

Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación

Xicoténcatl Martínez Ruiz / Daffny Rosado Moreno
COORDINADORES



COLECCIÓN PAIDEIA SIGLO XXI



*Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia:
conciencia generacional, ciudadanía y argumentación*

Xicoténcatl Martínez Ruiz y Daffny Rosado Moreno, coordinadores

Primera edición 2013
D.R. ©2013 Instituto Politécnico Nacional
Av. Luis Enrique Erro s/n
Unidad Profesional “Adolfo López Mateos”, Zacatenco,
Deleg. Gustavo A. Madero, C. P. 07738, México, DF

Coordinación Editorial de la Secretaría Académica
Secretaría Académica, 1er. Piso,
Unidad Profesional “Adolfo López Mateos”
Zacatenco, Del. Gustavo A. Madero, C.P. 07738

Cuidado de la edición: Kena Bastien van der Meer
Diseño y formación: Quinta del Agua Ediciones, SA de CV

ISBN: 978-607-414-357-7

Impreso en México / Printed in Mexico

Índice

Prólogo. Juventud, verdad y no violencia <i>Sonia Bazzato Deotto</i> <i>Juan Carlos Ruiz Guadalajara</i>	11
Introducción <i>Xicoténcatl Martínez Ruiz</i>	19
Capítulo 1. La no violencia y el otro: una teoría compuesta del multiplismo, la heterología y la heteronomía basada en el jainismo y Gandhi <i>Chakravarthi Ram-Prasad</i>	27
Capítulo 2. Razonamiento moral, prácticas culturales y desigualdades sociales <i>Elliot Turiel</i>	61
Capítulo 3. <i>Ahimsa</i> : la no violencia según los <i>yoga sūtra</i> <i>Elsa Cross</i>	79
Capítulo 4. Las características representativas de la no violencia gandhiana <i>M. P. Mathai</i>	85

Capítulo 5. Filosofía de la no violencia: estudios de la juventud y la ciudadanía <i>Xicoténcatl Martínez Ruiz</i>	95
Capítulo 6. Lógica y compromiso moral <i>Raymundo Morado</i>	113
Capítulo 7. Género, juventud y políticas de prevención y atención para erradicar la violencia que vive la comunidad estudiantil del Instituto Politécnico Nacional <i>Martha Alicia Tronco Rosas</i> <i>Susana Ocaña López</i>	133
Capítulo 8. ¿Es posible la convivencia escolar? Aportes analíticos desde la realidad de la escuela en nuestros días <i>Claudia Lucy Saucedo Ramos</i> <i>Juana María Guadalupe Mejía Hernández</i>	159
Sobre los autores	187

CAPÍTULO 5

Filosofía de la no violencia: estudios de la juventud y la ciudadanía

Xicoténcatl Martínez Ruiz

INTRODUCCIÓN

Filosofía y juventud tienden a evocar tanto la sospecha crítica como la ineludible experiencia de pensar nuestra naturaleza más íntima. El sentimiento de extrañeza, el hecho de reconocerlo y procurar comprenderlo son propios de lo que puede llamarse la condición juvenil, aunque no todo joven los advierte necesariamente de manera decisiva. Tal sentimiento y el acto de reconocerlo son vivencias cercanas a lo que expresa el término griego *thau-mathein*, asombro. No sobra decir que para Aristóteles es el inicio de la actividad filosófica (*Metafísica*, libro Alfa). La experiencia filosófica y la condición juvenil están hiladas por ese asombro teñido de soledad y ansia de comunión. La imagen del joven desahogado, expresivo, siempre en búsqueda de identidad, es una apuesta al amor y a la comprensión de esos pedazos de vida que, aun siendo limitados, son vistos por el joven como ilimitados y libres de condición espacio-temporal, raíz y posibilidad de esperanza. Filosofía y juventud expresan un avance continuo y a veces exigen un regreso incierto a lo más básico; son una intuición de olvido y de reconocimiento, virtudes más que carencias. La apuesta del presente ensayo queda contenida en la esperanza que representan ambos términos –filosofía y juventud– en medio de la desesperanza que cubre nuestros días.

El propósito de este ensayo es dar algunas razones de por qué hay que considerar la no violencia, el fomento a la ciudadanía y la argumentación como temas eje del diseño y la gestión de la formación educativa que reciben los jóvenes de nuestro tiempo. El propósito contiene nuestro enfoque para estudiar

a los jóvenes y la sugerencia de una formación multicultural que trasciende los espacios educativos. Tiene, así, un alcance social y cultural que no se limita a un aula o a los muros de una escuela. En la filosofía de la educación de Rabindranath Tagore se expresa esta perspectiva de la multiculturalidad con la imagen de los muros que se han derrumbado y dejaron de dividir a las razas. En su obra *La religión del hombre* (1931) capturó este momento con la idea de que, una vez derrumbados estos muros, nos encontramos frente a frente para poder dialogar entre culturas. Estos temas definen la orientación propuesta para los estudios de la juventud y la conciencia generacional que sugiere este ensayo. El propósito es que esta orientación temática se considere en las agendas de investigación, gestión y política educativas en respuesta al dinamismo social y a las necesidades de transformación de los sistemas educativos de hoy. La estructura del capítulo es simple y se divide en cuatro momentos: inicia con un contexto básico acerca de la filosofía de la no violencia; enseguida, aborda su relación con los estudios de la juventud y la conciencia generacional, dando algunos ejemplos que pueden ser llamados disonancias. Al final brindamos, a manera de conclusión, reflexiones que hilan el cultivo de la no violencia con las desigualdades sociales, la ciudadanía y la capacidad de argumentar.

