



# ETHOS

## EDUCATIVO

ISSN 1405-7255 • II ÉPOCA • MORELIA, MICHOACÁN, MÉXICO

JOAQUÍN BARRAGÁN ROSAS  
**VOLVER AL ORIGEN**

NICOLÁS MALINOWSKY  
**LA CONTRIBUCIÓN DEL  
PENSAMIENTO COMPLEJO  
A LA REVOLUCIÓN DE LA  
INTELIGENCIA HUMANA**

ANTONIO VIÑAO FRAGO  
**MODOS DE LEER,  
MANERAS DE PENSAR.  
LECTURAS INTENSIVAS Y  
EXTENSIVAS**

BEATRÍZ RAMÍREZ RUBIO  
**POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS:  
PROBLEMÁTICA Y  
TENSIONES**

DIEGO SEVILLA MERINO  
**LA LEY MOYANO Y EL  
DESARROLLO DE LA  
EDUCACIÓN EN ESPAÑA**

JOSÉ REYES ROCHA  
**LA MODERNIDAD  
EN LA EDUCACIÓN:  
¿DISCURSO PEDAGÓGICO  
NEOLIBERAL?**

MONAHENG M. SEFOTHO  
**LOS NIÑOS HUÉRFANOS  
POR VIH/SIDA**

DOSSIER  
**JOSÉ CEBALLOS  
MALDONADO,  
NARRADOR MICHOACANO**



◆40◆

SEPTIEMBRE-DICIEMBRE DE 2007

	<b>3</b>	Editorial
		<b>ARTÍCULOS</b>
Joaquín Barragán Rosas	<b>5</b>	Volver al origen
Nicolás Malinowsky	<b>23</b>	La contribución del pensamiento complejo a la revolución de la inteligencia humana
Antonio Viñao Frago	<b>47</b>	Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas
Erick Mercado Arias	<b>71</b>	Selección de muestras en observación de grupos
		<b>DOCUMENTOS</b>
Beatriz Ramírez Rubio	<b>83</b>	Políticas lingüísticas: problemática y tensiones
Diego Sevilla Merino	<b>110</b>	La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España
José Reyes Rocha	<b>125</b>	La modernidad en la educación: ¿discurso pedagógico neoliberal?
Monaheng Máximus Sefotho	<b>141</b>	Los niños huérfanos POR VIH/SIDA
		<b>DOSSIER</b>
		José Ceballos Maldonado Narrador michoacano
Héctor Ceballos Garibay	<b>163</b>	Vida y obra de José Ceballos Maldonado
José Ceballos Maldonado	<b>179</b>	<i>La cena</i>
Raúl Arreola Cortes	<b>191</b>	Una novela de corte psicológico
Gonzalo Valdes Medellín	<b>195</b>	<i>Después de todo</i> , un clásico de la literatura <i>gay</i> mexicana
George McMurray	<b>203</b>	José Ceballos Garibay <i>Después de Todo</i>
De nuestra portada	<b>205</b>	Luis Fernando Ceballos Garibay

Ethos Educativo N° 40.  
Revista cuatrimestral.  
Septiembre-diciembre de 2007.

Número de reserva al título de Derecho de Autor:  
04-2003-051913171300-102  
de fecha 19 de mayo 2003

Número de Certificado de Licitud de Título: 10941  
de fecha 4 de julio 2003, con número de expediente 1/432 "98" 14319

Número de Certificado de Licitud de Contenido: 7586  
expedido por la Comisión Calificadora  
de Publicaciones y Revistas Ilustradas  
de la Secretaría de Gobernación,  
el 4 de julio de 2003, con  
número de expediente 1/432"98"14319

ISSN:  
1405-7255

Portada:  
Luis Fernando Ceballos Garibay: *La sospecha*. Óleo sobre tela.

Domicilio de publicación:  
Calzada Juárez N° 1600, Col. Villa Universidad,  
C.P. 58060, Morelia, Michoacán.

Impresor:  
Ursu Silva López,  
"Morevallado Editores"  
Tlalpujahua N° 445  
Col. Felicitas del Río  
58030, Morelia, Mich.

Tiraje:  
1000 Ejemplares.

Las colaboraciones firmadas son responsabilidad de su autor.  
Se permite la reproducción de los contenidos, citando la fuente.

Domicilio Legal:  
Calzada Juárez 1600, Fracc. Villa Universidad  
58060, Morelia, Michoacán, México.  
Tels. 01(47) 175-15-00 al 28, ext's. 135 y 219; Fax: 316-75-93.

escriba: [ethos\\_sugerencias@imced.edu.mx](mailto:ethos_sugerencias@imced.edu.mx)  
colabore: [ethos@imced.edu.mx](mailto:ethos@imced.edu.mx)

## EDITORIAL

Los artículos que esta edición 40 de *Ethos Educativo* incluye, sensibilizan para recuperar la complejidad del ser y su quehacer, como desarrollo opuesto al de la especialización, estéril éste, si se considera su lejanía de la verdad y la justicia.

En *Volver al origen*, Joaquín Barragán Rosas hace una sucinta reseña de la historia de las ciencias que revela su separación hasta llevarnos a la hiperespecialización ciega, con la cosecuente pérdida del saber complejo. Para la recuperación del pensamiento complejo analiza la propuesta de Edgar Morin y aplica algunos de sus conceptos a la problemática de la formación y educación actuales. Sugiere volver al origen y repensarnos seres humanos capaces de transformar nuestras perspectivas del mundo, a través de la educación.

En esta apreciación avanza Nicolás Malinowsky en *Contribución del pensamiento complejo a la reforma de la inteligencia humana: Perspectiva histórico-comparativa a partir de Edgar Morín*, al establecer una crítica al conocimiento científico moderno fundado en un conjunto de referentes e hipótesis epistemológicas cuya legitimidad parece tan bien establecida que ya no se debaten, tal si fueran verdades absolutas.

En aportación de nuevas visiones, en *Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas*, Antonio Viñao Frago parte de cuatro premisas sobre la relación entre pensamiento y lenguaje, como condición para validar sus posteriores afirmaciones, consideraciones, hipótesis o tesis, tales como el significado de la lectura, hacia una etnografía de la lectura, por una historia de la lectura como práctica (evolución, procesos, tendencias) y lecturas intensivas y extensivas.

Cierra la sección de Artículos Erick Mercado Arias con *La selección de muestras en observación de grupos*, cuya intención es mejorar la metodología de las investigaciones cualitativas y cuantitativas.

En la sección *Documentos*, los colaboradores documentan la responsabilidad mayor de la política educativa, de su gestión, que contradice sus propios postulados marchando a contracorriente de sus objetivos últimos y esenciales, poniendo el dedo en la llaga de las consecuencias.

Es así que Beatriz Ramírez Rubio al abordar las *Políticas lingüísticas: problemáticas y tensiones*, afirma que la enseñanza de la lengua, oficial o extranjera tiene implicaciones políticas, sociales y económicas contrarias a los intereses de sujetos de esta enseñanza, y que por ello genera problemáticas y tensiones en las correlaciones de poder y con las políticas educativas.

Cómo un instrumento puede oponerse a su objetivo inicial queda manifiesto en *La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España*, de Diego Sevilla Merino, quien expone que su larga *vigencia* la convirtió, de un elemento de cambio del sistema educativo, en factor de conservadurismo para los grupos hegemónicos, pues ya despojada de toda potencialidad y sentido, propició mayor dependencia del sistema educativo respecto del sistema político.

Avanzando en este desenmascaramiento, José Reyes Rocha pregunta si *La modernidad en la educación ¿es discurso pedagógico neoliberal?* Después de analizar el discurso pedagógico y las características y principios que nutren y direccionan la educación en un país en un determinado momento histórico, el autor afirma categóricamente que quien domina el discurso *pedagógico* y le otorga sentido es el sector hegemónico. Tal es el caso de México y la sociedad latinoamericana que refiere el autor.

Y ya en el plano de las consecuencias, Monaheng Maximus Sefotho expone en toda su crudeza *Los niños huérfanos por VIH/IDA: un desafío para el logro de las metas de educación*, al reseñar los resultados del levantamiento de datos en aldeas de dos de las regiones más deprimidas de Lesotho, que muestran el desproporcionado efecto de la pandemia en los niños que por ella perdieron a sus padres, despojándolos del soporte para asistir a la escuela. Indaga los resultados del esquema para incorporarlos a la educación escolarizada, y recomienda soluciones basadas en los hallazgos del estudio para su acción e implementación.

En contrapunto, el *Dossier* está dedicado a reseñar la vida y obra del uruguayense *José Ceballos Maldonado, precursor de la literatura gay*, con los respectivos aportes de la pluma y el pincel de sus hijos Héctor y Luis Fernando, quien ilustra este número. José, *self made man*, ya como pediatra fue capaz de empeñar sus tiempos de ocio en forma creativa en sus aspiraciones de escritor, por lo que de él ahí se transcribe *La cena*.▲

**JUNTA DIRECTIVA**

**Presidente**

**Mtro. Leonel Godoy Rangel**  
Gobernador del Estado de Michoacán

**Secretario**

**Mtra. Aida Sagrero Hernández**  
Secretaria de Educación en el Estado

**Vocales**

**Ing. Armando Jesús Zaragoza Villafán**  
Director del Instituto  
Tecnológico de Morelia

**Lic. Francisco Rodríguez Beltrán**  
Director del Centro de Educación  
Continua Unidad Michoacán del IPN

**Dra. Silvia Figueroa Zamudio**  
Rectora de la Universidad Michoacana  
de San Nicolás de Hidalgo



**Instituto Michoacano de  
Ciencias de la Educación  
“José María Morelos”**

**DIRECTORIO**

**M.C. Juan José Chagolla Gaona**  
Director General

**M.C. Álvaro Estrada Maldonado**  
Subdirector Académico

**Mtro. Feisal Moldes Ode Alé**  
Subdirector de Planeación

**C.P. Maribel López Padilla**  
Delegada Administrativa

**Mtro. Ángel Heredia Mena**  
Jefe del Departamento de Difusión Cultural  
y Extensión Educativa

**ETHOS EDUCATIVO**

revista cuatrimestral de educación

**Dr. José Ramírez Guzmán**  
Director

**Consejo Editorial**

Dr. Antonio Santoni Rugiu  
Universidad de Florencia, Italia

Dra. Ma. Esther Aguirre Lora  
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Fernando Flores Camacho  
Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Leticia Gallegos Cázares  
Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Anita Gramigna  
Universidad de Ferrara, Italia

Dr. Colin Lankshear  
Central Queensland University, Australia

Dra. Raquel Partida Rocha  
Universidad de Guadalajara

Dr. Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio  
Universidad de Guadalajara

Dra. Rosalía López Paniagua  
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Francesc Jesús Hernández i Dobon  
Universidad de Valencia, España

Dr. Carlos Alberto Torres  
University of California LA, Estados Unidos

Dr. Jorge Rivas Díaz  
Centro de Cooperación Regional para la  
Educación de Adultos en América Latina y el  
Caribe (CREFAL)

**Comité Editorial**

Mtro. Manuel Medina Carballo  
Mtro. Mario Torres López  
Dr. José Guadalupe Duarte Ramírez  
Mtra. Aída Atenea Bullen Aguiar  
Mtro. Felipe Pureco Gómez  
Mtro. Manuel Orozco Gaona

Francisco Javier Hernández Rodríguez  
Editor en Jefe

Martha Eréndira Paniagua Roldán  
Revisión

C.P. Laura Cervantes Sánchez  
Circulación e intercambio

# Volver al origen

Joaquín Barragán Rosas

Coordinador del área de Investigación. Multiversidad Mundo Real  
"Edgar Morin" e-mail: jbarragan@multiversidadreal.org

*De esta manera, si conservamos y descubrimos  
nuevos archipiélagos de certeza, debemos saber que  
navegamos en un océano de incertidumbre<sup>1</sup>*

**Resumen.** En este ensayo se describe brevemente la historia de las Ciencias y la separación que nos ha llevado a la hiperespecialización ciega, y a la pérdida del saber complejo. Asimismo, se analiza la propuesta de Edgar Morin, acerca del pensamiento complejo, tomando algunos conceptos aplicados a la problemática de la educación y la formación de seres humanos. Volver al origen, como planteamiento en el que nos repensamos como seres humanos, con la capacidad para transformar nuestras perspectivas del mundo a través de la educación.

## Introducción

Para los que reconocemos la realidad del mundo en el siglo XXI, *los días que vivimos en peligro*, no es precisamente el título de una película sino el encabezado de los titulares de los periódicos de nuestro planeta día a día. Peligro medioambiental, peligro de guerra, peligro de caos social, animales en peligro de extinción, peligro de extinción del ser humano. Todo esto parece exageración dirían los que no gustan de las malas noticias. Y sin embargo, estamos frente a un escenario posible aunque no deseable, el que estemos al borde de una crisis planetaria.

Afortunadamente, en el pensamiento complejo siempre existe la posibilidad de que dicha crisis represente también una oportunidad y esta oportunidad aplicada a la educación, se encuentra en la propuesta de Edgar Morin. El pensamiento complejo significa volver al origen, donde la capacidad de maravillarse no era la excepción a la regla, es volver al origen con sabiduría acumulada, lista para ser usada de forma autocrítica, sin vendas, en beneficio del todo y de las partes. En este caso, la idea de lo sagrado

<sup>1</sup> MORIN, 2002.

que aborda Nicolescu –analizando lo que dijo Mircea Eliade en una entrevista–, nos ayuda a comprender la idea planteada anteriormente:

Lo sagrado no implica creer en Dios, dioses o espíritus. Es la experiencia de una realidad, la fuente de la conciencia de la existencia en el mundo. Lo sagrado es primeramente una experiencia; es transmitido por un sentimiento –el sentimiento religioso– de aquello que une seres y cosas, y en consecuencia induce, en lo más ‘profundo del ser humano, al respeto absoluto por los otros, a quien él o ella está ligado por compartir una vida en común y una misma Tierra.<sup>2</sup>

En la primera parte del ensayo se describe brevemente la historia de las Ciencias y la separación que nos ha llevado a la hiperespecialización ciega y a la pérdida del saber complejo. En la segunda parte, se analiza la propuesta de Edgar Morin y el pensamiento complejo, tomando algunos conceptos básicos del mismo. Se expone la experiencia personal en la enseñanza de *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Por último, se hace una ampliación de la propuesta de Morin sobre la creación de una Facultad de los problemas de la globalización, como nodo donde converjan tanto el análisis transdisciplinario como el interdisciplinario en la creación de alternativas para el desarrollo humano.

---

### La ciencia desgajada

La creación de conocimiento siempre ha sido humana; no hay conocimiento sino conocimientos, sin embargo, las visiones dominantes del mismo son las que han guiado el destino de la humanidad. Wallerstein, menciona que el mundo del saber en el medioevo occidental *fue, antes que todo, un mundo de clérigos*.<sup>3</sup> Lo bueno, lo bello y lo verdadero tenían en el clero a sus líderes de opinión. En los siglos XV y XVI, *se insistió en la posibilidad de que cada individuo accediera sin autoridad a la verdad y lo bueno*.<sup>4</sup> En el siglo XVII, los filósofos acceden al derecho de opinar sobre los mismos temas que el clero, sin embargo, el conocimiento solo pasó de una elite a otra.

---

<sup>2</sup> NICOLESCU, 2002, p. 9.

<sup>3</sup> WALLERSTEIN, 1997, p. 9.

<sup>4</sup> *Ibidem.*, p. 10.

