

Presentación

Entre Tagore y Gandhi: estudios de la juventud y pensamiento crítico

Xicoténcatl Martínez Ruiz

En su libro *Personalidad*, Rabindranath Tagore (1861-1941) responde a una cuestión recurrente en torno al origen, fundamento y propósito de la institución educativa fundada por él en 1901. Tagore escribió:

En primer lugar confesaré que me es difícil decir qué idea sustenta mi institución. Porque una idea no es como el cimiento fijo sobre el que se erige un edificio. Es más bien algo así como una semilla que no puede uno arrancar y mostrar cuando empieza a convertirse en planta. (Tagore, 1988, pp. 249, 250)

Tagore enseguida reconoce dos aspectos del origen de su escuela: *vishva-bharati*, ausencia y presencia caracterizan su confesión. Ausencia, porque el fundamento de su escuela no es una teoría educativa ni un libro interponiéndose entre el ser humano y el mundo, sino la experiencia educativa creativa que genera armonía entre el estudiante y el mundo. Digo presencia, porque Tagore sustenta su proyecto educativo en un pilar: la experiencia de una educación “que no sólo nos suministra datos, sino que pone nuestra vida en armonía con toda la existencia”. (1988, p. 253). Tagore dejó la escuela alrededor de los catorce años de edad; a los cuarenta años fundó una institución educativa caracterizada por el fomento a la creatividad de los jóvenes, el pensamiento crítico, la multiculturalidad y la ciudadanía mundial. A los cincuenta y tres años de edad se convirtió en el primer escritor no europeo galardonado con el Premio Nobel de Literatura de 1913.

Hilvanemos tres momentos del párrafo anterior con el tema que nos ocupa en este número de *Innovación Educativa*. Las instituciones, sus modelos educativos y la dinámica formativa de los jóvenes –entre otros ejemplos– no son construcciones fijas e inmutables: descansan en ciertos fundamentos pero están más cercanas a esa imagen aludida por Tagore: semillas que se convierten en plantas, incapaces de contenerlas o extraerlas de la afectación espacio-temporal. Tanto en el caso de las semillas como en el de los modelos educativos, nuestro enfoque vital estará en cuidar y permitir que algo florezca. Es decir, ser hortelanos que alimentan, renuevan y podan para permitir el crecimiento. La imagen, en su sencillez, refleja otra aproximación plausible

a cómo entendemos la experiencia formativa de un joven en un modelo educativo.

Vamos al segundo momento y a la labor de hilvanar el modelo educativo del poeta bengalí con el tema que nos ocupa. Tagore llevó a la práctica un modelo en el que la armonía entre el estudiante y el mundo fue la característica formativa en los niños y jóvenes de su escuela. Todo ello se menciona en su obra *Personalidad* (Tagore, 1988). El entramado más fino de esa armonía está en el aprendizaje, y el centro de ese aprendizaje está en las artes, en especial la danza y la poesía. Si bien no estamos hablando de competencias en el sentido actual, esto ayudaría a resignificarlas. La vida cotidiana –vista desde una dimensión creativa aprendida en la escuela– y los contenidos de la institución, que no estaban separados de la vida, fueron aprendizajes distintivos de la escuela de Tagore (Argüello, 2004). Este modelo educativo, en consecuencia, trajo un ambiente formativo para jóvenes, donde la creatividad, la imaginación, las artes como expresión de lo aprendido y el profundo sentido social y humanista se enfocaron en el aprendizaje creativo, crítico e imaginativo, y no en el estudio nemotécnico de datos. Una educación así, ¿no es, acaso un derecho de los jóvenes de nuestro tiempo? Esta clase de aprendizaje creativo esta íntimamente relacionado con lo que Tagore entendió como libertad.

¿Cuál es el mensaje de Tagore a los jóvenes de hoy? Esta pregunta tiene una intención emblemática y enfoques contrapuestos. Es decir, cómo hablar de la enseñanza de quien dejó la escuela alrededor de los catorce años y, tiempo después, a los cuarenta años, sin ser pedagogo ni especialista en educación, fundó una institución educativa donde el primer referente fue evitar la reproducción de las mismas condiciones que lo llevaron a dejar la escuela. Una experiencia tan clara es un fundamento para la transformación. La certeza inamovible de Tagore se condensa en esta intención: no reproducir el modelo educativo que aborreció, sino la escuela que anheló. ¿Cómo lograr la escuela que anhela un joven y cómo pensarla desde la perspectiva y las necesidades de los jóvenes contemporáneos? Y, en consecuencia: ¿qué ideas y expectativas tenemos cuando pronunciamos el término “juventud”?