FILOSOFÍA DE LA NO VIOLENCIA: SU DIMENSIÓN SOCIAL Y JUVENIL

La idea contenida en la expresión “filosofía de la no violencia” se enfoca en su relación con los estudios de la juventud y tiene como punto de partida la noción de no violencia en tanto que refiere –de manera básica, pero no reductiva– al hecho de no herir a nada vivo. Es decir, no dañar física, verbal ni psicológicamente a un ser vivo. Sin embargo, el significado es más amplio y considera formas de no violencia de género, económicas, y políticas, entre otras. En nuestros días tal noción ha de considerar, además, las diversas formas de violencia originadas por la desigualdad social; asimismo, las que se animan mediante el uso de la tecnología, para pensar críticamente cómo el uso de componentes tecnológicos se pueden orientar para el fomento de una cultura de la no violencia. La no violencia de la que hablo no parte de un discurso político, sino que se fundamenta en algo que trasciende los condicionamientos de los intereses individuales: Mahatma Gandhi entendió por no violencia (*ahimsa*) algo enraizado ontológicamente en lo que llamó

satya, verdad, y quedó resumido en estas líneas, escritas cuando se hallaba en la prisión, (Yeravda Central Prison) en 1930. Aun en estado de encierro, Gandhi escribió una serie de cartas de libertad y no violencia, reunidas en el texto *From Yeravda Mandir* (1932):

Probablemente es claro que sin *ahimsa* no es posible buscar y encontrar la verdad. *Ahimsa* y la verdad están entrelazadas de tal manera que es prácticamente imposible desenredarlas y separarlas. Ambas son como las dos caras de una moneda, o mejor de un disco metálico liso y sin estampar. ¿Quién puede decir cuál es el anverso y cuál el reverso? Si bien *ahimsa* es el medio; la verdad es la meta. Para que los medios sean un medio siempre deben estar a nuestro alcance, entonces *ahimsa* es nuestro deber supremo. Si tenemos cuidado de los medios, aseguramos llegar tarde o temprano a la meta. Una vez que hemos llegado a este punto, la victoria final está más allá de toda duda. (p. 7)

El término sánscrito para designar la idea de verdad es *satya*, que se deriva de *sat*, que en la tradición filosófica de la India significa “ser” y se refiere a la naturaleza última y constitutiva de la realidad. Ser y verdad son el fundamento de la realidad y, como lo expresa Gandhi, son inseparables de *ahimsa*. La no violencia se piensa, entonces, como un medio y no un fin; no es un postulado de pasividad o indiferencia, sino que procura la concreción de acciones guiadas por una búsqueda fundamental: la verdad.

La idea de la no violencia (*ahimsa*) para nuestro tiempo tiene que considerar lenguajes actuales y parámetros para aproximarnos críticamente a otras formas recientes de violencia. Esto lleva implícita la pregunta: ¿qué niveles de afectación psicológica y de incremento de violencia percibimos en el uso de las tecnologías de la información?, ¿acaso lo notamos? Se sabe que el uso de la tecnología hoy conlleva un riesgo que tiene el poder de brindar soluciones, comodidad y mejoras materiales; pero también tiene el poder de esclavizar, aun cuando, en sí misma, es neutra. La intención del uso y su consecuente resultado dependen de uno mismo, por ello es necesaria la aplicación de principios éticos básicos en su diseño y concreción. Nuestro entendimiento de su papel, como herramienta para comunicarnos sin fomentar más violencia, se cultiva en la práctica cotidiana y en la actitud ética que impregna cada acción; ambas son oportunidades que se dan en los espacios educativos. El uso de la tecnología y su transferencia están relacionados con uno de los as-

pectos que Gandhi enunció en su *Programa Constructivo* (1945) y consideraba esenciales para la no violencia, a saber: una economía equitativa. Si ésta no existe, las desigualdades sociales, en todo su espectro, permanecen latentes. Junto con Gandhi podemos establecer una idea muy sencilla: es imposible –o al menos muy difícil– tener una sociedad no violenta y estable sin que se disuelva el golfo de la desigualdad económica, en el que unos cuantos poseen riqueza y la mayoría vive en grados de pobreza, y pobreza extrema.

La no violencia, como beneficio social, es un poder capaz de cultivarse en el pensamiento y las acciones de un joven; es un eje para la gestión y la planeación educativas, y su pertinencia se vuelve ineludible en sociedades cuyo tejido ha sido afectado por climas de violencia que no sólo han tocado a una población adulta, sino a la vida de jóvenes e incluso niños. Una conclusión ineludible es que la violencia no puede enfrentarse con más violencia, es inadmisibles en sociedades que se definen con parámetros de democracia.

Los grados en que la violencia afecta a las poblaciones infantiles y jóvenes son diversos. Tómese el ejemplo del sector de jóvenes de 14 a 24 años: el estrés elevado y la depresión severa eliminan sus capacidades de atención y concentración (Martínez Ruiz, 2011). Este ciclo tiene efectos que incluso impactan un fenómeno educativo como es la deserción escolar. Pensemos en una generación que ha crecido e incorporado –consciente o inconscientemente– lenguajes, prácticas, experiencias, información mediática, imágenes, construcciones y destrucciones culturales catalizadas por climas de violencia, migración y abandono regional, entre otros. El daño en la psique de un joven se ramifica e incluso agudiza, y puede ser factor de algo más radical: el suicidio. Éste resulta un síntoma de crisis grave en una sociedad, sobre todo cuando se considera una de las tres primeras causas de muerte entre los jóvenes mexicanos, de acuerdo con la estadística que ofrece el estudio “Suicidios por grupos de edad y sexo, 1990 a 2011”, del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Asimismo, tanto estos datos como los de otro análisis (Martínez Ruiz, 2011, p.131) muestran que la juventud mexicana –y la de países en condiciones similares– enfrenta un riesgo elevado de ser afectada por el complejo entramado del estrés, la depresión crónica y las tendencias suicidas.