En el siglo XVIII, los cuestionamientos vienen de quienes se denominaron científicos, diferenciándose de los filósofos en la medida en que a éstos sólo les interesaba la búsqueda de la verdad. Con ello se da la separación y el surgimiento dos culturas del conocimiento: *la cultura filosófica, humanista, y la cultura científica natural*.<sup>5</sup> El conocimiento, en su acelerada carrera en pos de la especialización, ha perdido el carácter de conocimiento complejo y ha negado la extensión de puentes de entendimiento entre las dos culturas. Por lo tanto, como Morin lo plantea: *una educación para una cabeza bien puesta, que ponga fin a la desunión entre las dos culturas, la volvería apta para responder a los formidables desafíos de la globalidad*.<sup>6</sup> Gran parte de las cosas que están en la actualidad, son la consecuencia de la simplificación del conocimiento, de su forma cerrada.

Tenemos hoy posibilidad de producir una reforma del pensamiento tal y como lo plantean Edgar Morin por un lado, y por el otro, Wallerstein y la Comisión Gulbenkian:<sup>7</sup> una propuesta coherente con la realidad que vivimos, es la del pensamiento complejo.

---

### Del pensamiento complejo a la acción docente

---

El pensamiento complejo consta de todo un núcleo que guía la forma en que accedemos al conocimiento, aceptando que, como conocimiento en sí mismo, está expuesto al error.<sup>8</sup> Morin dice: *un conocimiento no es el espejo de las cosas o del mundo exterior*.<sup>9</sup> Éste reconocimiento del error es ya en sí mismo una aceptación honesta y un alejamiento de las ortodoxias del mundo del saber. El conocimiento es humano, no es perfecto pero sí perfectible.

El ser humano desde que usa el concepto de antropocentrismo como rector de su destino, se ha vuelto egoísta y la memoria, fuente irremplazable de verdad, queda sujeta a errores e ilusiones. *La causa profunda del error no está en el error de hecho (falsa percepción), ni en el error lógico (incoherencia), sino en el modo de organización de nuestro*

5 *Ibidem.*, p. 12.

6 MORIN, 2002, p.35.

7 WALLERSTEIN, 1997.

8 MORIN, 1999b

9 MORIN,1999a, p.

*saber en sistemas de ideas (teorías, ideologías).*<sup>10</sup> Aquí, el pensamiento complejo supera al reduccionismo, argumentando que el planteamiento de leyes universales, a partir de sistemas de ideas organizados de forma doctrinaria, incurre en errores que tiene como causa el conocimiento cerrado. Por ejemplo, Nicolescu en un cuadro comparativo entre el conocimiento disciplinario y el conocimiento transdisciplinario, el primero parte de un solo nivel de la realidad, el de sus propias perspectivas, apegado a una lógica binaria y del mundo de lo externo-objetivo, orientado hacia el poder y la posesión.<sup>11</sup> Así vemos que las leyes universales planteadas por Galileo, funcionan sólo en ciertos aspectos de la realidad, sin embargo junto con lo propuesto René Descartes y por Isaac Newton-, ha guiado la creación de conocimiento durante siglos: lo comprobable, lo verificable, lo replicable, entre muchos otros calificativos que comprueban la *veracidad*, la *certidumbre* del conocimiento expuesto.

Una de los aportes del pensamiento complejo, es la diferencia que establece entre racionalidad y racionalización. *La verdadera racionalidad, abierta por naturaleza, dialoga con una realidad que se le resiste.*<sup>12</sup> La racionalización no está abierta al diálogo, ni a la retroalimentación continua frente a la realidad que se le presenta cambiante y avasalladora día a día. En cambio, la racionalidad se enfrenta al error. Por ello, Morin propone el principio de la incertidumbre racional: *si no mantiene su vigilante autocrítica, la racionalidad se arriesga permanentemente a caer en la ilusión racionalizadora; es decir que la verdadera racionalidad no es solamente teórica ni crítica sino también autocrítica.*<sup>13</sup> Todo conocimiento o análisis de la realidad que no está dispuesto a la autocrítica, es un conocimiento doctrinario.

Precisamente, para evitar lo anterior, Morin en su último tomo de *El método*, plantea lo siguiente : *el ejercicio permanente de la autoobservación suscita una nueva conciencia de sí que nos permite descentrarnos en relación a nosotros mismos, por tanto reconocer nuestro egocentrismo y tomar la medida de nuestras carencias, nuestras lagunas, nuestras debilidades.* Pero incluso ésta, nunca suficiente ante la incertidumbre de conocer lo que somos completamente, por ello abunda

<sup>10</sup> MORIN, 1998, p 27.

<sup>11</sup> NICOLESCU, 2002, pp. 2-3.

<sup>12</sup> MORIN, 1999, p. 7.

<sup>13</sup> *Ibidem.*, p. 8.

diciendo que: *la introspección no podría ser insular. Necesita, repítámoslo, ser completada con el examen del prójimo y el propio en un auto-heteroexamen. Debe confortarse a la mirada amiga y a la mirada inamistosa. Por ello, la autocrítica no es sustituida por la crítica procedente del prójimo, la invita.*<sup>14</sup>

Entonces, la racionalización niega al conocimiento la posibilidad de reformarse. Es la herencia de un conocimiento cerrado y la causa de los fundamentalismos. *La racionalización consiste en querer encerrar la realidad dentro de un sistema coherente. Y todo aquello que contradice, en la realidad, a ese sistema coherente, es descartado, olvidado.*<sup>15</sup>

Por ejemplo, los humanos nacemos en contextos donde hay paradigmas que nos conducen a través de la vida. Las decisiones son guiadas por los paradigmas que aprendemos y guardamos en una caja fuerte cerebral. El problema no son los paradigmas, sino que el ser humano se vuelve aprehensivo con ellos. Vemos la realidad caótica que acecha y, sin embargo, no cambiamos: *¡Cuántos sufrimientos y desorientaciones se han causado por los errores y las ilusiones a lo largo de la historia humana y de manera aterradora en el siglo XX! Igualmente, el problema cognitivo tiene importancia antropológica, política, social e histórica. Si pudiera haber un progreso básico en el siglo XXI sería que, ni los hombres ni las mujeres siguieran siendo juguetes inconscientes de sus ideas y de sus propias mentiras.*<sup>16</sup>

No existe forma alguna de argumentar contra esto, la realidad cruenta nos lo presenta día a día; muchos expertos califican al siglo XX como el más sangriento de la historia de la humanidad.<sup>17</sup> La problemática con la que nos enfrentamos, ha rebasado por mucho lo que especialistas espe-

<sup>14</sup> MORIN, 2006, pp. 102-103.

<sup>15</sup> MORIN, 1998, p. 102.

<sup>16</sup> MORIN, 1999a, p. 13.

<sup>17</sup> Ver por ejemplo, Hobsbawm, Eric. Historia del siglo XX. Crítica. Argentina, 1998. También ver Vidal, Gore. Perpetual war for perpetual peace. Thunder's Mouth Press / Nation Books. USA, 2002. Contiene varias tablas indicando todos los conflictos en los que ha estado involucrado Estados Unidos como prueba de la violencia causada por dicho país en el mundo. Bagú, Sergio. Catástrofe política y teoría social. Siglo XXI /UNAM. México, 1997. Sobre todo, el capítulo 1 titulado Guerra donde aporta datos interesantes sobre la mínima cantidad de años que hemos vivido sin guerras.

rabán, en paradigmas como el desarrollismo, por ejemplo,<sup>18</sup> que no han logrado solucionar cuestiones de importancia vital como la pobreza, debido precisamente a que no se ha atendido, ni entendido, la complejidad del problema, y así, su sustituta, la globalización neoliberal ha acelerado el proceso. Como menciona Gustavo Esteva *el cuerpo no enterrado del desarrollo toda clase de pestes han comenzado a esparcirse*.<sup>19</sup> Tan sólo en México, *mas del cincuenta por ciento de los habitantes del país son pobres, debido en gran medida a la gran desigualdad en los ingresos, la décima parte más rica de la población gana más del cuarenta por ciento de los ingresos totales, mientras la décima parte mas pobre solo obtiene 1.1 por ciento*.<sup>20</sup>

Con la caída del muro de Berlín y el fin de la Unión Soviética, tanto actores políticos-económicos, como intelectuales, voceros del *status quo*, declararon el triunfo del capitalismo con el avance de la globalización, bajo la tutela de la *nueva economía*. La democracia y el libre mercado parecían ser la solución a todo. El *fin de la historia* se entronizaba ignorando cualquier crítica al sistema capitalista internacional; por ejemplo, Francis Fukuyama afirmaba que *lo que estamos presenciando no es solamente el fin de la guerra fría, o el pasaje a un período particular de la historia de la posguerra, sino el fin de la historia como tal: eso es, el fin de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como forma final del gobierno humano*".<sup>21</sup>

Por ello, la propuesta de análisis en el pensamiento complejo, se esfuerza por transmitir una nueva perspectiva del mundo, donde los opuestos no siempre estén en oposición, encontrando espacios de discusión y análisis de lo multidimensional, lo global y lo complejo. Lo transdisciplinario significa indisciplinario, Morin sabe que el pensamiento complejo reta la organización burocrática del conocimiento, y suele aplicársele el calificativo de no científico porque *no corresponde al modelo* de lo que se reconoce como científico en el mundo de la creación de conocimiento.<sup>22</sup>

18 MORIN y Kern, 1993, p. 127. En el capítulo "La agonía planetaria" hay un análisis muy completo con respecto a la crisis del desarrollo.

19 SACHS, 1992, p. 6.

20 VEGA Martínez, 2005.

21 FUKUYAMA, 1989.

22 MORIN, 1998, p. 79.

Las posibilidades de aplicación de los enfoques del pensamiento complejo y transdisciplinario son mayores que las dificultades. Aún en espacios de pensamiento y reflexión cerrados al conocimiento y su creación, existe la posibilidad de aprovechamiento de lo complejo. La experiencia personal, me ha enseñado que la motivación es un paso fundamental para llevar al alumno al análisis complejo. Una de estas experiencias, la tuve con dos grupos universitarios, uno de la Licenciatura en Psicología Social y, otro, de la Licenciatura en Educación. En ambos impartía la materia de Antropología Filosófica, donde uno de los temas centrales era la situación actual del ser humano. Así, tuve la oportunidad de involucrarlos en el análisis del tema, utilizando el texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Por un lado, los jóvenes no parecían no interesarse mucho en los temas de la antropología filosófica, porque no veían qué aplicación práctica podía tener. Por otro lado, estaba obligado por normatividad a impartir las clases con textos clásicos, sin la oportunidad de alternarlos con textos actualizados sobre la condición del ser humano. La situación no era la mejor ni para la transmisión de conocimiento ni para la creación del mismo. Aún con lo anterior en nuestra contra pudimos dar lectura y reflexión al texto ayudándonos con la exposición de temas como hominización, desarrollo sustentable, pobreza en el mundo, foro social mundial, guerras, globalización y como última reflexión, el tema del futuro de la humanidad con el planteamiento de escenarios que iban desde el catastrófico, hasta los posibles y deseables. Si bien la parte teórica fue difícil al principio, gracias a la forma parcelada de cómo aprendemos y analizamos al mundo; sin embargo, poco a poco con el planteamiento de ejemplos complejos, fueron entendiendo la necesidad de reformar nuestro pensamiento.

Una de las dificultades que encontré, es que los jóvenes universitarios carecen de la información necesaria para conocer y comprender el mundo en el que viven. De hecho, algunos se sentían frustrados por esa falta de acceso a la información que les provoca una ceguera forzada, sin opción a intervención quirúrgica. La curiosidad y la creatividad se encuentran latentes en estos jóvenes, falta el método adecuado. Éste, como lo menciona Morin al citar a Machado, es un camino que se hace al andar. No faltan ganas de aprender, ni falta de curiosidad, el problema es el afán institucional en educar a lo jóvenes para una época diferente, e incluso, inexistente a la que se enfrentan en el mundo real. Y aunque la racio-

nalización y el poco tiempo fueron también enemigos a vencer, en algunos la semilla quedó bien sembrada.

Esa apertura al conocimiento que en algún momento consideraron ajeno, les quitó una venda de los ojos, pues en los esquemas tradicionales los etiquetan de aprendices (sin capacidad de creación) y no les ayudan a construir ese puente que los lleva al diálogo con otras disciplinas, a la inteligencia general, al planteamiento de alternativas y a la comprensión de sí mismos y, con ello a la comprensión del mundo, de su unidad-diversidad que reconozca tanto un origen como un futuro común. Por ello, la institución universitaria debe fungir no sólo como transmisora de conocimientos sino como creadora de los mismos, no sólo por parte de los profesores sino de los alumnos y de todo aquél dispuesto a la reflexión compleja. Nicolescu argumenta que: *aprender a saber significa primero que todo, entrenamiento en los métodos que nos ayudan a distinguir lo que es real de lo que es ilusorio y tener acceso inteligente al conocimiento fabuloso de nuestra época. En este contexto, el espíritu científico, uno de los más grandes jamás logrados en la aventura humana, es indispensable. No es la asimilación de una masa enorme de conocimiento científico la que nos da acceso al espíritu científico, sino la calidad de lo que es enseñado. Y aquí calidad significa guiar al estudiante al corazón de la mirada científica que radica en la pregunta permanente en relación a la resistencia a los hechos, las imágenes, las representaciones y las formalizaciones.*<sup>23</sup>

Lo anterior está fundamentado en la visión-misión de una multiversidad que versa así: *La creación y recreación de conocimiento pertinente que permite aproximarse con sabiduría a las problemáticas y desafíos de la especie humana, en el espacio personal, local, nacional y planetario.* Tenemos la obligación de educar jóvenes líderes preactivos, con la capacidad de tomar decisiones enfocadas en el cambio y en el aprovechamiento de la incertidumbre. Como menciona Ervin Lazlo, *en una época de transición salen a la superficie, en profusión, ideas y valores nuevos, inicialmente pequeños y débiles. Pero una vez que han emergido, algunos de entre ellos muestran una disposición a*

---

<sup>23</sup> NICOLESCU, 1997.

*nuclearse, se apoderan de la imaginación de vastas capas de la población y cambian los modos dominantes de pensar y actuar.*<sup>24</sup>

¿Nos encontramos en esa época? definitivamente sí. Qué mejor fundamento para una reforma del sistema educativo que la misma necesidad de cambio, en un sistema regido por la hipercompetencia y el egoísmo. La oportunidad de formar nuevos ciudadanos, mujeres y hombres, conscientes tanto de sus derechos como de sus obligaciones, es una prioridad para los educadores del pensamiento complejo. Y aquí no sólo hacemos referencia a los derechos humanos, sino también, a los derechos económicos, a los derechos medio-ambientales, al derecho a la información, al derecho a un presente y un futuro digno. *La educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y a que aprenda a convertirse en un ciudadano.*<sup>25</sup> En este mismo tenor, Humberto Maturana argumenta: *debemos ser responsables de nuestros actos, conscientes de que con ellos vivimos la creación cotidiana del mundo que vivimos,*<sup>26</sup> es decir, saber que nuestras acciones tienen consecuencias sobre otros seres humanos. No es coincidencia que ya algunas empresas líderes en su ramo como Daimler-Chrysler, esté incorporando a su equipo directivo en el nivel más alto a *filósofos, psicólogos, antropólogos y sociólogos, es decir humanistas.*<sup>27</sup> Estos cambios, va de la mano con las declaraciones de George Soros, Warren Buffet, Paul Krugman, Joseph Stiglitz y últimamente Francis Fukuyama que afirman que la globalización actual requiere un rostro más humano.<sup>28</sup> Son actores que reconocen que el *stablishment* que tanto apoyaron durante la década de 1990, no ha dado resultados positivos. Lo cual nos dice que necesitamos *seres humanos* tomando las decisiones vitales para la supervivencia del planeta. Hay un reconocimiento implícito de la complejidad.