Cuando hablamos de juventud, como categoría de análisis, estamos refiriéndonos a una construcción histórica, polisémica y, en algunos casos, necesariamente contextualizada en un tiempo y una geografía. En gran parte, la idea que hoy tenemos de juventud se configura en un horizonte de sociedades industriales y urbanas. Esto queda plasmado en muchos casos que alertaron a la sociología acerca de un sector de la población responsabilizado de cierta violencia y actos rebeldes en las urbes de finales del siglo XIX. Robert E. Park (1952) lo refiere como desorganización por “contagio social” en sociedades urbanas.

En este momento cabe cuestionar qué tipo de construcción de la ciudadanía se espera de los jóvenes. Cuando hablamos de un joven, ¿hablamos de un sujeto pasivo? La idea de un joven como alguien que adolece y necesita ser encauzado o moldeado para ser un ser social completo deja mucho que pensar. Juventud y educación conforman un entramado de fuerzas contrarias pero no destructivas; se entrelazan, sí, pero no se anulan; ambas ejercen un intercambio: la juventud es un poder capaz de transformar la dinámica educativa y, por su parte, la educación puede encausar aquello que es posibilidad plena de ser: niños y jóvenes. En México, José Vasconcelos (1882-1959) vislumbró este entramado desde su mirada como joven y, a la vez, desde la capacidad de acción cuando fue Secretario de Educación (1921-1924). Él concretó un incontenible proyecto educativo mediante el entendimiento de ese poder transformador que hay en el entramado juventud-educación. En 1921, Vasconcelos inició otra lucha contra los rezagos educativos en medio de un país arrasado por la revolución mexicana de 1910; se enfocó en la difusión de la cultura y, sobre todo, en un ejército de alfabetizadores cuyo concepto central fue un objeto que en gran medida simbolizó su visión: los libros de autores clásicos. Esta colección, que incluía desde Platón hasta Dante, y de Tagore a Tolstoi, representó el proyecto de la reconstrucción de un país mediante la educación. Vasconcelos distribuye gratuitamente en todo México obras de Eurípides y traducciones de *La luna nueva*, *Personalidad* y *Nacionalismo*, de Tagore, entre otros. ¿Cuántos niños y jóvenes de aquel tiempo fueron abrazados e inspirados por la lectura de los libros que Vasconcelos distribuyó? Quizá sea más relevante para nuestro caso considerar cómo influyeron los clásicos en quienes los leyeron gracias a esa cruzada educativa en un horizonte que reverberaba con los ecos de la violencia revolucionaria. En 2011, la colección de clásicos de Vasconcelos se reeditó en un contexto histórico en el que la lectura de estas obras vuelve a ser, una vez más, una luz en los claroscuros de nuestro tiempo.

Juventud y educación conforman un entramado susceptible de cambio autónomo e imposición. Ambas, en tensión, se enfrentan: permitir o evitar la transformación. Lo segundo representa cancelar la posibilidad creativa y, en consecuencia, puede significar un vuelco dramático a la homogeneización y a los rumbos inimaginables de una juventud que solo adquiera datos, sin generar pensamientos propios ni tener capacidad crítica. Los estudios de la juventud representan un desafío, no sólo académico sino histórico y cultural. Nuestro contexto requiere nuevos caminos para generar conocimiento especializado que valore críticamente la imposición de modelos de vida a la juventud, guiados por criterios de consumo y basados en la idea de moldear a un consumidor y no a un ser humano. Es decir, caminos para fomentar el desarrollo humano en la actitud y el pensamiento de los jóvenes

contemporáneos; caminos que no sean enteramente guiados por criterios económicos, donde las alarmantes desigualdades sociales nos llevan a reconsiderar el precio de sociedades injustas y carencias de libertad creativa, imaginativa y de pensamiento crítico. En Oviedo, España, el 26 de octubre de 2012, Martha Nussbaum explicó claramente esas ideas en su discurso de entrega del Premio Príncipe de Asturias:

La importancia que tiene la filosofía para la economía sugiere algo más, lo que constituye otro tema de mi trabajo: necesitamos una educación bien fundada en las humanidades para realizar el potencial de las sociedades que luchan por la justicia. Las humanidades nos proporcionan no solo conocimientos sobre nosotros mismos y sobre los demás, sino que nos hacen reflexionar sobre la vulnerabilidad humana y la aspiración de todo individuo a la justicia, y nos evitarían utilizar pasivamente un concepto técnico, no relacionado con la persona, para definir cuáles son los objetivos de una determinada sociedad. No me parece demasiado atrevido afirmar que el florecimiento humano requiere el florecimiento de las disciplinas de humanidades.

Nuestro enfoque de estudios de la juventud está lejos de la intención de describir o justificar la realidad y las desigualdades sociales. Más bien es cultivar la no violencia en la juventud mediante el desarrollo de capacidades argumentativas y el pensamiento propio de un joven, que son aspectos fundamentales para configurar en los jóvenes la ciudadanía, un aspecto central en la propuesta de Nussbaum. Falta decir que la reconstrucción social puede ocurrir desde la no violencia, debido a una premisa simple: es una actitud que se despierta y se cultiva en cada individuo, no se adquiere como ocurre con la información. De ahí que sea necesario *educar* en la no violencia. La perspectiva de M. K. Gandhi fue considerar la no violencia (*ahimsa* en sánscrito) como algo fundamentado en la condición humana. Esto conduce a una búsqueda ancestral y contemporánea: la verdad y el saber (Gandhi, 1932). Cada joven actualiza esa búsqueda; la verdad y el saber le resultan, quizá, como atisbos o referencias oníricas: algunas quedan adormiladas o en el olvido, otras le permitirán lograr metas elevadas. Una de ellas, hoy inaplazable, es configurar la no violencia como un tejido sólido que ayude a construir una sociedad mejor. Sir Sarvepalli Radhakrishnan en su libro *Mahatma Gandhi. Essays and Reflections* (1998) escribe:

“*Abimsa* o no violencia es el deber más elevado”, es una enseñanza claramente identificada en el *Mahabharata*. Su aplicación práctica en la vida cotidiana se llama *satyagraha* o fuerza del alma. Esto se basa en un pilar que descansa en la palabra *satya* o verdad. (p. 20)

La idea de la no violencia (*ahimsa*) en nuestro tiempo tiene que considerar los lenguajes actuales para aproximarnos a otras formas recientes de violencia. Sin embargo, constituye uno de los pilares formativos para los jóvenes contemporáneos. El compromiso de las instituciones de educación radica en proveer herramientas, como la argumentación y la defensa de pensamientos propios, que permitan edificar una sociedad de tejidos resistentes, como la dignidad humana, la equidad y la reducción sistemática de las desigualdades que fomentan la violencia. Entre Tagore y Gandhi, entre la poesía de uno y los escritos del otro hubo diferencias, pero también un diálogo (Paz, 1996, p. 438); ambos son las dos orillas que permiten anclar un gran puente y evitar la caída libre hacia la extrañeza y la deshumanización, son solo un ejemplo que podemos invocar ahora. Entre Tagore y Gandhi ocurre el diálogo entre el poeta y el sabio: uno logra desentrañar las fibras estéticas capaces de formar a un joven; el otro vive, desde el silencio, la naturaleza íntima de la no violencia y la traduce a un programa de acción: el *Programa Constructivo* (1945).

El número sesenta

El lector tiene en sus manos la expresión dialógica de ideas y resultados de investigación con los que *Innovación Educativa* llega al número 60. Simbólico y representativo, el número contiene atisbos para configurar una propuesta de estudios de la juventud, la estructura de diálogo permea el orden mismo de este número. Contenido y estructura confluyen en un horizonte intencionado donde las dos primeras secciones de *Innovación Educativa* presentan estudios de especialistas enfocados en la juventud desde varias disciplinas, y en las dos últimas secciones se presenta la respuesta, no por especialistas ni estudiosos de la juventud, sino por jóvenes: su perspectiva crítica, su expresión, su lectura del libro abierto que es la realidad, sus experiencias educativas y el universo personal. Las reflexiones quedan plasmadas a manera del ejercicio griego de un *logos* público en el ágora.