En consecuencia, este es un ejercicio de reflexión en el que se busca comprender las vivencias generacionales que configuran nuestro presente, y una de ellas se encuentra en cómo un clima de violencia afecta y condiciona la

vida del joven. Pero no es todo, estamos viviendo un tiempo más complejo. He comentado que, pensar filosóficamente a la generación joven que reemplazará a la que la precede, sugiere atender algo que nos puede rebasar –si es que no ha ocurrido ya–, a saber: el olvido de una visión prospectiva capaz de configurar la cultura de la no violencia en nuestros niños y jóvenes, el fomento a la ciudadanía que asegure la democracia, y el pensamiento crítico que sea la base de una cultura de la argumentación en las generaciones jóvenes. Todo esto configura los fundamentos de una filosofía de la no violencia plausible para estas y las siguientes generaciones.

La pertinencia de estos temas radica en que los estudios de la juventud y el análisis de las identidades juveniles se han dirigido comúnmente al recuento descriptivo –principalmente sociológico y antropológico– de lo que una población juvenil expresa como su búsqueda de identidad. Esto nos ha permitido, entre otras habilidades, escuchar lenguajes, leer símbolos, ver colores, vestimentas, pero, ¿acaso hay algo que no vemos en este recuento descriptivo? Nuestro tiempo nos llama a entender reclamos estridentes que han emergido en el seno de poblaciones juveniles y se extienden aceleradamente a la par de las desigualdades sociales. Los ambientes de violencia generan el olvido de la ciudadanía. Consecuentemente, la obnubilación de ésta adormece las capacidades dialógicas y, sin ellas, ¿acaso la defensa argumentada de ideas no queda disminuida y vulnerada? Las sociedades contemporáneas se han comprometido a integrar la multiculturalidad y fomentar lo que Martha Nussbaum (2010) llama “ciudadanía mundial”. Completaría esta idea sugiriendo la no violencia como característica de la práctica ciudadana.

Se ha mencionado que la idea de la no violencia a la que me refiero no es una actitud pasiva e indiferente, sino una forma de acción. Significa una construcción consciente y dirigida hacia una mejor sociedad que, en esencia, no fomente la violencia. Mahatma Gandhi entendió que *ahimsa* (no violencia) está íntimamente relacionada con lo que él identifica como *swaraj*. Es decir, la autoregulación que conduce a un estado de independencia. Gandhi postuló y practicó la autoregulación y la no violencia como formas de desobediencia civil. El resultado: la India se independizó.

Gandhi y su *Programa Constructivo* (1945) representaron esperanza y posibilidad de transformación social. Advertir la esperanza y poder transformar la realidad son capacidades que están en un joven, son parte de su condición. Sin embargo, la capacidad de advertir es frágil y puede quedar inconexa antes de ejercerse. Ese es el riesgo que, de manera continua, amenaza a

las generaciones jóvenes en todo tiempo y lugar; en gran medida debido a los climas de violencia recurrentes, acompañados del denominador común de las desigualdades sociales. Entrever la esperanza nos salva del olvido en medio de nuestra temporalidad, lo cual no es más que hambre de trascendencia, que centellea y se vuelve raíz en la imagen del joven. No es casualidad que el estereotipo del héroe sea una figura juvenil, pero esto no siempre se cumple. La abrupta situación en que vivimos se presenta así debido a los cambios sustanciales en el medio ambiente, las sociedades y las comunicaciones, por sólo dar algunos ejemplos. La singularidad de nuestra época es que todos estos cambios han ocurrido en breves lapsos de tiempo, y han repercutido mucho en la manera en que los jóvenes estudiantes entienden la realidad. Ya en la década de 1930, y con clara vigencia, Gandhi lo describió en el *Programa Constructivo*:

Pero así son los estudiantes, es desde estos hombres y mujeres jóvenes que surgirán los futuros dirigentes de una nación. Desafortunadamente ellos están actuando debido a diversas influencias. La no violencia les ofrece muy poca atracción...Al parecer buscan un resultado inmediato aunque sea momentáneo. Es como un reto de fuerza bruta que no termina tal como lo vemos en tiempos de guerra entre bárbaros o entre seres humanos. Por ello, la apreciación de la no violencia significa una investigación paciente y más difícil es practicarla. (Gandhi, 1945, p. 19)

Sugerir una filosofía de la no violencia exige deletrear su pertinencia para las generaciones jóvenes, en especial cuando está relacionada con la construcción de la ciudadanía. Entendemos aquí tal construcción, no como un imperativo heterónimo, sino como convicción autónoma y consciente, teniendo su fundamento en la ética, que es la base de la ciudadanía y de la práctica cotidiana. Para configurar los fundamentos ciudadanos, donde la no violencia sea una práctica y no un discurso, hay que considerar el indisoluble vínculo entre educación y ética como una de sus bases.