Hoy existe la posibilidad de crear una cultura de la complejidad que se extienda más allá de los círculos académicos-estudiantiles, ciudadanos conscientes de su condición humana y transmisores de ella a su comunidad, una acción local que se vuelva global, que se enriquezca con la ex-

24 LAZLO, 1997, p. 68.

25 MORIN, Ciurana, y Motta, 2002. p. 69.

26 MATURANA, 1996, pp. 203-204.

27 SILICEO y GONZÁLEZ, 2004, p. XV.

28 Para mayores referencias ver: KRUGMAN, 2004; STIGLITZ, 2002; SOROS, 2002.

perencia que cada individuo obtenga con la complejidad. Y es la educación, la que va más allá de la teoría y de la práctica de la complejidad, es la experiencia que, de lo consciente, pasa al plano de la transmisión cultural. Es volver al origen (en parte), donde la experiencia compleja era parte de la herencia-sapiencia del ser humano. Es la apertura que nos lleva a una aceptación *de lo desconocido, lo inesperado y lo impredecible*.<sup>29</sup>

### La globalización multidimensional

Una de las propuestas con las que concuerdo firmemente en *La cabeza bien puesta*, de Morin, es la creación de una Facultad para los problemas de la globalización. Ésta no es sólo necesaria, sino vital para el desarrollo tanto de profesores como de alumnos.

No es un secreto que uno de los temas más discutidos y controversiales de las últimas dos décadas ha sido el de la globalización. En el discurso académico, político, económico y mediático que suelen apoyar la tendencia de la globalización actual, existe cierta unidad y homogeneidad en un punto, algunos como Ignacio Ramonet<sup>30</sup> le llaman el pensamiento único; sin embargo, en el mundo del pensamiento crítico parece que no nos ponemos de acuerdo sobre que es la globalización y cómo funciona. Algunos autores como Morin y Wallerstein,<sup>31</sup> mantienen posiciones unificadas, precisamente porque trabajan desde una postura inter y transdisciplinaria. Aquí, la cuestión no es la diversidad de opiniones, sino que esta diversidad proviene de la hiperespecialización y no de la transdisciplinaria. Con ello no queremos decir que el trabajo de corte transdisciplinario elimine la diversidad, sino que aporta una amplitud de espectro, que nos lleva a plantear alternativas complejas y no únicamente críticas. Como argumenta

<sup>29</sup> NICOLESCU, 2002, p. 120.

<sup>30</sup> HARO, 1998, p. 15.

<sup>31</sup> Tanto Immanuel Wallerstein como Edgar Morin tienen una obra muy amplia; el primero es el máximo exponente del Análisis de los Sistemas Mundiales, pensamiento crítico enfocado en el camino que ha recorrido el sistema capitalista, en algunas de sus obras aborda también, las bases epistemológicas de la construcción del conocimiento en nuestros tiempos. Morin por su parte, es el fundador del Pensamiento Complejo, perspectiva del mundo con bases transdisciplinarias, su obra nodal es *El Método* (6 tomos) donde la naturaleza, la vida, el conocimiento, las ideas, la humanidad y la ética, son abordadas desde varios niveles de la realidad, en ellas la disciplina se desdibuja para contribuir a una construcción compleja del camino que hemos tenido que recorrer los seres humanos para llegar a ser lo que somos.

Nicolescu: *el propósito principal es entender el mundo de hoy, en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento. En la transdisciplina se genera una dinámica donde interactúan varios niveles de realidad al mismo tiempo, en la disciplina es sólo un nivel de la realidad. En la transdisciplina hay un nuevo tipo de conocimiento donde existe una correspondencia entre el mundo exterior (del objeto) y el mundo interior (del sujeto).*<sup>32</sup>

La globalización es transdisciplinaria, por lo tanto, necesita análisis del mismo corte y desde miradas no parceladas por la hiperespecialización. Si analizamos tanto el concepto de transdisciplinarietà como el ilimitado rango de temas que se abordan bajo la mirada de la globalización, nos podemos dar cuenta de la aseveración anterior. El prefijo *trans* se refiere a lo que simultáneamente es entre las disciplinas a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina.<sup>33</sup> Así, la globalización que incluye temas en relación con lo socio-cultural, con lo religioso, lo tecnológico, lo militar, lo económico-político, lo medioambiental, entre otros, tendrá un espacio de análisis, donde todos estos temas no se analicen e investiguen por separado, con una visión disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, que según el argumento de Nicolescu: *son las cuatro flechas de un sólo y mismo arco: el del conocimiento.*<sup>34</sup>

En esta Facultad, se deberán implementar talleres donde se analicen las diversas corrientes y autores que abordan la globalización, desde aquellos que la promueven y le dan sostén a la globalización neoliberal, hasta los que impulsan un movimiento *altermundista*. Ello, precisamente para conocer los planteamientos de la diversidad de corrientes. Una sección importante del mismo, sería la de investigación para el desarrollo humano en la globalización, en la que se busquen, por ejemplo, alternativas de desarrollo e inversión, con un esquema mixto público-privado-social. Es decir, sin polarizar los esquemas, ya sea hacia el neoliberalismo y la privatización sin reglas, o hacia el nacionalismo y la cerrazón proteccionista. Y donde se analice, la posibilidad de esquemas de participación de los trabajadores. Con ello, se podrían establecer bases para políticas públicas en el desarrollo nacional, tomando en cuenta no sólo la tendencia del sistema inter-

<sup>32</sup> NICOLESCU, 2002, p. 3.

<sup>33</sup> NICOLESCU, 2006.

<sup>34</sup> *Ibidem.*

nacional, sino también las necesidades locales-nacionales. No podemos seguir importando modelos de desarrollo sin tomar en cuenta nuestro propio contexto.

Tales alternativas, se deberán establecer dentro de un marco incluyente, que contenga las finalidades terrestres: conservadora y revolucionaria. La primera, implica la supervivencia de la humanidad a través de la salvaguarda de las diversidades culturales y naturales; la segunda, conlleva crear las condiciones para que lo anterior se cumpla.<sup>35</sup> La búsqueda de una globalización con *rostro humano* donde estas finalidades tengan cabida, donde la modernidad de la liberación vaya un paso delante de la modernidad de la tecnología.<sup>36</sup> En este mismo tenor, Morin señala, que *el subdesarrollo de los desarrollados aumenta precisamente con su desarrollo tecno-económico*.<sup>37</sup> Los seres humanos hemos vivido cegados por la pasión por el dinero, los lujos, los últimos avances en la tecnología. Y en ese camino hemos creado tecnología que *trae consigo su propio accidente*: energía atómica transformada en genocidio, grandes fábricas que externalizan sus costos mediante desechos industriales, millones de automóviles que contaminan con hidrocarburos, contribuyendo al sobrecalentamiento de la tierra.

También, en esta Facultad, se establecería un taller-seminario transdisciplinario e interdisciplinario para el análisis complejo del discurso del globalismo. Necesitamos no sólo un análisis del discurso de la globalización más profundo, sino también un análisis del discurso en la globalización, y del discurso en globalización. Hablamos por un lado del discurso desde el poder (ya globalizado), seguido del discurso utilizado por los seres humanos en la era global (transmitido por el consumo cultural) y por último del discurso en vías de globalizarse (el de los movimientos *altermundistas*).

Para ello, el análisis multidimensional será fundamental, porque deja al descubierto mucho de lo que se niega en los estudios que se califican como seriamente académicos, el mundo de las pasiones que se involucran en las decisiones, ¿no es acaso el principio fundamental del capitalismo global actual, la acumulación incesante de capital, en parte derivado de una pasión llamada ambición confundida con otra pasión llamada libertad?

<sup>35</sup> MORIN y KERN, 1993, pp. 121-122.

<sup>36</sup> WALLERSTEIN, 1998, pp. 129-146.

<sup>37</sup> MORIN y KERN, 1993, p. 127.

¿No existen también contradicciones en un sistema capitalista que se apoya en un régimen democrático, que con la proclamación de la libertad completa del dinero, restringe la libertad del ser humano en su sentido más amplio, reconocida por sus valores democráticos, como el respeto a los derechos humanos? No se trata de calificar un modelo como benéfico o no, sino de encontrar la perspectiva que se ha perdido en los análisis sesgados, que impiden por un lado el entendimiento del mundo en el que vivimos y por el otro, la creación de alternativas favorables para desarrollo humano.

Los discursos están llenos de múltiples significados, el apego a tal o cual corriente ideológica, tiene que ver en parte con rasgos heredados de nuestros primeros nutrimentos culturales, se forman en la sociedad, en la universidad, en los secretos compartidos, en las rivalidades, en las amistades, en los negocios, en la empatía, en el odio; si se analizaran discurso por discurso de los grandes líderes del mundo, podríamos, en parte, descifrar las pasiones y las relaciones comprometidas, que llevan algunos a guiarse a través de decisiones cerradas racionalizadas, pero no racionales. Los conflictos internacionales, interétnicos, religiosos; las relaciones bilaterales, multilaterales; la paz, la guerra; todo está regido por múltiples dimensiones, pero también por la certidumbre que desemboca en incertidumbre, el caos y el orden se funden y se confunden, por ello los seres humanos tenemos normas para todo, porque el caos nos neurotiza y creemos que nuestras decisiones deben ser simplificadas porque no soportamos todo lo que se relacione con lo complejo. Sin embargo, la excesiva simplificación, nos ha llevado a mayor complejificación. Los problemas de la globalización son tan multidimensionales como lo son sus discursos. Immanuel Wallerstein menciona sobre el discurso de los líderes del mundo *El tono suele ser de superioridad, intimidatorio y arrogante, pero las políticas se presentan siempre como si reflejaran valores y verdades universales*.<sup>38</sup>

El conocimiento del mundo es importante, pues *la ignorancia no es la de aquel que no conoce, sino la del que no está dispuesto a conocer*. Se necesitan análisis que calen profundo en el conocimiento de nuestro contexto planetario, donde decisiones como la de rechazar o aceptar el Protocolo de Kyoto (sólo por dar un ejemplo), estén pensadas en este

<sup>38</sup> WALLERSTEIN, 2007, p. 11.

tenor, el de la profundidad compleja. La enseñanza y el análisis de la condición humana son necesarios, la inteligencia se ha eclipsado ante el dominio de las normas económicas, por encima de las normas sociales-humanas.

La complejidad –dice Morin– es la incertidumbre *en el seno de los sistemas ricamente organizados*.<sup>39</sup> Misiones de paz que desembocan en tratantes de blancas; guerras concienzudamente planeadas, que no llevan ni paz ni democracia; elecciones donde las mayorías ya no existen debido al abstencionismo; todo esto es la incertidumbre que nutre al sistema, la organización puede desorganizar y viceversa.

Lo anterior se justifica en el marco de una reforma de la educación, donde el estudiante desarrolle una mirada crítica, consciente de su lugar en el mundo. Precisamente, cuando Nicolescu habla de realidad se refiere a lo que se resiste a nuestras *experiencias, representaciones, imágenes, o incluso formulaciones matemáticas*.<sup>40</sup> Los discursos son creados con una intención (cualquiera que esta sea), que representa una realidad pero sólo en un nivel, el del contexto de la o las personas que lo fundamentan. Hay representaciones e imágenes que suplantán la diversidad de niveles de realidad y se entronizan como *lo real*. Es decir, dicha resistencia es parte de la incertidumbre de la realidad a la que asistimos en lo cotidiano.

Morin argumenta que *si el sujeto refleja al mundo, eso puede también significar que el mundo refleja al sujeto*.<sup>41</sup> Los discursos son un claro ejemplo del reflejo del sujeto en el mundo una vez que se llevan a la acción. El discurso de la guerra preventiva como conocimiento, fue creado por un ser humano que convenció con sus ideas, las que fueron utilizadas para tomar decisiones importantes, que hoy se reflejan en la condición del sistema internacional. Por lo tanto, el mundo (su condición) se refleja en los sujetos cuando analizamos las consecuencias provocadas por el reflejo de un sujeto en el mundo.

El pensamiento complejo proclama verdades que se van nutriendo con los hechos del mundo en el que vivimos, “verdades biodegradables” que viven y mueren. Porque hay esencias del pensamiento que trascienden y

<sup>39</sup> MORIN, 1998, p. 60.

<sup>40</sup> NICOLESCU, 2006, pp. 142-166.

<sup>41</sup> MORIN, 1998, p. 68.

otras que se desechan porque el mundo que explicaban ya no existe. Las que se resisten a morir se transforman en sistemas de creencias doctrinales que racionalizan para su propio beneficio y nutren su discurso con la falsa racionalidad donde la gravedad de las consecuencias para el ser humano es un simple cuadro estadístico.

Un factor de importancia vital en el pensamiento complejo, es la acción que es al mismo tiempo estrategia. *La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción.*<sup>42</sup> Aquí la acción-estrategia no trata de resolver la incertidumbre, pero sí lucha contra ella, porque establece un sistema de retroalimentación con la realidad compleja. *El azar no es solamente el factor negativo a reducir en el dominio de la estrategia. Es también la suerte a ser aprovechada.*<sup>43</sup> Cuando hablamos de azar, hablamos de incertidumbre, de las decisiones ya tomadas sobre las que no tenemos control, pero que incluyéndolas en nuestro esquema de análisis por medio de la retroalimentación y la actitud preactiva, pueden generar conclusiones que ayuden a un análisis de la globalización y de la realidad internacional, comprometidas con el futuro de la humanidad. A esto Morin le llama ecología de la acción, que dice que *en el momento en que un individuo emprende una acción cualesquiera que fuere, ésta comienza a escapar a sus intenciones.*<sup>44</sup> Establece que hay que darle un seguimiento a la acción, que en la medida de lo posible, pueda ser reencausada. Se opone a la palabra programa, porque de alguna forma la estrategia no sigue un itinerario cerrado.

Morin menciona que *toda crisis en un incremento de las incertidumbres.*<sup>45</sup> El sistema –desde que las crisis se han apoderado de él– ha tratado de reformarse con la utilización de discursos y programas que difieren mucho de las acciones que se llevan a cabo, causando aún más incertidumbre. El principio de la acción-estrategia es pues aplicable tanto al análisis de la realidad del sistema internacional y la globalización, como al análisis de los discursos y su coherencia en las acciones.

<sup>42</sup> *Ibidem.*, p.113.

<sup>43</sup> *Ibidem.*, p. 114.

<sup>44</sup> *Ibidem.* p. 115.

<sup>45</sup> *Ibidem.* p. 117.

Sin embargo, Morin advierte que el pensamiento complejo no es *una receta para conocer lo inesperado. Pero nos vuelve prudentes, atentos, no nos deja dormirnos en la mecánica aparente y la trivialidad aparente de los determinismos.*<sup>46</sup> La realidad cambia constantemente y no nos hemos preparado para ella, la velocidad a la que dichos cambios se dan se ha acelerado a partir de las revoluciones científico-técnicas que permiten que las identidades, las realidades, los discursos y los procesos se vuelvan más complejos. Por lo tanto, las propuestas para la realidad (recordando éstas como perspectivas no definitivas de la misma) deben de apegarse a acciones-estrategias incluyentes.

---

### Conclusión

---

Desde hace mucho, más de lo mismo parece ser mejor;<sup>47</sup> más desarrollo, más tecnología, más democracia, más libre comercio, más globalización; como si la palabra *más* fuera la sustituta perfecta de la mayor utopía humana: la modernidad.

La historia de las ciencias nos ha mostrado que la división (más especialización) no ha sido precisamente una fortaleza. Que en ese camino de cinco siglos por cada árbol talado, por cada río contaminado, por cada genocidio, por cada niño que muere de hambre y sed, hemos perdido también gran parte de nuestra *humanidad*. El ring de las peleas entre disciplinas disputándose la razón, sólo ha provocado atrasos en la solución de problemas vitales para nuestra supervivencia planetaria.