El primer artículo de la sección *Aleph* ofrece un estudio de Yunuen Guzmán, Rosa del Carmen Flores y Felipe Tirado enfocado en las capacidades argumentativas en foros de discusión, muy deseables para la juventud actual. En este apartado, el artículo de Jayeel Cornelio y Timothy Andrew refleja la capacidad de organización juvenil y su repercusión en espacios educativos en un caso del sureste asiático. En seguida tenemos la experiencia de aprendizaje de jóvenes que aplican contenidos del aula a las competencias laborales, presentado por Benjamín Rojas, Araceli Moreno y Emilio Calixto.

La sección *Innovus* incluye tres artículos. El primero ofrece años de estudio e investigación sobre las ideas de M. K Gandhi:

es el artículo de M. P. Mathai, que brinda un estudio en las fuentes en hindi, gujarati e inglés de las cartas y textos de Gandhi acerca de la no violencia. La línea temática de Mathai está en las características definitorias de *ahimsa*, la no violencia. El segundo artículo de la sección es una propuesta de cinco investigadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León, encabezada por Martínez Alonso, que enfoca su trabajo en el diseño curricular de las carreras de ingeniería. La participación que cierra la sección es la de Claudio Rama, quien presenta un documento fundamental: el panorama crítico de la universidad del siglo XXI y las macro tendencias observadas en la región de América Latina. Claudio Rama aborda los ejes para pensar el futuro del concepto de universidad latinoamericana, en especial, su interacción con los ciclos económicos y la diversidad social y cultural de la región.

La sección *A dos tintas* hace honor a su nombre, dando cabida al diálogo de los jóvenes. El primer texto, escrito por Rosa Isela Vázquez, ofrece una pregunta sugerente y magnetizada por una exigencia ineludible: ¿qué ingenieros necesita México? Este ensayo obtuvo el tercer lugar del “Primer Premio de Ensayo Innovación Educativa 2012”. Le sigue el ensayo de Claudia Fiscal Ireta –segundo lugar del mismo– donde ella reflexiona acerca de herramientas para la formación de ingenieros, como son: la ética, el pensamiento crítico y la argumentación. Ricardo Quintero cierra la sección con su ensayo “Educación, cultura cívica y organización de la sociedad civil en México”, resultado de un análisis de las evaluaciones internacionales y la repercusión de éstas en la educación y la sociedad civil mexicanas.

Ex libris presenta una reseña del libro de Maritza Urteaga, *La construcción juvenil de la realidad*, escrita por un joven, Omar Joaquín Novelo, que lee entre líneas la obra de una antropóloga y genera simultáneamente un diálogo con aquello que lo describe, pero que también lo guía a la reflexión.

Concluye esta presentación con un vuelco al agradecimiento y al reconocimiento. El arduo trabajo logístico que representó llevar a cabo el “Primer Premio de Ensayo Innovación Educativa 2012”. Fue una labor tejida con la ayuda de muchas personas, en especial, con el amable empeño de Raquel Ruiz Ávalos, quien fue el eslabón entre un sueño y su concreción; ella dialogó cercana y amistosamente con los jóvenes participantes, lo cual floreció en la confianza de los estudiantes hacia sí mismos; actitudes y acciones que son nuestra base para continuar con este proyecto en 2013.

Referencias

- Argüello Scriba, S. (2004). Rabindranath Tagore y sus ideales sobre educación. En *Educación* 2(28), 75-90. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- 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.
- Nussbaum, C. M. (2012). Discurso de Martha C. Nussbaum, Premio Príncipe de Asturias de las Ciencias Sociales. Ceremonia de entrega de los Premios Príncipe de Asturias 2012, Oviedo, 26 de octubre de 2012. Recuperado el 19 de diciembre de 2012 de: <http://www.premiosprincipe.es/discurso/martha-c-nussbaum-premio-principe-asturias.html>
- Park, R. E. (1952). *Human Communities*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Paz, O. (1996). *Obras Completas de Octavio Paz*. Vol. 10. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tagore, R. (1924/1988). *La luna nueva, Nacionalismo, Personalidad, Sadhana*. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Publicaciones y Medios.
- Radhakrishnan, S. (1998). *Mabatma Gandhi. Essays and reflections*. Mumbai: Jaico Publishing House.