ESTUDIOS DE LA JUVENTUD Y CONCIENCIA GENERACIONAL

Tomar conciencia de sí es una experiencia personal, única e irrepetible que configura la conciencia grupal e histórica de una generación. Hay una imagen

que ilustra el sentido de conciencia generacional aludido aquí; es una imagen irreductible a la palabra, pero indica el sentido de la soledad juvenil. Es de noche en una calle del centro histórico de la Ciudad de México, el olor a polvo de arquitecturas novohispanas cubre el ojo, la luz artificial enmarca la silueta de militares y policías observando, silentes, a un joven sostenido por un soldado que lo toma del brazo. Es la imagen de Prometeo encadenado. El joven va a media calle, doblado, con cierto sufrimiento. No solo es un lirio, sino una bayoneta la que le ata. Su imagen es potencialidad pura, fortaleza en medio de una indecible soledad. La imagen se encuentra en el libro de Elena Poniatowska, *La noche de Tlatelolco*, enmarcada con la frase: “Nadie sabe de la inmensa soledad de un joven entre los quince y los veinte”. Agregaría que sólo viviéndolo sabemos de ese sentimiento de soledad, de querer hablar y expresar, de no poder decir, de buscar claros de luz, de llegar al puro silencio. Sin embargo, ese silencio –que es soledad– también es búsqueda de rumbo, es el punto de partida, la fortaleza y la debilidad, Prometeo y un lirio; posibilidad de mirarse al espejo y reconocerse, no como algo ajeno, sino como lo más cercano. Esto es, la imagen de un joven y de una generación, un continuo llegar a ser lo que se piensa, se sueña, se ama, una manera de habitar el mundo.

Esta manera de habitar el mundo está en la conciencia que una generación tiene de sí misma y de cómo tales formas de existencia determinan un horizonte de acción. Se refiere a cómo los jóvenes de hoy se autoperiben y, al hacerlo, construyen su propia conciencia de grupo mediante las herramientas y perspectivas de su tiempo, en medio de constantes tensiones sociales, culturales, económicas, existenciales y axiológicas. Para comprender esto se necesitan ofrecer reflexiones interdisciplinarias en torno a cómo estudiamos y entendemos a las generaciones jóvenes, y de qué manera la investigación en ciencias sociales contribuye de manera decisiva a este estudio. Así, lo que se ha llamado conciencia generacional es un concepto derivado de los estudios de generaciones iniciados por Mannheim (1952) en el ámbito de la sociología del conocimiento.

Investigar tanto la percepción que los jóvenes tienen de sí mismos como el examen que las disciplinas sociales y humanísticas hacen de las expresiones de conciencia juvenil se traduce en ideas de identidad generacional, que son elementos clave para el sentido de integración multicultural de nuestro tiempo y, en especial, considerando las actitudes, prácticas y costumbres de los jóvenes del último medio siglo.

Los estudios de conciencia generacional tendrán que considerar no solo el enfoque propuesto por la sociología o los temas de desarrollo biológico y psicológico que conllevan el tránsito de un niño en adolescente, o de éste en adulto; la identidad juvenil, tan compleja, difícilmente se puede reducir a un rango de edad, porque tal es la búsqueda misma de la naturaleza humana. En las sociedades modernas, y sobre todo en los siglos XVIII y XIX, observamos cómo ciertos sectores de la población joven quedan permeados por la búsqueda de la emancipación y la adquisición de derechos. Esta intención le exige al joven repensar condiciones que, por naturaleza, le pertenecen, como la libertad, algo que Rousseau enuncia en el *Contrato Social*. Sin embargo, hay que considerar el contexto histórico. Ángela López escribe:

El interés en los jóvenes que traslucen los estudios clásicos de la sociología del XIX y la ecología urbana de principios del XX, deriva de la alarma que producen los comportamientos anómicos y delictivos de los jóvenes, sumergidos en suburbios marginales, bajo los efectos de la emigración y la pobreza. Sin trabajo ni aparente respeto hacia las normas cuyo cumplimiento no conduce a lo que prometen, se distancian de las reglas de juego establecidas. En la ciudad del XIX y de comienzos del XX, la desviación social es pesadilla que cancela el sueño de integración armónica de todos los intereses particulares en el interés común. (López Jiménez, 2003, p. 20)

El siglo XIX es testigo de las discusiones en torno a las ideas de los derechos ciudadanos y, al mismo tiempo, es el horizonte donde la industrialización generó otras condiciones laborales y categorías de entendimiento de una sociedad diversificada. En este marco, los derechos humanos abrieron posibilidades que causaron un impacto en la identidad y en las expectativas de la población joven —desde una perspectiva de las sociedades occidentales—, así como la inserción laboral representó el paso claro de la niñez a la edad adulta. Por otra parte, recordemos que en muchas sociedades los ritos iniciáticos permitían el paso del niño al estado adulto. Sin embargo, en la concepción contemporánea se pasa del niño al adolescente y de éste al joven (y ahora a adulto-joven), y finalmente a ser adulto. Ese patrón común en las sociedades contemporáneas e industrializadas desplazó la estructura de las antiguas en su modo de percibir el paso del niño al adulto. Empero, ¿qué perdimos de vista, o qué se resignificó en este cambio, y configuró tanto derechos civiles como problemáticas en las sociedades contemporáneas?