El pensamiento complejo nos señala el inicio del camino que tenemos que andar. La reforma del pensamiento requiere de todo nuestro esfuerzo y creatividad. La pasión por la enseñanza y el aprendizaje son necesarios para sortear los obstáculos que la falsa racionalidad coloca en nuestro quehacer cotidiano. La vigilante autocrítica debe ser fortalecida continuamente, para que la educación trascienda como espacio de creación y difusión de conocimiento.

---

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> Expresión tomada de Watzlawick, Paul *Lo malo de lo bueno*. Editorial Herder. Barcelona, 1990.

Muchos jóvenes están dispuestos a quitarse las vendas, y nosotros como educadores de la complejidad, debemos manifestar nuestros deseos de aprender y crear junto a ellos, eliminando las barreras jerárquicas impuestas por la educación burocratizada.

En este proceso de creación conjunta, el análisis de los problemas de la globalización será de ayuda inestimable para el conocimiento y la comprensión tanto del presente como del futuro planetario. La transdisciplinariedad que va de la mano con este análisis será en beneficio de la expansión de la inteligencia general y del desarrollo humano. El pensamiento complejo y la transdisciplina como una vía de autotransformación y transformación del pensamiento y de la educación.

Morin en un artículo reciente señala que, “*la reforma educativa deberá producir una enseñanza-aprendizaje de la organización, es decir, pensar el contexto global (inscribir lo estudiado en el horizonte global), buscar la relación de inseparabilidad de inter-retro-acción entre los fenómenos, su contexto inmediato y ese otro/mismo contexto global.*”<sup>48</sup>

Una de las finalidades es volver al origen, al rescate de lo que hacia sentirnos parte del todo, que aunque mítico nos incitaba a respetar nuestro planeta. Argumentos contra esto puede haber muchos, uno de ellos es, que en aquellos tiempos, era el miedo a lo desconocido lo que nos detenía. ¿Es qué acaso hoy podemos jactarnos de conocerlo todo? ¿No deberíamos temer la extinción?

La oportunidad para la transformación de los humanos en *seres humanos*, la tenemos justo enfrente. Sólo tenemos que respetar lo desconocido con el afán de algún día conocerlo sin esperar su extinción.▲

## Bibliografía

- BAGÚ, Sergio. *Catástrofe política y teoría social*. Siglo XXI/ UNAM. México, 1997.  
 Colectivo de autores. *Modelo educativo. Una aproximación axiológica de transdisciplina y pensamiento complejo*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Hermosillo, Sonora, 2006.

<sup>48</sup> Morin, Edgar. “Reformar la educación, la enseñanza, el pensamiento”. en *Este país*. N° 202, Enero de 2008. p. 4-92.

- FUKUYAMA, Francis. *The End of History. The National Interest*. S.I., 1989
- HARO TECGLÉN, Eduardo (comp.). *Pensamiento crítico vs. pensamiento único*. Debate. España, 1998.
- HOBSBAWN, Eric. *Historia del siglo XX*. Crítica. Argentina, 1998.
- KRUGMAN, Paul. *El gran resquebrajamiento*. Norma. Bogotá, 2004
- LAZLO, Ervin. *La gran bifurcación*. Gedisa. Barcelona, 1997.
- MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona, 1998.
- .*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. París, 1999a
- .*El Método. El conocimiento del conocimiento*. Tomo 3. Cátedra. España, 1999b
- .*La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. Nueva Visión. Buenos Aires, 2002a
- .*El Método. Ética*. Tomo 6. Cátedra. España, 2006
- ."Reformar la educación, la enseñanza, el pensamiento", en *Este país*. N° 202, pp. 4-9. S. I., 2008.
- MORIN Morin, Edgar y Anne Brigitte Kern. *Tierra Patria*. Kairós. Barcelona, 1993.
- MORIN, Edgar, Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Motta. *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. UNESCO/Universidad de Valladolid. Salamanca, 2002b.
- MATURANA, Humberto. *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones. Chile, 1996.
- NICOLESCU, Basarab. "La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo" (Extracto del libro "La transdisciplinariedad-manifiesto"). CIRET, París., 2006. <http://nicol.club.fr/ciret/espagnol/visiones.htm>
- .*Levels of reality and the Sacred*. Invited talk at the International Conference "Foundations and the ontological quest: prospects for the new millennium", Pontificia Universitas Lateranensis, El Vaticano, January 7-10 2002
- .*The transdisciplinary evolution of the University. Condition for sustainable development*. Talk at the International Congress "Universities' Responsibilities to Society", International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Tailandia, noviembre 12-14, 1997. <http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b12/b12c8.htm>
- .*Manifiesto of transdisciplinarity*. State University of New York Press. Nueva York, 2002.
- ."Transdisciplinarity-Past, present and future", en *Moving Worldviews - Reshaping sciences, policies and practices for endogenous sustainable development*, COMPAS Editions, Holanda, 2006, pp. 142-166.
- SACHS, Wolfgang. *The development dictionary*. Zed Books. Londres, 1992.
- SILICEO A., Alfonso y José Luis González M. *Pasión por el futuro. Nueva planeación estratégica fundada en valores*. McGraw Hill. México, 2004.
- SOROS, George. *Globalización*. Planeta. Barcelona, 2002.
- STIGLITZ, Joseph E. *El malestar en la globalización*. Taurus. México, 2002.
- VEGA MARTÍNEZ, Luis. "La pobreza en México", en *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, N° 44, junio 2005, en, <http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/index.htm>
- VELILLA, Marco Antonio (Comp.) *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior/UNESCO/Corporación para el desarrollo Complexus. Ecuador, 2003.
- VIDAL, Gore. *Perpetual war for perpetual peace*. Thunder's Mouth Press/Nation Books. Estados Unidos, 2002.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *La historia de las ciencias sociales*. UNAM. México, 1997.
- .*Después del liberalismo*. Siglo XXI/UNAM. México, 1998.
- .*Universalismo europeo: el discurso del poder*. Siglo XXI. México, 2007.
- WATZLAWICK, Paul. *Lo malo de lo bueno*. Herder. Barcelona, 1990.

# La contribución del pensamiento complejo a la reforma de la inteligencia humana

*Perspectiva histórico-comparativa, a partir de Edgar Morin*

**Nicolas Malinowski**

Sociólogo. Master y doctorante Université de Toulouse I. Profesor de Ciencias Sociales de la Multiversidad "Mundo Real" Edgar Morin, Sonora, México. Coordinador de la carrera de Emprendimiento Organizacional. E-mail: nmalinowski@multiversidadreal.org

**Resumen.** El conocimiento científico moderno se funda en un conjunto de referentes e hipótesis epistemológicos cuya legitimidad parece estar tan bien establecida, que ya no se debaten y parecen ser considerados como verdades absolutas. Al contrario, la propuesta de este trabajo de investigación, elaborado a partir de las contribuciones más destacadas de las ciencias de la complejidad, consiste en retomar la noción de contrato epistemológico y social, tal como lo plantea Jean-Louis Le Moigne, subrayando la influencia considerable sobre el pensamiento humano contemporáneo, de tres siglos de adhesión implícita a una concepción cartesiano-positivista del mundo que se trata de conocer.

## Introducción

La plena conciencia de la incertidumbre, del riesgo, de la tragedia en todas cosas humanas no me condujo por nada a la desesperación. Al contrario, es tónico cambiar la seguridad mental para el riesgo, puesto que se gana así la oportunidad.<sup>1</sup>

a. *El bucle epistemología* → *ciencia:*

<sup>1</sup> MORIN, Edgar, 1973, p. 233.

Según Jean Piaget, la epistemología (del griego *épistémè*, ciencia, conocimiento; y de *logos*, discurso), constituye *el estudio de la constitución de los conocimientos válidos*.<sup>2</sup> La epistemología, como rama de la filosofía, tiene pues por objeto de estudio el conocimiento científico, y constituye, en este sentido, una actividad reflexiva de segundo grado: ¿Qué es el conocimiento, cómo se obtiene, cuál es su valor?

La rehabilitación del papel de la epistemología a lo largo del proceso científico, representa para E. Morin, uno de los principales retos del pensamiento contemporáneo.<sup>3</sup> En efecto, después de las contribuciones esenciales de pensadores y epistemólogos como R. Descartes, Condorcet, A. Comte, Cl. Bernard, B. Russell, R. Carnap, C. Hempel, K. Popper, T-S. Kuhn, J. Monod, R. Thom et B. d'Espagnat, es fuerte la tentación de considerar el trabajo epistemológico, como acabado una vez por todas, y creer en un *fin de la historia*<sup>4</sup> epistemológica. Generalmente, la referencia, implícita o explícita, a dos o tres de los autores antes citados representa una *fianza científica global*,<sup>5</sup> que basta con hacer legítimo, a los ojos del resto de la comunidad científica, la totalidad del razonamiento desarrollado.

Esta concepción coloca el acceso al conocimiento como proceso lineal, la epistemología sólo constituyendo un basamento que ya no es necesario discutir una vez establecido de manera *clara y distinta en el espíritu* (primer precepto del *Discurso del Método* de R. Descartes). Una metáfora generalmente empleada, es la del trabajo científico como edificio, cada científico aportando su piedra al conjunto, y trabajando así, para la extensión permanente del zócalo de conocimientos válidos.

Al contrario, la perspectiva de Morin, consiste en colocar la necesidad de una reflexión epistemológica permanente, de una reflexión profunda sobre *el conocimiento del conocimiento*, paralelamente a todo trabajo de investigación científico. No es neutra –si Edgar Morin prefiere– la metáfora arquitectural del conocimiento, el símbolo de la creación musical,

2 PIAGET, 1967, p. 6.

3 MORIN, 2000, p. 11: *Es notable que la educación encaminada a comunicar los conocimientos sea ciega sobre lo que es el conocimiento humano, sus dispositivos, sus enfermedades, sus dificultades, sus propensiones al error como a la ilusión, y no se preocupa de ninguna manera de hacer conocer lo que es conocer.*

4 FUKUYAMA, Francis, 1989.

cuya construcción dinámica transforma en movimiento sus propios constituyentes.

*b. El conocimiento como proceso diacrónico*

La terminación de una obra compleja debe no disimular su inconclusión sino al contrario revelarlo.<sup>6</sup>

A partir de un quiasma, E. Morin expresa la tensión, consustancial a todo trabajo de escritura, entre la necesidad de poner un término y el inevitable acto de incompletud. De manera similar, el proceso de acceso al conocimiento nunca procede de manera lineal, sino, al contrario, toma la forma de un proceso en constante evolución, de una *navegación* cuyo objetivo sólo es de su propia marcha.<sup>7</sup>

Esta idea se inspira en parte en los trabajos del historiador de las ciencias T-S. Kuhn, y de su tesis de una sucesión histórica de los *paradigmas científicos*.<sup>8</sup>

La palabra paradigma tiene su origen de la palabra griega antigua *παράδειγμα*/*paradeigma*, que significa *modelo* o *ejemplo*. Un paradigma corresponde a una representación del mundo, una manera de ver las cosas. En ciencias, la adhesión a un paradigma científico, según T-S. Kuhn, supone la existencia de una comunidad de pensamiento que se concede alrededor de observaciones, métodos, objetivos y cuestionamientos comunes, como el paradigma del materialismo histórico marxista, el paradigma de la física newtoniana, etc.

Una experiencia llevada a la biología, nos permitirá comprender mejor esta noción de paradigma: El espinoso (*gasterosteus aculeatus*), es un pequeño pescado de los estanques y ríos, muy extendido en Europa. El estudio de ellos, puso de manifiesto que, de manera casi sistemática, el espinoso organiza su actividad biológica (reproducción, alimentación) de manera circular alrededor de un punto central (una piedra, una raíz). Este

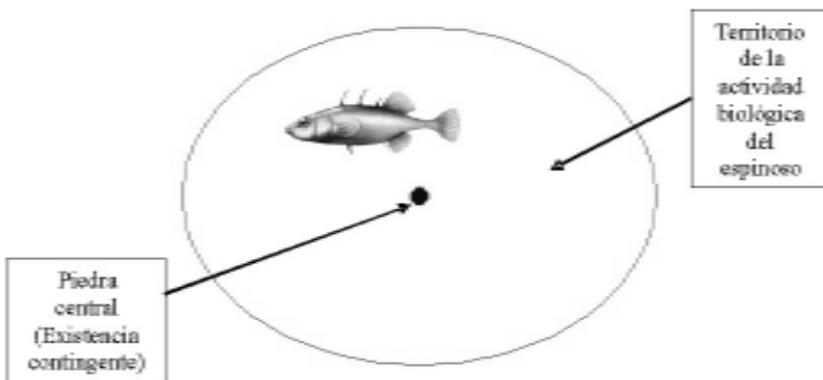
<sup>5</sup> LE MOIGNE, 1995, p. 13.

<sup>6</sup> MORIN, 2003, p. 52.

<sup>7</sup> MACHADO, Antonio, 1912: *Caminante, son tus huellas el camino, y nada mas; caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante, no hay camino, sino estrellas en la mar.*

<sup>8</sup> KUHN, 1972.

punto central, no presenta ninguna utilidad biológica para el animal; pero todo pasa como si el espinoso construyera una representación propia, simbólica, subjetiva, de su territorio que debe irse de esta presencia contingente. Y lo más sorprendente es que, si se retira su punto central (una pequeña piedra), el espinoso parece completamente desorientado, deja de reproducirse y termina por morir. De cierta manera, la piedra constituye el paradigma del espinoso, su manera de ver el mundo y la palanca de su actividad diaria.



A partir de esta definición de la noción de paradigma, Kuhn desarrolla la tesis de una ciencia que evoluciona no de manera lineal, por acumulación de los conocimientos, sino más bien de manera básicamente discontinua, por rupturas que corresponden a *revoluciones científicas*. Frente a un fracaso repetido del paradigma existente, así como su incapacidad para restituir el mundo real, un número creciente de científicos heterodoxos se esfuerza en proponer nuevas teorías y en sentar un nuevo paradigma. Se sigue un período de lucha entre estas dos concepciones del mundo, hasta que uno de los dos paradigmas sale vencedor y logre la adhesión de una mayoría en la comunidad científica.

Así pues, en los años treinta del pasado siglo, el paradigma económico neoclásico dominante, se revela incapaz de dar cuenta y de solucionar el fenómeno de crisis económica y desempleo duradero. De conformidad a la ley de las salidas, o ley de Say, que funde esta concepción de los mecanismos económicos, una crisis es sectorial y temporal, la oferta ter-

mina siempre por *crear su propia demanda*. Resulta ser una incompreensión teórica, un *obstáculo epistemológico*, que sólo se solucionará con la aparición de un nuevo diseño de pensamiento, iniciado por Keynes, al que se sumará una gran mayoría de economistas durante más de treinta años.

La evolución del conocimiento científico, pues, no es sólo un fenómeno racional, juzgado únicamente con la pertinencia formal de las teorías avanzadas, sino también un fenómeno social, tributario de las relaciones de fuerza entre las comunidades científicas y las herramientas de comunicación (diarios, conferencias, publicaciones científicas). El conocimiento se desarrolla auto-re-organizándose permanentemente, haciendo así crucial el trabajo constante de reflexión epistemológica.<sup>9</sup> Entonces, ¿en que etapa de su evolución se sitúa el conocimiento científico contemporáneo?

