían la “clase teórica”, su interés estaba centrado en dibujar, pintar y no leer” (p. 249).

Conocer el propio pasado ayuda. Vasconcelos propició la creación de la “Escuela de Verano” fundada por la Universidad Nacional en 1921, lo cual era muy importante para Álvaro Obregón (cf. p. 251).

“El primer Director de la Escuela, Pedro Henríquez Ureña, reseñó el objetivo de los cursos: “Uno de los propósitos de la Escuela de Verano [se ha cumplido], ya que entre los mejores de los norteamericanos –los universitarios– se han suavizado los arraigados prejuicios de racismo y hoy [...] comparten con nosotros nobles ideales de comprensión mutua” (p. 252).

En esos años ‘20 del pasado siglo “Ese México “exótico” atrajo a los estudiantes norteamericanos a la Escuela de Verano” (p. 253). ¡Vamos a tener que refundar este proyecto y resucitar a Pedro Henríquez Ureña ahora en este periodo oscuro y temible de la relación mutua!

“Cerca de 1998 E.E.U.U. calificó a México como país peligroso, lo que supuso una ruptura del pacto bilateral de interculturalidad...” (p. 255).

Fueron menos los estadounidenses que llegaron al CEPE y aumentaron los orientales, con todo el desafío pedagógico de esta nueva relación cultural.

Silvia Fernández retoma reflexiones de Tubino sobre “diglosia cultural” y la necesidad de establecer un “interculturalismo crítico” que busque igualdad y equidad (cf. p. 257).

La tarea del profesor de arte se va concentrando en “provocar la reflexión” en los alumnos (p. 259). Aprovechar las nuevas tecnologías digitales para renovar las formas pedagógicas y “crear nuevas percepciones del arte” (p. 260). Pasar de meros conocimientos – con todo y su valor– a una “forma de pensamiento [...] como un modo de organizar el pensamiento para ordenar los conocimientos” en términos que retoma de Hugo Zemelman y Estela Quintar (p. 260).

Deleuze ayuda a pasar de acceder a la belleza a la “capacidad de desplegar otras maneras de sentir...” (p. 263).

Y así centrarse en la noción de “pregnancia”, retomada de la teoría *Gestalt*, para “... encontrar formas básicas simples al percibir formas complejas, y hallar la mejor forma de ver la imagen, como por ejemplo, distinguir la relación figura fondo” (p. 267).

Y podríamos cerrar con estas palabras que resumen la tarea magisterial de modo sugestivo:

“La mediación didáctica nos ayuda en el trabajo de enseñar. Para organizar mi clase me cuestiono: ¿qué pretendo lograr con la enseñanza? ¿Cuáles son las actividades que puedo realizar con los alumnos? ¿Cuál es mi manera de construir los conceptos de la historia del arte para responder a los retos de la enseñanza intercultural? ¿Cómo lograr que los alumnos desde sus parámetros culturales puedan comprender el significado de las obras de arte mexicano y le den un sentido?” (p. 168).

Inmensos desafíos reunidos en este libro, con los avances tan importantes logrados. Ahí tenemos que continuar experimentando y procurando avanzar en el despliegue de toda nuestra capacidad inventiva.