La conciencia generacional, en tanto conciencia de sí, es la posibilidad de construir una sociedad que cultiva la no violencia. Las diversas definiciones de la noción de conciencia generacional reflejan una preocupación central: la identidad juvenil. La identidad juvenil representa un contraste de descripciones, tanto lingüísticas como de símbolos corporales, que buscan afirmar o configurar una definición generacional. Las dificultades inician cuando delimitamos la esfera de significado de esta generación. La violencia es un elemento que ha de incluirse hoy, pues en la conciencia de una generación es donde particularmente se inserta la no violencia como práctica cultivada por los jóvenes como un mecanismo autónomo. La perspectiva de los estudios de conciencia generacional en este momento tiene que ver dos veces el mismo objeto y palparlo desde otras ideas y disciplinas para repensar las situaciones que enfrentan nuestros jóvenes, la problemática de nuestros espacios educativos, y la construcción de mejores sociedades.

DISONANCIAS GENERACIONALES

Considerar la percepción que los jóvenes tienen de sí mismos es un punto de partida para escuchar y entender las necesidades educativas que viven, su construcción social, sus anhelos y expectativas de una nación incluyente. Razón para que las políticas educativas sean sensibles a la realidad y traduzcan las necesidades de equidad y cobertura en el diseño de la educación pública de altos estándares que pueden recibir los jóvenes. La idea de nación incluyente y el desarrollo de las capacidades argumentativas de un joven para defender el carácter inclusivo juegan un papel central en la construcción de la ciudadanía. Cultivar la ciudadanía en los jóvenes lleva, en su origen, las capacidades de escuchar y argumentar, las cuales constituyen el eje del diálogo. Cuando ambas se olvidan, emergen sin duda la violencia y la ausencia de la democracia. En México, hace más de cuatro décadas, esta conjunción ciudadana se expresó en un reclamo democrático y con una respuesta disímil. La escena, en perspectiva, la recapitula Octavio Paz en 1968, entonces embajador de México en la India. Él la plasmó, posteriormente, en su libro *Vislumbres de la India*:

En cambio, en las demandas de los muchachos mexicanos aparecían varios asuntos concretos y, entre ellos, uno que era y sigue siendo el corazón de

las polémicas políticas en México: la democracia... Pero la conjunción de la revuelta estudiantil y la palabra democracia hizo inmensamente populares, en la ciudad de México, a los estudiantes... Justificaba la actitud de los estudiantes en lo que se refería a su demanda de una reforma democrática y, sobre todo, sugería que no se usase la fuerza y que se buscara una solución política al conflicto... Dormí tranquilo por diez o doce días hasta que, la mañana del 3 de octubre, me enteré de la represión sangrienta del día anterior. Decidí que no podía continuar representando a un gobierno que había obrado de una manera tan abiertamente opuesta a mi manera de pensar. (Paz, 1996, p. 485)

El momento que describe Octavio Paz fue definitivo en la secuencia de sucesos históricos del siglo XX que configuraron a México. Paz subraya la importancia de la expresión argumentada de una rebelión juvenil, que puso a prueba las capacidades democráticas y ciudadanas de un gobierno que concluyó con una respuesta violenta. Octavio Paz dibuja un escenario que provee lecciones para este momento. La manera en que fomentemos las capacidades críticas y de argumentación en la enseñanza que reciben los jóvenes repercutirá, decisivamente, en sucesos históricos –como el que narra Paz– en los que deberá predominar una respuesta no violenta de parte del gobierno. La base para ello será la existencia de interlocutores ciudadanos con capacidades argumentativas y críticas. Es decir, formar jóvenes con esas habilidades. Ahora bien, el cultivo de esas capacidades puede ocurrir en los espacios educativos. ¿Cómo fomentarlas? Martha Nussbaum (2002, p. 299) lo expresa con lo que llama “imaginación narrativa”, o habilidad de entender a los otros. O sea, poder pensar qué significa hallarse en el sitio de otra persona, y entender su sufrimiento, o su alegría. Esta habilidad la fomenta en el currículo, como lo explica la autora (2002, pp. 299-300) en el siguiente pasaje:

Esta habilidad es cultivada, sobre todo, por cursos en literatura y en artes. Preparar a los ciudadanos para entenderse uno a otro no es la única función de las artes en el currículum de una escuela, por supuesto, pero es una función extremadamente importante, y hay muchas formas en las que tales cursos pueden enfocarse en los requerimientos de la ciudadanía.

La innovación curricular que hoy planeamos es una oportunidad para integrar estas capacidades, porque ejercen un impacto transversal en las ideas

educativas de cobertura y equidad, en cuanto ambas ideas se perfilan como sostenibles y con el propósito de reducir la desigualdad social. Cuando pensamos en la innovación curricular para los jóvenes de nuestro tiempo, consideramos a las generaciones cuya tarea es interactuar con otras culturas y formas de pensamiento, y aprender, de manera efectiva, la actitud y las acciones que disminuyan la desigualdad social y cultiven la ciudadanía, que son los pilares del desarrollo humano. Llama la atención cómo este diseño educativo-ciudadano y su aplicación concreta los materializó hace más de cien años el escritor bengalí Rabindranath Tagore, quien sorprendió a los literatos europeos al ser galardonado con el Nobel de Literatura en 1913. En 2013, celebramos el centenario de ese premio, pero, sobre todo la sorpresa de mirar otras perspectivas no occidentales. Tagore condensó su visión educativa en diversos trabajos, siempre con la guía del ejercicio crítico que funciona como base:

La historia ha llegado a un punto en el que el hombre moral, el hombre íntegro, está cediendo cada vez más espacio, casi sin saberlo...al hombre comercial, el hombre limitado a un solo fin. Este proceso, asistido por las maravillas del avance científico, está alcanzando proporciones gigantescas, con un poder inmenso, lo que causa el desequilibrio moral del hombre y oscurece su costado más humano bajo la sombra de una organización sin alma. (Nussbaum, 2010, p. 7)