*c. El cuestionamiento epistemológico, un desafío científico, ético y humano*

Actualmente, plantearse la cuestión del estatuto y de los métodos y del valor del conocimiento científico, no es sólo una exigencia cognoscitiva, sino también un deber ético y ciudadano. Vivimos, en efecto, un tiempo paradójico en que cohabitan: un nivel impresionante de incultura epistemológica, por parte de los investigadores científicos, y el control técnico sobre los seres y la naturaleza.<sup>10</sup>

Ahora bien, esta situación se revela tanto más preocupante cuanto que el sistema de pensamiento dominante, revela ser un auto-entretenimiento. En efecto, el consenso implícito de las autoridades científicas en torno a las hipótesis cartesianas y positivistas, contribuye a definir la naturaleza del conocimiento legítimo, es decir, enseñable, transmisible. La educación, en este sentido, representa un reto esencial, no sólo de transmisión de los conocimientos sino también de soberanía y reproducción del sistema cognoscitivo dominante.

9 MORIN, 1982, p. 125: *El desarrollo de la ciencia se efectúa no por acumulación de los conocimientos, sino por transformación de principios organizando el conocimiento. La ciencia no hace que aumentar, se transforma.*

10 LE MOIGNE, 1995, p. 13.

Las consecuencias de tal dominación son patentes en el nivel de creatividad de los estudiantes: En 2006, una experiencia fue llevada por el geógrafo Michel Roux, a la Universidad francesa de Toulouse I, ante un centenar de estudiantes de Sociología, Ciencias Económicas y Ciencias políticas, se trataba de presentar el caso hipotético de un país dado, y de intentar colectivamente proponer soluciones para el desarrollo económico de este país. Precisamente, el país hipotético presentado se caracterizaba, geográficamente, por un relieve montañoso muy escarpado, una escasa proporción de tierras cultivables y por la ausencia de todo recurso minero debido a una intensa actividad volcánica. A nivel social, este país se caracterizaba por una población importante con una identidad cultural muy fuerte y afirmada.

Después de varias horas de reflexión, más del 90 por ciento de los estudiantes interrogados, respondieron que el turismo cultural era la única perspectiva posible de desarrollo económico de este país. Sin embargo, este caso no era tan hipotético como parecía, puesto que correspondía a un país como Japón, la segunda economía mundial, y cuya actividad turística sólo representa uno por ciento del Producto Interior Bruto (PIB).

Lo interesante de esta experiencia es que pone de relieve cierta insuficiencia de la enseñanza tradicional, dominada desde más de dos siglos por un presupuesto cartesiano y positivista. En efecto, al analizar el mundo de manera analítica, nos puede conducir al autismo frente a la diversidad de lo real, considerando el caso de Japón como desesperado, que sin embargo no lo es. Pero como lo subrayan autores heterodoxos frente al paradigma dominante, el *mapa no es el territorio*,<sup>11</sup> y los japoneses, a lo largo de su historia, manifestaron más creatividad que la mayoría de los estudiantes franceses.

A partir de esta comprobación, nuestro propósito consistirá en precisar las hipótesis y la organización del sistema de pensamiento dominante, antes de subrayar la posibilidad heurística de un cambio epistemológico.

---

<sup>11</sup> KORZYBSKI, 1998.

---

## El pensamiento cartesiano-positivista

---

### a. Las hipótesis fundadoras: ¿qué, cómo, porqué?

Según Auguste Comte, *una disciplina se define totalmente por su objeto positivo y su método de investigación*.<sup>12</sup> En la encrucijada de los siglos XIX y XX, la fe en el positivismo podía fundar este tipo de aserciones, y justificar la existencia de fronteras disciplinarias estrictas. Sin embargo, podemos darnos cuenta fácilmente que, colocando la existencia de fronteras objetivas entre los distintos objetos del real, no es neutra desde un punto de vista epistemológico, e implica una cierta concepción del acto de conocer, así como del mundo que se trata de conocer.

Jean-Louis Le Moigne,<sup>13</sup> subraya que cada sociedad funda, a su debido tiempo, el estatuto del conocimiento legítimo –enseñable, transmisible– a partir de la respuesta implícita a tres cuestiones epistemológicas:

- La cuestión *gnoseológica* (¿cuál es el conocimiento?)
- La cuestión *metodológica* (¿cómo se produce?)
- La cuestión *axiológica* (¿cuál es su valor?)

Estos tres cuestionamientos no son separables, la respuesta para uno reduce el campo de respuestas posibles para los otros dos, y constituyen juntas un *contrato epistemológico y social*. Así, la respuesta ideológica a la cuestión gnoseológica del estatuto del conocimiento: ¿cómo es el conocimiento, qué es lo que hay que conocer?, implica, casi mecánicamente, la respuesta metodológica a la cuestión del *cómo* del conocimiento. Y la respuesta a esas dos primeras preguntas delimita de manera muy estricta las posibilidades de respuestas pragmáticas para la tercera pregunta del *porqué*.

El contrato epistemológico y social dominante desde hace más de dos siglos, es un contrato *cartesiano-positivista*, llamado así a causa de la influencia decisiva de dos pensadores, René Descartes (fundador del cartesianismo) y Auguste Comte (fundador del positivismo).

---

<sup>12</sup> COMTE, 1828.

<sup>13</sup> LE MOIGNE, 1995.

Actualmente, la gran mayoría de los ciudadanos y científicos, se adhieren a esta concepción del mundo, y consideran como evidentes –aunque sin necesariamente conocerlas– las respuestas establecidas a las tres preguntas fundadoras. Cuando un cirujano procede a una operación quirúrgica, cuando un físico hace una experiencia sobre la presión atmosférica, ambos respetan de manera implícita las hipótesis del paradigma cartesiano-positivista:

### *La cuestión gnoseológica*

El contrato *cartesiano-positivista* responde a la cuestión de la naturaleza del conocimiento mediante dos hipótesis: la hipótesis ontológica y la hipótesis determinista.

*La hipótesis ontológica*, postula que el mundo existe de manera objetiva e independientemente de quien lo observa. Por lo tanto, el universo, la naturaleza, la vida, todo lo que se trata de conocer, son conocibles en su esencia y de manera acumulativa. Esta hipótesis deriva y corre pareja a la concepción aristotélica del método, *el organon* como instrumento o herramienta para alcanzar un conocimiento del cual aparece claramente separado.

*La hipótesis determinista*, plantea la existencia de una regulación lógica de la realidad objetiva mediante un conjunto de causalidades identificables. El determinismo, pues, es un causalismo que garantiza que cada fenómeno de la realidad está producido por una causa identificable.

### *La cuestión metodológica*

El fundamento metodológico de los conocimientos positivos se basa en el principio de la modelización analítica, descrita por Descartes en el *Discurso del método*, y resumida dos siglos antes por el filósofo escolástico inglés Guillermo de Ockham, mediante el principio de parsimonia, o de “Navaja de Ockham” en la explicación y construcción de teorías. *No es necesario multiplicar las explicaciones y las causas sin que se tenga una estricta necesidad: Entia non sunt multiplicanda, praeter necessitatem*. Es decir, que entre dos explicaciones, la mejora es la más simplificada o la más reducida.

El principio de modelización analítica postula que, para comprender un fenómeno global, es necesario dividirlo, reducirlo, descomponerlo en parcelas analizables separadamente. Es decir, que para incluir el fenómeno *camello*, es necesario estudiar de manera separada las patas, la cabeza, la cola... ¿Pero donde está el desierto?

Se comprende así la obsesión, compartida por toda la comunidad científica de las ciencias físicas, por alcanzar la forma última de la materia, el ladrillo elemental, el átomo irreducible a partir del cual se elaboran por recomposición todas las realidades materiales.<sup>14</sup>

### *La cuestión axiológica*

A partir de este método de análisis, aplicado a un mundo que existe en su esencia, el conocimiento se revela pues neutro a nivel ético, y totalmente separado del nivel político o ideológico (hipótesis positivista) Es en esta perspectiva que el científico francés Louis Pasteur, pionero de la microbiología, podía afirmar, hay que *dejar la ropa de ciudadano al entrar en el laboratorio*.

Entonces, las cuestiones acerca de la clonación humana, de los organismos genéticamente modificados, son sólo retos técnicos para la comunidad científica, que permite a las autoridades políticas tomar las decisiones adecuadas en término de aplicación social.

Por lo tanto, la adhesión implícita a este contrato epistemológico y social, a este paradigma *cartesiano-positivista*, justifica la perspectiva de Comte: si el mundo existe de manera objetiva e independientemente de él que lo observa, resulta posible valorarlo de manera analítica y recortarlo en campos de investigaciones distintos, dedicando a cada uno su disciplina propia de la investigación científica. Esto explica la fuerte tendencia a la especialización científica a lo largo del siglo XX y el carácter relevante de las barreras disciplinarias, en el marco de una concepción economista que legitima la aplicación a las ciencias de los principios de la división del trabajo.

### *b. El contexto histórico de este triunfo cognitivo*

<sup>14</sup> *Idem*, p.28.

Tal sistema epistemológico, del cual se conviene destacar una profunda coherencia interna, no apareció *ex nihilo*, pero constituye más bien el fruto de una larga maduración intelectual llevada por autores legítimamente reconocidos.

*René Descartes* (1596-1650), filósofo, matemático, y físico francés, considerado el fundador de la filosofía moderna. Contemporáneo de Galileo, se interesó por los descubrimientos de este último así como por el debate rabioso que se hacía en torno al heliocentrismo. Aprueba el proyecto de Galileo de dar cuenta de la naturaleza en lengua matemática,<sup>15</sup> pero critica su falta de método, orden, y unidad. El método cartesiano, expuesto en 1637 en el *Discurso del método*, presenta la preocupación constante de llevar el estudio de objetos particulares, hacia algunos primeros principios que confieren legitimidad a los conocimientos adquiridos:

El primer de estos preceptos, consistía en no recibir como verdadero lo que con toda evidencia no reconociese como tal, evitando cuidadosamente la precipitación y los prejuicios, y no aceptando como cierto sino lo presente a mi espíritu de manera tan clara y distinta que acerca de su certeza no pudiera haber la menor duda.

El segundo era la división de cada una de las dificultades con que tropieza la inteligencia al investigar la verdad, en tantas partes como fuera necesario para resolverlas.

El tercero, ordenar los conocimientos, empezando siempre por los más sencillos, elevándome por grados hasta llegar a los más compuestos, y suponiendo un orden en aquellos que no lo tenían por naturaleza.

Y el último, consistía en hacer enumeraciones tan completas y generales, que me dieran la seguridad de no haber incurrido en ninguna omisión.

---

15 GALILEO, 1980, p. 141: *La filosofía se escribe en este inmenso libro que se tiene siempre abierto delante de nuestros ojos, yo quiere decir el universo, pero no se puede comprenderlo si no se aplica en primer lugar a comprender la lengua y a conocer los caracteres con los cuales se escribe. Se le escribe en la lengua matemática y sus caracteres son triángulos, círculos y otras figuras geométricas, sin el medio de los cuales es humanamente imposible incluir una palabra. Sin ellos, es un vagabundeo en un laberinto oscuro.*

*La Filosofía de las luces.* La palabra *lucés* define metafóricamente el movimiento intelectual, cultural y filosófico que dominó en Europa, especialmente en Francia, el siglo XVIII. Históricamente, su influencia fue considerable, inspirando, en particular, las Revoluciones francesa y estadounidense. Por su combate incesante contra las supersticiones, las tiranías y la irracionalidad, los miembros de este movimiento (en particular, Jean Jacques Rousseau, Voltaire, Denis Diderot, Montesquieu), contribuyeron profundamente a renovar la concepción del ser humano, así como en imponer la Razón como valor fundamental, como potencia universal de la comprensión del mundo real.

Si la Razón es compartida por todos los seres humanos, entonces las declaraciones fundadas en razón son universalmente admisibles.

*Auguste Comte* (1798-1857), filósofo francés, considerado el fundador de la sociología (adopta en realidad el término de *sièyès*) así como del positivismo. El renombre de su *Curso de filosofía positiva* (escrito entre 1830 y 1842), así como su influencia en el pensamiento moderno, son considerables. En Brasil, por ejemplo, el proverbio comtiano *orden y progreso*, se ha reanudado como divisa nacional.

La filosofía positivista afirma la primacía del conocimiento científico sobre la metafísica, y considera a la ciencia como el único tipo de pensamiento eficaz con el fin de garantizar el orden y el progreso de la humanidad. Según Comte, el espíritu científico trae, inexorablemente, mediante la ley de evolución del espíritu humano llamada ley de *los tres estados*, para sustituirse las creencias teleológicas o las explicaciones metafísicas, conduciendo así los científicos y los investigadores a convertirse en los nuevos *sacerdotes de la humanidad*.

La famosa ley de los *tres estados*, postula que cada individuo, cada espíritu, cada sociedad pasa necesariamente por tres estadios sucesivos que constituyen las tres etapas inevitables de la marcha intelectual mundial:

- *El Estado teológico* corresponde a la Edad Media y al antiguo régimen. Las relaciones sociales y políticas así como el informe al conocimiento se basan en la referencia divina, como fundamento de toda acción humana.

- *El Estado metafísico* corresponde al *siglo de las luces*. La referencia divina se abandona al beneficio de tales postulados abstractos como la noción de contrato para Rousseau, o las nociones de libertad e igualdad.
- *El Estado positivo* constituye el resultado último del destino humano. El ser humano renunciará a la cuestión de *porqué* de la vida o del universo, para concentrarse en la del *cómo* mediante el uso exclusivo del razonamiento y de la observación científica.

*c. Contribuciones y límites de esta representación de lo real:*

La adhesión implícita a este contrato epistemológico y social, a este paradigma *cartesiano-positivista*, justifica la perspectiva de Comte, según la cual *una disciplina se define totalmente por su objeto positivo y su método de investigación*: si el mundo existe de manera objetiva e independientemente de quien lo observa, resulta posible valorarlo de manera analítica y recortarlo en campos de investigaciones distintos, dedicando a cada uno, la disciplina propia de la investigación científica. Esto explica la fuerte tendencia a la especialización científica a lo largo del siglo XX y el carácter relevante de las barreras disciplinarias, en el marco de una concepción economista que legitima la aplicación a las ciencias a los principios de la división del trabajo.

Esta tendencia a la especialización unidimensional, se revela ciertamente fértil desde el punto de vista pragmático, pero peca por falta de auto-reflexividad. En efecto, el proceso histórico que condujo a la física a transformarse en física cuántica, nuclear o molecular, no es condenable en sí, ya que permitió, es necesario reconocerlo, el establecimiento de numerosos conocimientos legítimos. Sin embargo, esta especialización se revela patológica por ingenuidad y autosuficiencia de los investigadores que lo practican, convencidos de la objetividad de sus conocimientos disciplinarios y rechazando cuestionarlos.

El sociólogo Van Der Ploeg, en un artículo de 1993 titulado “*Potatoes and knowledge*”, subraya que a partir del caso de la producción agrícola de papas en Perú, cómo el discurso científico tiende a negar toda pertinencia a los saberes campesinos y en auto-proclamarse como el único saber legítimo en la ordenación de las políticas en desarrollo.

Así, el conocimiento humano sería comparable a una *torre de Babel*,<sup>16</sup> que prohíbe todo diálogo entre las disciplinas. Este autismo intelectual se revela tanto más condenable cuanto que confina los espíritus a una conciencia tuerta, que genera acciones mutilantes. Es por ejemplo el caso de la reducción del ser humano a su dimensión racional de *homo sapiens*. Ahora bien, el hombre es un ser de razón, pero no se limita a eso, y pensarlo condenaría a nunca com-prender (considerar junto) al humano en toda la variedad de sus potencialidades.