La filosofía de la educación de Tagore incorporó y aplicó las capacidades críticas cultivadas mediante un currículo de contenidos que fomentaron la no violencia y la ciudadanía. ¿Por qué es importante esto para la educación que hoy reciben nuestros jóvenes? Llegamos, entonces, al punto de las disonancias para contextualizar una filosofía práctica de la no violencia para la juventud de nuestro tiempo, con referencia a la problemática que hoy vivimos. ¿Cuál es la formación y la innovación curricular que deseamos para nuestros jóvenes estudiantes, pensando en quienes deberían estar en las aulas o en el mundo laboral, pero que hoy ubicamos en la estadística de jóvenes mexicanos que no estudian ni trabajan? ¿Qué formación proveen los espacios educativos para que se tengan esas cifras? ¿Cuántos de los jóvenes que “ni trabajan ni estudian” están en tal condición por elección propia? Es decir, ¿cuántos de esos millones, de los que hablan las estadísticas, han elegido a conciencia su estatus de no estudio y no trabajo? ¿Acaso nuestros planes y programas de

estudio no proveen las condiciones para vincular significativamente la formación con la inserción laboral? Si este fuera el caso, ¿la exclusión y la ausencia de movilidad social no serían elementos suficientes de una generación joven para protestar sistemáticamente contra ese condicionamiento? Sin embargo, también llama la atención que una muestra de ese tejido, que son nuestros jóvenes en edad de cursar los niveles medio superior y superior, se inclinó por la pena de muerte y la tortura, en vez de hacerlo por el diálogo, la reflexión y la defensa de los derechos humanos (según la Segunda Encuesta Nacional de Cultura Constitucional 2011, elaborada por el Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM y el IFE).

¿Acaso no nos alarman la cifra, dada a conocer en septiembre de 2011, de 7 millones 226 mil jóvenes (de 15 a 29 años) que, en México, no estudian ni trabajan? Diversas enseñanzas resultan de todo esto. Una de ellas es cómo abordar problemáticas así, debido a que se consideran cuando han tomado el estatus de “alarma” y no cuando se pueden evitar o disminuir mediante la prevención. El estudio de los jóvenes y la propuesta de este ensayo miran en prospectiva y se preguntan cómo puede atenderse a una población joven mediante el beneficio de las capacidades argumentativas, ciudadanas, que cultiven una cultura de la no violencia. Consideremos escenarios de otras geografías, como lo que pasa en Chile, o el movimiento de los “indignados” en Madrid; los “ocupas” en Nueva York; o, en su caso, los recientes movimientos sociales en el Medio Oriente. En el caso mexicano, llama la atención el reciente movimiento de jóvenes “#YoSoy132”, que recupera lo que pensábamos que se había olvidado: la construcción argumentada de la ciudadanía desde la condición juvenil. Sin embargo, ante las cifras de jóvenes que no estudian ni trabajan es urgente investigar y cuestionar cuántos eligieron conscientemente no hacerlo. ¿Qué joven, en plena posibilidad de *ser* y de soñar, elige la exclusión y la falta de expectativas? Preguntémosnos cómo llegamos a esto, a miles de jóvenes que no estudian, cuando su derecho es tener un lugar en las escuelas. Pero no es todo: ¿qué tipo de ser humano estamos formando que, al parecer, en este momento no le sacude este escenario?

Se mencionó cómo la filosofía de la educación de Tagore tenía un profundo sentido social. El fomento de las artes y las capacidades argumentativas no las tomó como *delicatesen*, para una élite, al incorporarlas como parte esencial de la formación y vertirlas, de manera concreta, en el currículo de su escuela, también conocida como la “Morada de la Paz”, *Shantiniketan*. Allí, las artes y

el estudio de la literatura fueron modos de expresión para que un estudiante transmitiera su entendimiento de la realidad y se apropiara del aprendizaje de manera más integral. Tagore fundó, en 1901, la escuela *Shantiniketan*, posteriormente se convertirá en la universidad llamada *Vishva-Bharathi*. Su propuesta, en ese momento, fue innovar mediante el fomento de la imaginación, la reflexión, el auto examen, el desarrollo de la creatividad, y el impulso de las artes para expresar lo que se aprende. Lo que nos enseñó Tagore con su experiencia educativa fue, entre otras cosas, a preguntarnos acerca del sentido y la necesidad de implementar nuevas formas de aprendizaje, y cómo éstas cultivan la ciudadanía mundial. Esto queda expresado en su obra *El problema de la educación* (1925) que, en muchos sentidos, descansa en temas que proveen los textos sánscritos conocidos como *Upanishads*, en los que Tagore fundamentó otra visión del aprendizaje.

CONSIDERACIÓN FINAL: DESIGUALDADES SOCIALES Y CIUDADANÍA

La desigualdad social se expresa de diversas maneras. Es imposible capturar la complejidad que la teje en unas cuantas líneas. No obstante, es un tema ineludible, y no podemos dejarlo de lado al hablar de la violencia. Lo más honesto es tomar algunas muestras de este entramado. Por ejemplo, consideremos el problema de la deserción escolar y cómo sus causas están impregnadas de las desigualdades sociales que viven los jóvenes mexicanos que abandonan la escuela. Preguntémonos, desde la perspectiva de un joven, ¿por qué dejar la escuela?, ¿qué lo lleva a tomar la decisión o, en su caso, lo obliga a abandonar los espacios educativos? En México, la deserción escolar en el nivel medio superior es una preocupación que expresan las estadísticas (INEE, 2011, p. 64-67), pero las cifras tendrán que transitar a acciones para disminuir esta problemática. Esto exige que las miremos desde diferentes enfoques. Si la deserción escolar es uno de los diversos efectos de la desigualdad, veamos de nuevo su complejidad en términos comparados.