También el ser humano es *homo ludens*, *homo demens*, o como lo recuerda Morin, *la demencia es el rescate de la sapiencia*,<sup>17</sup> invitando a suprimir este reduccionismo racionalizador que ya condenaba el poeta Charles Baudelaire, afirmando que *ser un hombre útil siempre me ha parecido algo horroroso*. Epistemológicamente, es similar a la concepción unidimensional, es eminentemente cuestionable, sus límites se revelan, además tanto en el proceso contemporáneo de globalización planetaria de los conocimientos como de los recursos. ¿Cómo pensar los problemas globales de nuestro tiempo con los medios de conocimientos divididos en compartimientos?<sup>18</sup>

Es en este sentido, se incluye la crítica dirigida por Le Moigne al sistema educativo contemporáneo, que sólo aprende a razonar sobre problemas monodimensionales, por lo tanto sistemas cerrados, y no enseña cómo pasar de un registro a otro, en función de la situación. Esta pereza intelectual tiene como consecuencia la utilización sistemática de modelos analíticos para el estudio de las organizaciones complejas.<sup>19</sup> A contrario, la investigación sociológica realizada por Morin sobre el municipio bretón de Plozévet, revela todo lo que está en juego y la pertinencia de un planteamiento pluridimensional, desdeñando las compartimentaciones disciplinarias; capaz, a la vez, de pensar el sistema territorial de manera dialógica en su funcionamiento y su transformación, como una *unitas multiplex*, y de integrar en el seno de su marcha cognitiva la conciencia de sus propios límites, así como de sus implicaciones éticas.<sup>20</sup>

<sup>16</sup> MORIN, 1986, p. 14.

<sup>17</sup> MORIN, 1973, p. 145.

<sup>18</sup> MORIN, 2000, p. 35: *La era planetaria necesita de situar todo en el contexto y el complejo planetario*.

<sup>19</sup> LE MOIGNE, 1990.

<sup>20</sup> MORIN, 1994.

Similar ambición, aunque sutil y justificada, no va sin la perspectiva de riesgos, de dificultades que incitan a plantear la cuestión de las condiciones de posibilidad y de operacionalidad pedagógica de esta liberación de las barreras disciplinarias. En efecto, reconocer la vacuidad de las compartimentaciones cognitivas, conduce a aceptar la incertidumbre y el caos consubstanciales a la *naturaleza compleja de la naturaleza*.<sup>21</sup> Ahora bien, similar aceptación del riesgo, que tiene un costo psicológico, el de la ansiedad humana frente al fin de las certezas. Este sentimiento constituye, para el escritor francés Albert Camus, el propio del sentimiento de absurdidad: *La llamada insondable del hombre al silencio del caos, he aquí el sentimiento de absurdidad*<sup>22</sup> ¿Entonces, es el hombre realmente capaz de emanciparse de las imágenes cognitivas que representan las barreras disciplinarias? Emmanuel Kant, ya lo había puesto en guardia contra la tentación de sobrestimar el espíritu humano. Existe en efecto el *a priori*, como los conceptos de tiempo y espacio, de los cuales es imposible abstraerse.<sup>23</sup> De la misma manera, se puede ver obligado a dudar de la capacidad del hombre para percibir el mundo de forma diferente que a través del prisma reductor de las clasificaciones conceptuales; además, como lo recuerda Morin, los dispositivos de conexión con el mundo exterior, sólo representan un 2 por ciento del aparato biológico humano.<sup>24</sup>

Al decir esto, no debe sonar como un fracaso anunciado del ambicioso proyecto de apertura de los espíritus a la pluridimensional del mundo real. En efecto, el reto pedagógico y humano llevado por Edgar Morin no se gana anticipadamente, es difícil, pero vale precisamente por eso. El entusiasmo y la curiosidad son entonces las mejores armas de ayuda al ser que desea abrirse a la complejidad del universo: *La plena conciencia de la incertidumbre, del riesgo, de la tragedia en todas las cosas humanas, está lejos haberlo conducido a la desesperación. Al contrario, es tonificante cambiar la seguridad mental, es riesgoso, pero así se gana la suerte*.<sup>25</sup> Esta actitud constituye, precisamente, la que se requiere del profesor frente a la comunidad que aprende, de conformidad

21 MORIN, 1977, p. 77-88.

22 Modelo Educativo de la Multiversidad Mundo Real "Edgar Morin", Hermosillo, 2006, p. 44.

23 KANT, 2001.

24 MORIN, 2000, p. 14.

25 MORIN, 1973, p. 233.

con la aspiración de un *modelo educativo en el cual prevalezca el convencimiento de que es mejor tener una mente bien ordenada que una mente muy llena, y que más que acumular el saber, es preferible disponer de una aptitud general para tratar y plantear los problemas, así como contar con principios organizativos que permitan unir los distintos saberes y darles sentido.*<sup>26</sup> Se trata, en primer lugar, de abrir la enseñanza a un cuestionamiento epistemológico permanente, que sigue siendo el gran ausente de la enseñanza actual, y así permitir una autoevaluación de la pertinencia de su conocimiento, además, de la conciencia de sus propias cegueras, errores e ilusiones.

### De la institucionalización a la operacionalidad de una concepción compleja

a) *Protágoras, Da Vinci, Pascal, Bachelard. Los orígenes del constructivismo:*

El crédito académico y cultural del que goza actualmente el pensamiento *cartesiano-positivista*, se debe, en gran parte, a la variedad y prestigio de las fuentes allegadas para justificarlo históricamente. Los nombres de Platón, Aristóteles, Descartes, Galileo, forman así parte integral del patrimonio de las epistemologías tradicionales, y esos nombres bastan a menudo a justificar su pertinencia.

De la misma manera, la aparición histórica de un nuevo diseño de pensamiento, que llamaremos *compleja*, no constituye un fenómeno aislado, surgido *ex nihilo*, sino más bien es el fruto de una larga maduración de las distintas influencias, especialmente fértiles.

El filósofo pre-socrático, Protágoras, quién vivió en Grecia durante el siglo V, a.C., aporta en este sentido una contribución decisiva a la legitimidad de una epistemología compleja, aunque a menudo se haya interpretado su pensamiento tan mal. En su famoso *Tratado de los Dioses*, propone esta famosa fórmula: *El hombre es la medida de todas las cosas (metron anthrōpos)* Hay quienes consideran esta cita como una forma de relativismo: el bien, el mal, la verdad, la muerte, la justicia, no existiendo que bajo la forma punto de vista y no de manera absoluta. Ahora bien esta

<sup>26</sup> Modelo Educativo... *op. cit.*, p. 23.

declaración puede también analizarse como un reconocimiento del papel de las percepciones individuales para el acceso al conocimiento. Es en este sentido que el profesor italiano Mario Untersteiner tradujo e interpreta la declaración de Protágoras, *metron anthropos: El hombre es el amo de todas las experiencias, habida cuenta de la fenomenalidad de lo que es real y de la no fenomenalidad de lo que es desprovisto de realidad.*<sup>27</sup>

*Leonardo Da Vinci* (1456-1519). Pintor, escultor, orfebre, músico, arquitecto, físico, astrónomo, geólogo, geómetra, anatomista, botánico, alquimista, inventor, ingeniero mecánico, militar, relojero, urbanista. Leonardo constituye un formidable parangón del espíritu universalista del Renacimiento. Es sin embargo sorprendente que haya llegado a producir tantos conocimientos pertinentes (el paracaídas, el helicóptero, el submarino), sin disponer del famoso método cartesiano, juzgado indispensable por las instituciones científicas para la legitimidad de toda innovación. Sus descubrimientos científicos nacen así de una sinergia astuciosa, del enredo de experiencias y observaciones personales liberadas de toda sujeción específicamente disciplinaria.

*Blaise Pascal* (1623-1662). Matemático, físico y filósofo francés, es uno de los primeros pensadores en oponerse directamente al reduccionismo del método cartesiano y a destacar el valor de un razonamiento dialógico: *Tengo como imposible de conocer las partes si no conozco el todo, ni tampoco de conocer el todo si no conozco particularmente las partes.*<sup>28</sup>

La publicación en 1934 del *Nuevo espíritu científico* de Gaston Bachelard (1884-1962), constituye una verdadera revolución epistemológica, al mismo tiempo que representa por sí sola casi una institucionalización del pensamiento complejo. Llama explícitamente a la afirmación de una *epistemología no cartesiana* capaz de superar el reduccionismo metodológico, y pone de manifiesto con mucha razón que toda acción de conocimiento, necesariamente es mediatizada por un proyecto de conocimiento, una cuestión que confiere su inteligibilidad al mundo real percibido: *Ante todo, es necesario saber plantear problemas (...) Para un es-*

<sup>27</sup> UNTERSTEINER, 1967, p. 73.

<sup>28</sup> PASCAL, 1963, p. 527.

*píritu científico, toda respuesta es respuesta a una cuestión. Si no hay cuestión, no hay conocimiento científico. No es evidente nada. No se da nada. Todo se construye.*<sup>29</sup>

Se trata de una contribución fundamental, en la medida en adelante ya no hay que prever el conocimiento que parece *claro y distinto en el espíritu*, sino más bien como el fruto de un proceso de cuestionamiento de lo real. Así pues, como lo recuerda E. Morin «*no es la verdad la que está desnuda, es la búsqueda de la verdad que es una actriz en pelotas.*»<sup>30</sup>

### b) El reto de la cibernética

La palabra *cibernética* viene del griego *kubernêtikê*, y designa el control de un bucle. El sentido moderno del término, y la institucionalización de la cibernética como disciplina original –durante mucho tiempo inclasificable–, surgen gracias a la pluma del matemático Norbert Wiener, en 1948, la obra: *Cybernetics: or control and communication in the animal and the machine*. Los trabajos de Wiener dan nacimiento, en particular, a la electrónica, la informática y hasta a la robótica.

El movimiento cibernético nace y se consolida en el marco de las conferencias *Macy*, organizado por el médico Frémont-Smith en Nueva York entre 1942 y 1953 (son diez conferencias, todas tituladas: *Feedback mechanisms and circular causal systems in biological and social systems*). Estas conferencias reunieron a los más reconocidos investigadores, pensadores y directores de laboratorios y tendencias muy diversas.<sup>31</sup> El éxito internacional de estas conferencias, en gran parte se debe al renombre de sus participantes, pero también y sobre todo, a las numerosas posibilidades de aplicación industrial a través de la cibernética.

La cibernética consiste en un enfoque científico transversal que estudia las comunicaciones y sus reglamentos en los sistemas naturales o artifi-

<sup>29</sup> BACHELARD, 1934, p. 14.

<sup>30</sup> MORIN, 2003, p. 278.

<sup>31</sup> *Matemáticos*: Norbert Wiener, John Von Neumann, Léonard Savage, Claude Elwood Shannon. *Sociólogos*: Paul Lazarsfeld, Robert K Merton, Talcott Parsons. *Psicólogos*: Edwin G Boring, Don Jackson, Wolfand Köhler, Kurt Lewin, Paul Watzlawick. *Antropólogos*: Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Clyde Kluckholm, Margaret Mead. *Lingüistas*: Roman Jakobson. *Físicos*: Heinz Von Foerster, Jullian Bigelow. *Neuro-fisiólogos*: Warren McCulloch.

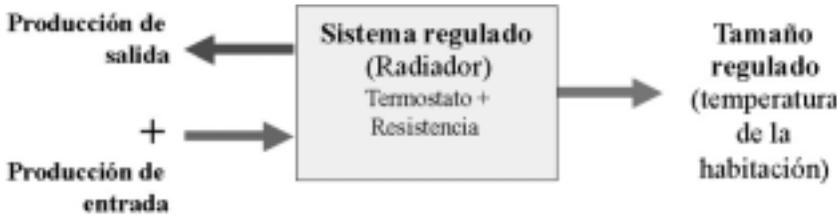
ciales, y que tiene la particularidad de interesarse exclusivamente por los intercambios, sin tener en cuenta las emisoras y receptores (considerado por *cojo negras*). En efecto, no se ha que ya estudiar los elementos de manera dividida, sino más bien en forma de un sistema.<sup>32</sup>

Este concepto de sistema resulta ser extremadamente extenso y fértil desde el punto de vista heurístico. Nuestro mundo está, en efecto, íntegramente compuesto por sistemas (una célula, un organismo, un individuo, una empresa, una sociedad, una estrella, una galaxia...) imbricados los unos con los otros y en interacción. La acción de un elemento sobre otro implica en cambio una respuesta que toma la forma de un bucle de retroacción o de *feed-back*. Un bucle que conecta un elemento *A* con un elemento *B* es *positivo*, pues la variación en un sentido del valor de *A*, produce una variación en el mismo sentido del valor de *B*. Entonces, los bucles positivos son cierres que amplían las tendencias. Los bucles *negativos*, al contrario aparecen cuando una variación en un sentido del valor de *A*, produce una variación en sentido opuesto del valor de *B*. Por ejemplo, el radiador eléctrico posee dos elementos: un termostato (que mide la temperatura ambiente y lo compara al valor de consigna) y una resistencia (que calienta el agua contenida en el radiador por medio de una actividad eléctrica), vinculados entre ellos por un bucle negativo. Así pues, cuando el calor emitido por el radiador aumenta más allá del límite máximo predefinido, se desencadena automáticamente el corte del termostato; por lo tanto, una reducción de la temperatura que a su vez causa la reapertura del termostato.

Se trata pues de un sistema auto-regulado, capaz de estabilizarse en el tiempo sin requerir la acción de un sistema exterior. Se trata también de un sistema terminado que evoluciona hacia un nuevo estado anteriormente definido, cualesquiera que sean los accidentes imprevisibles que acompañan esta evolución, y hace que el sistema tienda de nuevo a volver en cuanto se aleja.

---

<sup>32</sup> En 1666, el filósofo y matemático alemán Gottfried Wilhelm von Leibniz define por primera vez el sistema como *totalidad de elementos*. Más generalmente, el sistema puede definirse como un conjunto de elementos en interacción (intercambio de información, energía, materia), cuya asociación implica propiedades desconocidas al nivel de las partes tomadas separadamente. El cerebro por ejemplo, como sistema, no es reducible a sus componentes (las neuronas) y sus propiedades emergentes, (la inteligencia) parecen incomprensible a partir de un único estudio analítico.



A nivel epistemológico, la aparición de la cibernética, de los conceptos para estudiar la realidad como un sistema, constituye una ruptura fundamental: Por primera vez, ya no se trata de explicar un fenómeno de manera causalista, sino más bien de incluir el comportamiento de un sistema, natural o artificial, en función de su capacidad para finalizarse en el tiempo.<sup>33</sup>

### c) La institucionalización de una visión compleja del mundo

Así, de manera progresiva, los trabajos de cibernéticos, sistémicos y epistemólogos permitieron la aparición, durante el siglo XX, de un *corpus* de conocimientos susceptible de plantearse en un paradigma alternativo e integrador, un paradigma basado en los retos globales del siglo XXI. Tal es la tesis defendida por Le Moigne,<sup>34</sup> en su presentación de las principales hipótesis que estructuran un enfoque complejo del mundo percibido.

La palabra *complejidad*, tiene su origen en el latín *complexus* ( aquello que se teje junto). En el lenguaje cotidiano, la *complejidad* aparece como un término polisémico, a menudo estropeado; sucede a menudo que se dice que una cosa es compleja, porque no se comprende fácilmente, porque no nos parece *clara y distinta en la mente*. Digamos que se trata de un abuso del lenguaje, que equivale a confundir complicación con complejidad.<sup>35</sup>

<sup>33</sup> BATESON, Paris, 1980, p. 155: *No se trata más de saber porqué algo se ha producido, sino de saber qué dificultades hicieron que cualquier cosa no se haya producido.*

<sup>34</sup> LE MOIGNE, 1995, p. 11: *Esforzarse en definir las hipótesis fundadoras de las epistemologías institucionales contemporáneas, luego de aclarar otros cuerpos de hipótesis fundadoras del estatuto y los métodos del conocimiento (...) de que se tratará de garantizar que son, ellas también, legítimamente enseñables y desarrollables, o incluso institucionalizables.*

<sup>35</sup> MORIN, 2003, p. 12: *Se dice cada vez más a menudo "eso es complejo" para evitar de explicar. Aquí es necesario hacer una verdadera inversión y poner de manifiesto que la complejidad es un reto que el espíritu debe y puede conquistar.*

Un sistema es complicado cuando es reducible a la suma (terminada) de los elementos que lo componen. En este sentido, solucionar un problema complicado equivale a dividirlo, a enumerar el conjunto de sus partes. Por ejemplo: reconstituir las caras de color de un rúmicub es un problema complicado. Cualquiera que sea la dificultad aparente de la tarea, puede ser solucionada a partir de una enumeración binomial.