Hay dos imágenes sencillas que definen la complejidad de lo que significa la desigualdad social y sus extremos o que al menos la suscitan. La primera se encuentra en el caso de los dalits del sur de Asia. “Dalit” es una palabra de la lengua marathi, que significa “oprimido”, “roto en pedazos”; así suele llamarse a quien está fuera del sistema de castas (*varnas*). Según el censo de 2001, hay más de 166 millones de dalits en la India, y más de 36% de

ellos viven en zonas rurales por debajo de la línea de pobreza. Es decir, con menos de un dólar, como lo detalla el estudio de febrero de 2007 de Human Rights Watch, *Hidden Apartheid. Caste discrimination against India's 'untouchables'*. En 2005, se registraron más de cien mil casos de violencia, rapto, segregación y extrema violencia contra dalits, en especial mujeres. Aproximadamente 38% de las escuelas sientan aparte a los dalits a la hora de comer. En general, asisten a escuelas con precariedades extremas, y las mujeres dalit son quienes sufren la mayor segregación, como se menciona, entre otros, en el reporte de las Naciones Unidas (Acta resumida de la 761ª sesión, 18 de enero de 2007).

Transitemos a la segunda imagen, al otro lado del mundo. Según datos de la ONU, basados en su programa de desarrollo humano (*La Jornada*, 15 de febrero de 2011, p. 2), Zambia, la nación africana, tiene uno de los niveles más altos de pobreza, grandes problemas educativos y uno de los índices más bajos de desarrollo humano, con una expectativa de vida de cuarenta años; pero Cochoapa Guerrero, en México, también. En cambio, en la delegación Benito Juárez, de la Ciudad de México, el desarrollo humano es comparable al de Estados Unidos, con una esperanza de vida de 77.9 años.

Las dos imágenes muestran contrastes económicos, que son efecto de brechas que se alejan de la equidad económica. Aunque territorialmente distantes, el nivel de desigualdad social –medida por los estándares de desarrollo humano– es similar cuando comparamos el caso de Cochoapa, en México, con el de Zambia. No son casos aislados ni lejanos a nuestra vivencia cotidiana. En cuanto a la situación que viven los dalits, es el síntoma de la inequidad histórica, un horizonte donde la relación entre desigualdad y violencia es indisoluble. El resultado es una serie de problemáticas que exigen ser atendidas con una honesta conciencia de prospectiva y construcción del futuro. Hablar de no violencia es hablar de no desigualdad, y lograr ambas requiere acción y no indiferencia. La no violencia, por tanto, no es algo pasivo, porque se construye de manera sostenida y activa; razones que la convirtieron, mediante la figura y obra de Gandhi, en una manera de generar cambios, a través de acciones que él llamó desobediencia civil.

Si bien un sistema educativo está comprometido a desarrollar las capacidades que nos permiten generar mejores condiciones de vida en el entorno social y en el ámbito laboral, esto no necesariamente justifica que la educación pública se enfoque en formar ciudadanos sin capacidad crítica. En este sentido, Martha Nussbaum, influenciada por la filosofía de la educación

de Tagore, muestra que el riesgo de un sistema educativo que no incluye el estudio de la literatura y de las humanidades, en general, y que no desarrolle las capacidades artísticas, ni aliente el pensamiento crítico, conlleva un riesgo aun mayor: el de la ausencia de la democracia. Una de las ideas centrales de Nussbaum (2010) es que la educación tiene que fomentar el pensamiento crítico, la capacidad de argumentar, la creatividad, y la reflexión. Estas capacidades son básicas en la educación para la ciudadanía, y necesarias para el futuro de la democracia y el desarrollo moral, pero están siendo relegadas. Según Nussbaum (2010), algunos sistemas educativos las han disminuido, lo cual ha generado una crisis paulatina, lenta y silenciosa.

El mensaje de Nussbaum ha de leerse en su contexto. Es decir, reconocer el lugar central de la educación para el desarrollo económico de los países. La objeción radica en que este desarrollo no debe obnubilar ni erradicar las capacidades centrales fomentadas por las humanidades, como son, entre otros: el pensamiento crítico, saber argumentar una idea, y la visión multicultural que se eleva por encima de las fronteras y permite que un joven enfrente problemas comunes a la humanidad. Si el desarrollo humano y el económico se entrelazan en armonía, se fomenta la creación de una cultura de respeto que tiende a reducir el abismo de la inequidad. ¿Estamos preparando a nuestros estudiantes en esta dirección?, o ¿fomentamos, en nuestros sistemas de educación, un desarrollo tecnológico y económico autista e indiferente al desarrollo humano?

Recapitulemos las dos imágenes. Como si se engarzara un collar de perlas, tenemos un hilo, la crisis silenciosa en la educación –siguiendo a Nussbaum– que recorre el espectro de la desigualdad social y abre las puertas a la violencia en sus diversas formas. Los dalits han respondido a los abismos que representan la situación social de la India y su construcción histórica, en un marco social de desigualdad. Por su parte, las mujeres dalit han generado mecanismos de educación alterna para aprender a leer y escribir, en algunos casos a escondidas. Todo esto dio origen a una literatura crítica, a una forma de resistencia y búsqueda con la que ellas se oponen a un *apartheid* silencioso. La literatura dalit es un ejercicio humanista que condensa la oposición a las desigualdades sociales. Esto implica que un dalit es alguien que aún cree en el humanismo, aunque ha sido explotado; las desigualdades no son un destino divino, sino una construcción social y económica, como se menciona en *Hidden Apartheid. Caste discrimination against India's 'untouchables'* (2007). El primer esfuerzo decidido para contrarrestar esta situación lo hizo Gandhi.

Hoy, continúa en la discriminación hacia los dalits pero también sigue la expresión crítica escrita, en especial la poesía dalit de mujeres en contra de las desigualdades.

La tesis de Nussbaum (2010, p. 19-20) expresa la necesidad de fomentar el pensamiento crítico, la capacidad argumentativa, el autoexamen, y el lugar de la imaginación creativa en la educación. En suma: el papel de las humanidades en la democracia y en la educación ciudadana. En el caso de las mujeres dalit, esta capacidad argumentativa es y ha sido una manera de lucha y no un ornamento fútil.

Los ejemplos de desigualdad mencionados aquí son imágenes de un abismo. La tarea que se ha de asumir es la de buscar que estos abismos se disuelvan, pero más importante aún es generar las condiciones que impidan su surgimiento. En especial, cuando estudiamos la identidad juvenil y la problemática que viven los jóvenes en nuestros espacios educativos, este es un eje de la construcción de mejores sociedades. La práctica del pensamiento crítico y el autoexamen son piezas esenciales de otra acción, por demás imprescindible, para la capacidad de transformarse hacia lo mejor: la autoconciencia. Mirar y responder a estos abismos requiere plena conciencia del papel que jugamos en las instituciones educativas. La transformación de la que hablo aquí puede ocurrir a un ritmo más acorde con las necesidades sociales de este tiempo y, en un sentido ético, surge desde el autoexamen y la autoconciencia de estudiantes, docentes, administrativos, investigadores, y la sociedad que mira a las instituciones como entidades capaces de proveer guía en los claroscuros de nuestra época. La crisis silenciosa de la que habla Martha Nussbaum nos exige buscar lo mejor de nosotros e incluso reconocer los motivos de inspiración que, en su sencillez, están completos y tienen el poder de transformar. Tal es el caso de Gandhi, con su transformación social, y de Tagore, con su modelo educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Enciso, L. A. La pobreza en algunos lugares de México, al nivel de Zambia. *La Jornada*, martes 15 de febrero de 2011, p. 2. Recuperado el 12 de abril de 2012, de <http://www.jornada.unam.mx/2011/02/15/politica/002n1pol>
- Gandhi, M. K. (1932). *From Yeravda Mandir*. Ahmedabad, India: Jitendra T. Desai Navajivan Publishing House.

- Gandhi, M. K. (1945). *Constructive programme: Its meaning and place*. India: The Navajivan Trust.
- García Yebra, V. (2012). *La metafísica de Aristóteles*. Edición trilingüe, Madrid: Editorial Gredos.
- Human Rights Watch. (2007). *Hidden apartheid. Caste discrimination against India's "Untouchables". Shadow report to the UN Committee on the Elimination of Racial Discrimination*. Nueva York: Center for Human Rights and Global Justice and Human Rights Watch.
- INEE, (2011). *La educación media superior en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2012). Población, hogares y vivienda. Mortalidad, suicidios por grupos de edad y sexo, 1990 a 2011. Recuperado el 20 de diciembre de 2012, de: <http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=17484>
- Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, y el Instituto Federal Electoral. (2011). *Segunda Encuesta Nacional de Cultura Constitucional*. Recuperado el 19 de octubre de 2012, de: <http://www.juridicas.unam.mx/invest/areas/opinion/EncuestaConstitucion/>
- López Jiménez, A. (2003). Cultura e identidades juveniles modernas. Conciencia generacional de los jóvenes españoles. En Jorge, B., y Morán, M. L., *Aprendiendo a ser ciudadano. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Martínez Ruiz, Xicoténcatl. (2011). Dhāraṇā: atención dirigida y concentración sostenida. Un análisis del rezago de lectura en adolescentes mexicanos. En Hernández Ulloa, A. (coord.) *Epistemología y formación. Horizontes de investigación*. México: Universidad de Guanajuato, Departamento de Educación.
- Mannheim, K. (1952). *Essays on the sociology of knowledge*, Londres: Routledge and Keagan.
- Nussbaum, M. C. (2002). Education for citizenship in an era of global connection, *Studies in Philosophy and Education* 4-5(21), 289-303.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education, *Journal of Human Development and Capabilities* 3(7), 235-395.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Paz, O. (1996). *Vislumbres de la India*. En *Ideas y costumbres II. Usos y símbolos. Obras completas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Poniatowska, E. (1981). *La noche de Tlatelolco*. México: Editorial Era.

- Taboada, H. G. H. (2007). Oriente y mundo clásico en José Vasconcelos, *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana* 24, 103-119.
- Tagore, R. (1925). El problema de la educación, *Bangadarsham*, junio, India.
- Tagore, R. (1931/1968). *La religión del hombre*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aguilar.
- The Principal Upanishads*. (1994). (Radhakrishnan S. trans.), Nueva Delhi, India: Harper Collins.
- United Nations Committee on the Elimination of Discrimination against Women. (2007). *Summary record of the 761st meeting*. 18 January. Recuperado el 14 de abril de 2012 de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N07/212/34/PDF/N0721234.pdf?OpenElement>