Al contrario, un sistema complejo requiere otra forma de inteligibilidad, y supone aún más la comprensión que la explicación. Se trata de prever el conjunto y las partes al mismo tiempo, a fin de dar cuenta de las propiedades emergentes del conjunto y de las innumerables interacciones que se tejen entre los elementos del sistema. Por ejemplo, curar una enfermedad, tomar una decisión política, reclutar un nuevo empleado en una empresa, se trata de problemas complejos.

Más allá del aspecto intelectual, extremadamente estimulante, de las teorías de la complejidad, pues éstas adquirieron, gracias a las numerosas contribuciones anteriormente citadas, coherencia y valor heurístico, permitiéndoles aspirar a una institucionalización sociocultural, capaz de sustituir al *contrato epistemológico y social*, positivista cartesiano. Esto sucede gracias a la formulación de hipótesis culturalmente admisibles, que permiten definir el estatuto, el método y el valor de los conocimientos científicos.

### La cuestión gnoseológica

El pensamiento complejo responde a la cuestión de la naturaleza del conocimiento, mediante dos hipótesis: la hipótesis fenomenológica y la hipótesis teleológica.

La hipótesis fenomenológica se puede resumir en esta famosa cita del pensador Jean Piaget: *la inteligencia (y la capacidad de conocer), no inicia ni por el conocimiento de sí-mismo, ni por él de las cosas como tales, sino por el conocimiento de su interacción; es orientándose simultáneamente hacia los dos polos de esta interacción que ella misma organiza el mundo organizándose.*<sup>36</sup> Eso significa que el mundo real –que no se trata de ninguna manera de negar la existencia

---

<sup>36</sup> PIAGET, 1937, p. 311.

tangible—, sólo nos es accesible a través de nuestras representaciones y no en su esencia. No existe independientemente de la conciencia que lo percibe, reinstalando así la dimensión del observador en su propia observación.<sup>37</sup>

Esa hipótesis no es neutra a nivel teórico e implica una nueva manera de considerar el papel del científico,<sup>38</sup> que implica, en primer lugar, una rehabilitación del *yo* en el discurso científico. Toda declaración no es sino la expresión de un punto de vista, necesariamente relativo a las condiciones múltiples de su enunciación. Así se puede comprender la reflexión de Morin, según la cual *la idea de verdad es la mayor fuente de error que se pueda prever; el error fundamental consiste en apropiarse el monopolio de la verdad.*<sup>39</sup> De cierta manera, pensamos que sabemos en vez de saber que pensamos.

La hipótesis teleológica es indisociable de la hipótesis fenomenológica. Si el sujeto que conoce ejerce un papel decisivo en la construcción del conocimiento, se hace necesario tomar en cuenta la intencionalidad de este sujeto que conoce.<sup>40</sup> Así, como lo resume Edgar Morin: *el operador del conocimiento debe convertirse al mismo tiempo en el objeto del conocimiento.*<sup>41</sup>

### La cuestión metodológica

La asociación de las dos hipótesis precedentes hace legítimo y necesario el paso de un planteamiento analítico a un planteamiento sistémico, capaz de tomar los elementos en su conjunto, incluyendo, al mismo tiempo, al modelador en su modelación. Representar un fenómeno complejo, que

37 MORIN, 2000, p. 22: *Un conocimiento no es el espejo de las cosas o del mundo exterior. Todas las percepciones son a la vez traducciones cerebrales, a partir de estímulos o signos captados por los sentidos.*

38 Eso conduce a no considerar la noción de objetividad más que como el ideal principal, resaltando en el objetivo científico el concepto de honradez intelectual; que supone que el investigador, de manera reflexiva, tome conciencia de los límites insuperables de su conocimiento y acepte la apertura a la intersubjetividad como criterio de evaluación de la pertinencia de su conocimiento.

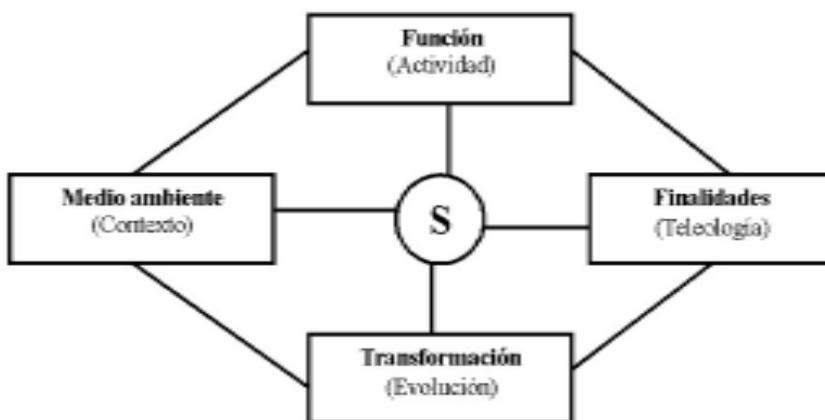
39 MORIN, 2003, p. 30.

40 BACHELARD, 1934, p. 15: *En el pensamiento científico, la meditación del objeto por el sujeto toma siempre la forma del proyecto.*

41 MORIN, 1986, p. 27.

requiere preguntar por las interrelaciones que la constituyen, mediante las cuatro cuestiones inseparables:

- ¿Qué hace?
- ¿Dónde?
- ¿Para qué?
- ¿En qué se convierte?



Serge Diebolt, a partir de los trabajos de Jean-William Lapierre y Jean-Louis Le Moigne.<sup>42</sup>

Tres conceptos fundamentales, puestos al día por Edgar Morin, estructuran este esfuerzo de modelización sistémico y nos ayudan a concebir la complejidad del mundo real:

*El principio dialógico*, según el cual la coherencia de un sistema, ya sea biológico, social o cósmico, surge de la paradoja y del encuentro de fuerzas antagónicas *a priori*. Por ejemplo, el sociólogo francés Michel Crozier, en su obra fundamental titulada *El fenómeno burocrático* (1963), muestra que una organización (empresa, servicio administrativo, universidad), no es reducible a su jerarquía formal, y que más allá del organigrama oficial, también existen distintas redes de poder internas y susceptibles de oponerse a la estructura burocrática autoritaria. Estos mecanismos de poderes informales, se revelan no solamente inevitables,

<sup>42</sup> <http://www.mcxapc.org/static.php?file=lexique.htm&menuID=lexique>

sino también necesarios para el reglamento de los intercambios internos y para el mantenimiento del funcionamiento organizativo.

*El principio recursivo, va más allá del simple principio de retro-acción (o feed-back) incluyendo los conceptos de auto-producción y auto-organización. El bucle recursivo constituye, de hecho, un proceso donde los efectos o productos son al mismo tiempo causales y productores en el propio proceso, y donde los estados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales. Así pues, el proceso recurrente es un proceso él mismo que se produce/reproduce, a condición de ser alimentado por una fuente, una reserva o un flujo exterior.*<sup>43</sup>

*El principio hologramático u holoscópico, puede resumirse así: El todo está, de cierta manera, incluido (engramado) en la parte que se incluye en el todo. La organización compleja del conjunto (holos) requiere la inscripción (engramo) del conjunto (holograma) en cada una de sus partes con todo singulares; así pues, la complejidad organizacional del conjunto requiere la complejidad organizacional de las partes, la cual requiere recurrentemente la complejidad organizacional del conjunto. Las partes tienen cada una su singularidad, pero no son para tantos puros elementos o fragmentos del conjunto; son al mismo tiempo micro-conjunto virtuales.*<sup>44</sup>

---

### La cuestión axiológica

---

Desde un punto de vista complejo, el principio fundador del *porqué* de la investigación científica, posee un conocimiento accionable. Lejos de pretender una distinción estricta entre el estatuto de investigador y el de ciudadano, entre el que piensa y el que actúa -como lo definía la hipótesis positivista del *contrato epistemológico* y *social* cartesiano-positivista-habría que prever la comprensión de un fenómeno, así como aquella nos permite realizar una acción sobre éste. El esfuerzo de conocimiento es pues inseparable de la conciencia ética de las implicaciones de su conocimiento.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> MORIN 1986, p. 101.

<sup>44</sup> *Idem.*, p. 102.

<sup>45</sup> MORIN, 2004, p. 224: *No es una norma arrogante ni un evangelio melodioso. Es el hacer frente a la dificultad de pensar y de vivir.*

Esta propuesta epistemológica, que también constituye un sistema para la coherencia y el carácter inseparable de sus hipótesis, no es mera filosofía, no es utopía. Ya fue aplicada concretamente por el propio Edgar Morin, a través del estudio pluridimensional del pueblo bretón de Plozévet, así como por diversos pensadores de alto nivel intelectual, en particular dentro del programa europeo MCX (Modelización de la Complejidad). El camino está abierto, nuestro reto será proseguirlo pedagógicamente.▲

## Bibliografía

- BACHELARD, Gaston. *El nuevo espíritu científico*. PUF. París, 1934.
- BATESON Gregory. *Hacia una ecología del espíritu*. Seuil. París, 1980.
- COMTE, Auguste. *Discurso sobre el espíritu positivo*. PUF. París, 1828.
- FUKUYAMA, Francis. “¿El fin de la historia?”, en *The National Interest*, Washington, 1989.
- GALILEO. L'Essayeur, *Les belles letters*. París, 1980.
- KANT, Emmanuel. *La crítica de la razón pura*. PUF, París. 2001.
- KUHN, Thomas Samuel. *La estructura de las revoluciones científicas*. Flammarion. París, 1972.
- KORZYBSKI, Alfred. *Un mapa no es el territorio, prolegómenos a los sistemas no-aristotélicos y a la semántica general*. L'Éclat. París, 1998.
- LE MOIGNE, Jean-Louis. *La modelización de los sistemas complejos*. Dunot. París, 1990.
- . *Las epistemologías constructivistas*. QSJ. París, 1995.
- MACHADO, Antonio. Poema XXI en, *Proverbios y Cantares*. Campos de Castilla, 1912. ([http://apuntes.rincondelvago.com/campos-de-castilla\\_antonio-machado\\_4.html](http://apuntes.rincondelvago.com/campos-de-castilla_antonio-machado_4.html))
- Modelo Educativo de la Multiversidad Mundo Real “Edgar Morin”. Hermosillo, 2006.
- MORIN, Edgar. *El paradigma perdido*. Le Point. París, 1973.
- . “La naturaleza de la naturaleza”, en *El método*, Tomo 1. Seuil. París, 1977.
- . *Ciencia con conciencia*. Fayard. París, 1982.
- . “El conocimiento del conocimiento”, en *El método*, Tomo 3. Seuil. París, 1986.
- . “El planteamiento multidimensional”, en *Sociología*. Seuil. París, 1994.
- . *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Seuil. París, 2000.
- . *El meollo de la cuestión*. Seuil. París, 2003.
- . *Educación para la era planetaria*. Balland. París, 2003.
- . “La ética”, en *El método*, Tomo 6. Seuil. París, 2004.
- PASCAL, Blaise. *Obras Completas*. Seuil. París, 1963.
- PIAGET, Jean. *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux y Niestlé. Suiza, 1937.
- PIAGET, Jean. *Lógica y conocimiento científico*. Encyclopédie Pléiade. París, 1967.
- UNTERSTEINER, Mario. *Los sofistas*, 2 Tomos, Lampugnani Nigri. Milán, 1967.

# Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas

Antonio Viñao Frago

Universidad de Murcia

Este texto parte de cuatro premisas que, en el caso de que no se acepten, invalidan todas las afirmaciones, consideraciones, hipótesis o tesis posteriores:

1. El primer supuesto o premisa, de fácil aceptación, es que existe algún tipo de relación entre pensamiento y lenguaje. Es cierto que no se expresa oralmente todo lo que se piensa ni, al parecer, se piensa en ocasiones todo lo que se dice (o, al menos, así solemos afirmarlo coloquialmente). Es cierto, así mismo, que el orden sucesivo y lineal del lenguaje parece romper la simultaneidad con la que lo pensado se contiene en el pensamiento. Pero también lo es, en símil tomado de Vygotsky, que el pensamiento podría compararse con una nube que derrama un chaparrón de palabras que alimentan a su vez dicha nube; es decir, que el pensamiento genera lenguaje y viceversa.

2. El segundo supuesto o premisa no se admite tan fácilmente. Mantiene que los medios, modos y tecnologías de la comunicación y conversación entre los seres humanos determinan y condicionan junto a otros aspectos, incluso de un modo físico, las estructuras, procesos y operaciones mentales.<sup>1</sup>

3. El tercer supuesto o premisa es, así mismo, consecuencia del anterior: la lectura y la escritura, además de dos prácticas sociales y culturales, son dos tecnologías o usos de la palabra y la comunicación y, por tanto, dos actividades mentales que implican al cuerpo en su totalidad. Ergo, la diversidad en los modos de leer, de apropiarse de los textos escritos y de rela-

---

<sup>1</sup> Una ampliación y justificación de esta tesis puede verse en Antonio Viñao, "Derrick de Kerckhove, la historia de la mente humana y las nuevas tecnologías", en Francisco Martínez y M<sup>a</sup> Paz Prendes, (coords.), 2004, pp. 21-25.

cionarse con ellos, implicará una diversidad en los modos de pensar, de operar o funcionar mentalmente.

4. El cuarto supuesto o premisa es que la lectura es una práctica social y cultural diversa y cambiante, así como una actividad mental no pasiva o de mera recepción, sino creadora de sentidos e irrepitable en sí misma como experiencia personal (cada acto de lectura es un acto independiente e irrepitable).

Expuestas las cuatro premisas que sustentan mi exposición, sólo indicaré, antes de entrar en el cuerpo de la misma, que con ella pretendo responder en parte a la cuestión o pregunta de qué sucede en la mente de una persona cuando lee, todo ello en relación con los cambios históricos acaecidos en los modos de leer intensivos y extensivos.

---

¿Qué significa leer? ¿De qué hablamos cuando hablamos de leer o saber leer?

---

Nadie aceptaría hoy que por leer se entendiera, como ya señaló Robert Escarpit en su día, *un simple descifrado visual seguido de un eventual cifrado fónico*.<sup>2</sup> Sin embargo, tampoco diríamos de alguien que no está leyendo porque lea un texto sin comprender lo que lee, es decir, porque se limita a dar voz a lo escrito. Y ello con independencia de la corrección fonética en el leer: yo puedo leer, dar voz, a un texto escrito en otro idioma que utilice el alfabeto latino o el griego (los dos que conozco), sabiendo o no qué significa lo escrito y pronunciando o no correctamente lo leído. De hecho, tanto históricamente como hoy en día, abundan los ejemplos en los que se utiliza el verbo leer para referirse a simples descodificaciones visuales: ¿lee el niño o niña que descodifica y da voz (siquiera mental) a las primeras letras, sílabas o palabras que aprende, o a palabras (por ejemplo, marcas de bebidas o alimentos) a las que asigna un significado, por lo general correcto, porque las identifica como si fueran dibujos o logotipos?

---

2 ESCARPIT, R., 1975, p. 46. El concepto de desciframiento, tal y como lo utiliza Escarpit, como el simple reconocimiento visual de un signo escrito –esto (f) es una efe–, guarda una clara relación con la identificación histórica entre desciframiento y lectura mecánica, es decir, no comprensiva o sin dar sentido alguno a lo que se lee (Anne-Marie Chartier, 2004, pp. 112 y 114).

La cuestión de fondo es que cuando se habla de lectura se confunde el significado de leer con el de saber leer y, por extensión, con el arte de leer. Se confunde, pues, un acto, el de leer, con una facultad, la de saber leer. Sólo, se supone, lee quien sabe leer (¿cómo puede leer lo escrito quien no sabe leer?) Y lo que sea saber leer (como lo que sea leer) es un concepto histórica y culturalmente cambiante.

En ese sentido, suele afirmarse, de un modo superficial, que leer, saber leer, es comprender un texto escrito. Pero ¿a qué nivel o grado de comprensión? En una obra de amplia difusión titulada *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura*, sus autores, Adler y Van Doren, definen el arte de leer como

el proceso por el cual la mente de una persona, sin nada con la que funcionar sino los símbolos de la materia lectora, y sin ayuda exterior alguna, (...) pasa de comprender menos a comprender más (una cuestión o tema).<sup>3</sup>

Aunque, extrañamente, dichos autores distinguen el arte de leer, dirigido *al incremento de la comprensión* de un texto, de la lectura por *entretenimiento*, para la que bastaría, según sus palabras, con saber leer (como si la lectura por entretenimiento no implicara comprensión),<sup>4</sup> queda en pie la cuestión de qué significa comprender un texto y, sobre todo, cómo y quién determina cual es la comprensión adecuada del mismo.

La pregunta clave es si puede considerarse lectura la comprensión errónea de un texto. Si alguien lee las instrucciones para tomar un medicamento, poner en marcha un aparato electrodoméstico o un cuadro horario de salida de trenes o aviones y no acierta a interpretarlo o comprenderlo correctamente, con consecuencias en ocasiones funestas ¿diríamos que no ha leído, que no sabe leer o que, sabiendo, ha leído demasiado precipitadamente o, más simplemente, que no ha acertado a comprender lo escrito? ¿No sería mejor decir, en relación con la exigencia de la comprensión, que leer es obtener o extraer de un texto escrito algún tipo de signi-

3 ADLER Mortimer, J. y Charles van Doren, 2001, p. 22.

4 *Ibidem*, pp. 17 y 24. Claro está que, para una más cabal comprensión de la distinción establecida entre saber leer y arte de la lectura, habría que añadir que cuando Adler y van Doren utilizan el término *lectores* lo hacen para referirse a *quienes siguen acostumbrados, como solía ocurrir con casi todas las personas cultas e inteligentes, a obtener gran parte de la información y de la comprensión del mundo mediante la palabra escrita.*

ficado o sentido, aunque por cualquier causa, no siempre imputable al que lee, éste sea erróneo? ¿O, en palabras de Perec, que leer:

es ante todo extraer de un texto elementos significantes, migajas de sentido, algo así como palabras clave que destacamos, comparamos, encontramos.... estas palabras clave pueden ser palabras... pero también sonoridades (rimas), modos de disposición en la página, giros de frase, particularidades tipográficas... o aún secuencias narrativas enteras.<sup>5</sup>

La noción de lo que sea saber leer, como se ha advertido, es históricamente cambiante. Dada la diversidad de modos de leer (de la que daremos cuenta seguidamente), podríamos decir que uno sabe leer pero que no se acaba nunca de saber leer. Que dicha habilidad no es sólo una cuestión de grados o niveles, de formas o maneras, sino también de discernimiento y capacidad para decidir cuál de dichas maneras es la que debe utilizarse en cada caso, en función del texto y de lo que se pretende del mismo, de la finalidad con que se lee. Saber leer sería, desde esta perspectiva, un largo proceso, siempre inacabado. Este planteamiento choca con la idea, generalmente admitida en el medio escolar (y en el social), según la cual el saber leer *se define como la capacidad para actuar en cualquier situación donde el alumno se enfrente con lo escrito* y de que, por tanto, uno sabe leer cuando puede *leer de todo*, cuando, de hecho, *saber leer en una situación no garantiza su transferencia a otra situación*.<sup>6</sup> Es decir, la lectura como actividad posee un carácter no universal y abstracto sino situacional, cambiante e irreplicable que ofrece histórica y actualmente una amplia diversidad de prácticas.

Un planteamiento de este tipo nos lleva directamente al análisis, por necesario, de los distintos modos o maneras de leer. Una cuestión que puede ser abordada desde dos enfoques complementarios: uno etnográfico, sincrónico, al modo como lo haría una fotografía tomada en un instante dado, y otro histórico, diacrónico, que nos muestre su evolución y tendencias en el tiempo.

5 PEREC, Georges, 1986, p. 83.

6 CHARTIER, *op. cit.*, p. 178.

## Hacia una etnografía de la lectura<sup>7</sup>

El intento de efectuar una tipología de los modos y maneras de leer está condicionado por el criterio o criterios de observación y clasificación utilizados. Dichos criterios pueden referirse, entre otros aspectos, a las implicaciones fisiológicas del cuerpo en la lectura, al entorno o contexto en el que se lee, al carácter o estatuto de lo leído, a los tipos de escritura, a los usos (contextos de uso y finalidades) y a la posición del sujeto que lee en relación con el texto leído. Todos ellos, por sí solos o combinándose entre sí, determinan e implican distintos modos de apropiarse de los textos, de relacionarse con ellos y, por tanto, de leer.

*Implicaciones fisiológicas del cuerpo en la lectura.* Se lee con el cuerpo o, si se prefiere, el que lee es un cuerpo. No sólo las distintas partes de ese cuerpo pueden implicarse de modos muy diferentes en la lectura, sino que también ese cuerpo, contemplado de modo global, puede adoptar distintas posturas en función del tipo de lectura a efectuar.

Se lee con los ojos, Pero no sucede así, por ejemplo, en el caso de los ciegos ni cuando un texto nos es leído en voz alta por otros. Además, según la destreza y finalidad lectora, los ojos no operan del mismo modo. Los ojos se mueven a modo de saltos o picoteos. La mirada se traslada saltando por el renglón, o incluso la página, para detenerse, fijarse, en palabras aisladas o en conjuntos de dos o tres palabras, volviendo atrás en caso necesario. Por otra parte, no se detiene en la palabra en su conjunto, de modo global sino en la parte superior de las mismas, al menos en la escritura alfabética y en los lectores avezados. Las técnicas de la llamada *lectura rápida* se basan, en síntesis, en evitar las regresiones o vueltas atrás, tan comunes en los lectores no avezados, y en acortar la duración de las detenciones sin que ello afecte a la comprensión del texto.<sup>8</sup> En todo caso, es obvio que la legibilidad de un texto, para cada caso

7 La tipología que seguidamente se ofrece, de modo sumario, debe mucho al trabajo de Georges Perec titulado "Leer: bosquejo sociofisiológico", publicado originalmente en la revista *Esprit*, n° 456, 1976, pp. 9-20, e incluido en su libro *Pensar y clasificar*, *op. cit.*, pp. 80-93, y al capítulo inicial de la novela de Italo Calvino, *Si una noche de invierno un viajero*, Madrid, Siruela, 1989, pp. 11-18. No es desde luego una casualidad que ambos pertenecieran al grupo OULIPO o taller de literatura potencial.

8 La llamada técnica del *puntero* o *marcador* lo que hace, en suma, es forzar los ojos, yendo por delante de los mismos para acostumbrarles a un ritmo de lectura más rápido del que les es habitual.

y persona, depende de la destreza lectora, pero también de la extensión o longitud de la palabra y de la frase (a más extensión más largas son las detenciones o fijaciones) y de la construcción de esta última (no es igual, por ejemplo, colocar el verbo al final que entre las primeras palabras de la frase) y, sobre todo, de la familiaridad de quien lee con el texto leído. En síntesis, cada persona posee diferentes velocidades de lectura para cada texto.

Los labios también intervienen en la lectura. Y no sólo para aprender a leer (aprendemos a leer en voz alta pero rápidamente, hoy en día, se nos fuerza a leer silenciosamente) o para leer en voz alta, sino también en la lectura silenciosa, aunque en este caso los movimientos labiales sean imperceptibles o inconscientes. Las manos son asimismo imprescindibles, si bien su relación táctil con el texto leído varía según la postura adoptada, la función que cumplen (sostén del texto, pase de sus páginas, apertura y disposición en el espacio del mismo, realización de marcas o señales, etc.) y el soporte o tecnología utilizada (rollo, libro, periódico, revista, pantalla con teclado y ratón, etc.).

Otras partes del cuerpo pueden también servir de sostén o apoyo en la lectura, pero ello guarda ya una relación estrecha con la amplia diversidad de posiciones o posturas corporales en relación con la misma. Se puede, por ejemplo, leer:

- De pie y quieto: ante un atril (por lo usual en voz alta y en actos formales de índole religiosa, administrativa o académica); consultando un diccionario.
- Caminando: en un museo mientras se pasa por delante de los cuadros de una sala; en un parque o bosque por lo general en solitario.
- Sentado: con los codos apoyados en la mesa, a un lado y otro del texto (lecturas de concentración y estudio); con los pies en alto, en un taburete o en una mesa; sentado en el suelo; con el texto sobre una tabla que, a su vez, se apoya en los muslos o en las rodillas.
- Acostado: de espaldas (algo propio de las lecturas ociosas, pero que también puede servir de descanso en una lectura de estudio), de bruce (por ejemplo, en la playa, pero también en la cama, con los pies en alto o no).
- De rodillas: los niños en una biblioteca infantil o, al parecer, entre los japoneses.
- En cuclillas, una postura corporal habitual, en muy diversas actividades, entre los pueblos mal llamados *primitivos* para la que el hombre occidental se halla, por lo general, incapacitado.

*Contextos o entornos de lectura.* El contexto determina en ocasiones la función y el modo de leer. De una manera u otra, está relacionado con ambos aspectos. Existen, por ejemplo, lugares, diseñados, construidos, pensados o dedicados de un modo exclusivo o preeminente a la lectura, por ejemplo, las bibliotecas. Pero no sólo las bibliotecas. Pueden asimismo existir, en el hogar, habitaciones o espacios destinados a tal fin: rincones junto a una ventana o fuente de luz artificial con mobiliario adecuado, mesa o escritorio junto a la biblioteca o estanterías con libros, mesita o mueble con revistas (revisteros). Las librerías (a diferencia de las librerías-papelerías) suelen diseñarse y disponer los libros cada vez más para ser leídos (uno puede pasarse una o dos horas en ellas y leer, de modo superficial, una docena o veintena de libros). Sugiero, en este punto, un estudio sobre los recorridos y detenciones efectuados por los diferentes lectores en diferentes momentos en una librería determinada, comparando después dichos movimientos y detenciones con los de los clientes de un libródromo.<sup>9</sup>

Otros lugares o contextos posibles, donde la lectura se convierte o puede convertirse en una práctica usual, son las salas de espera (médico, dentista o peluquería donde, por lo general, sólo hay revistas atrasadas), determinados lugares de encuentro y ocio (café, parques, playas), espacios del hogar dedicados a otras funciones como el baño o la cama (y no sólo en caso de enfermedad benigna, sino también como antídoto o remedio para el insomnio) y los transportes. No en balde los quioscos surgieron en el siglo XIX en las estaciones de ferrocarril (el tren es el medio de transporte que, al parecer, propicia más la lectura, tras el que se hallarían, por este orden, el avión, el metro, el autobús y el coche). Sugiero, en este punto, otro estudio (ya existe algún ejemplo) sobre las lecturas en el metro en función del sexo, de la edad, del recorrido y de la hora del día.

*Tipo o carácter del texto leído.* No se lee del mismo modo, un texto de índole pública (una disposición legal o una declaración institucional) o privada (una agenda, una carta o un diario personal), un texto literario o comercial, etc. Por supuesto, no se trata tanto del texto en sí mismo (aunque cada tipo de texto tiene marcas que indican, a quien sabe leer, el carácter del mismo), cuanto de lo que piensa al respecto quien lee. Basta

<sup>9</sup> Sobre la distinción entre librerías y libródromos (espacios o sectores con libros en los grandes almacenes) remito a Mario Vargas Llosa, "Librerías y libródromos", en *El País*, 12 de enero de 1997, España.

con añadir a un escrito cualquiera un sello con la indicación expresa e inicial, en rojo y letras mayúsculas, de *confidencial o secreto*, para que el lector se sitúe frente al mismo y lo lea de un modo diferente.

*Usos (y contextos de uso).* Un mismo texto puede ser utilizado en contextos diferentes (por ejemplo, un texto literario o publicitario que se utiliza en el medio escolar con fines docentes), modificando de este modo el tipo de lectura que se pretende del mismo o, incluso, puede haber sido escrito para ser leído con diferentes propósitos. Pero, con independencia de ambas posibilidades, es obvio que existe una marcada diferencia entre los textos escritos con fines publicitarios, literarios, escolares, profesionales, personales o íntimos, meramente utilitarios, institucionales, informativos, ideológicos o para el simple recreo, diversión o entretenimiento de quien los lee, por indicar algunas de los más conocidos usos y contextos de uso de lo escrito. Cada uno de estos usos implica o lleva consigo unas marcas determinadas que afectan no sólo a lo que en ellos se dice (el contenido) sino también al cómo se dice y, en este último caso, tanto al estilo, sintaxis, léxico, etc. como a determinados aspectos materiales (formato, tipo de papel e impresión, soporte y modo de difusión, etc.) que hacen que el lector identifique la naturaleza del texto en cuestión y el uso para el que fue escrito.

*Posición del sujeto que lee en relación con el texto leído.* No es lo mismo leer de modo voluntario o libre un texto que leerlo obligatoriamente o de modo más o menos impuesto. En este sentido, el medio escolar puede verse como un espacio en el pugnan dos finalidades y usos contradictorios de la lectura: una de índole restrictiva, obligatoria y con vistas a superar un examen o prueba, y otra dirigida a despertar el gusto por la lectura voluntaria y abierta a una multiplicidad de textos y modos de leer.

Puede haber, así mismo, lecturas guiadas con comentarios, críticas previas o prólogos o ausentes de toda indicación anterior (lecturas *salvajes*), lecturas deseadas, buscadas, en ocasiones de un modo compulsivo (por ejemplo, los adictos a un periódico o a un autor determinado), lecturas imprevisibles o inesperadas, producto del azar, e incluso no lecturas, es decir, lecturas evitadas, por ejemplo, por razones morales o ideológicas (determinada prensa periódica se rehuye y no se lee ni siquiera aunque se encuentre en la sala de espera del dentista).

*Soportes y tipos de escritura.* Si la forma material de los textos determina de modo decisivo, aunque no exclusivo, sus significados<sup>10</sup> es, en buena parte, porque dicha forma material condiciona, como se advirtió, la posición ante un texto determinado de quien lo lee (lo que se espera del mismo, el estatuto o carácter del texto, su uso, etc.) y del modo de apropiarse del mismo, es decir, los modos de leer. Dicha forma material puede referirse a los soportes, a los utillajes y a las técnicas de ejecución de la escritura, desde la tablilla de barro a la pantalla en sus diversas modalidades, pasando por el punzón, el papiro, el rollo, el pergamino, el códice, el papel, el manuscrito, el libro impreso, la pizarra, las escrituras mecánicas y electrónicas y la amplia panoplia histórica y actual de dichas técnicas.<sup>11</sup>

---

Por una historia de la lectura como  
práctica (evolución, procesos, tendencias)

---

Parece haber un cierto acuerdo entre los historiadores de la lectura en relación con la evolución y tendencias en el tiempo de esta práctica social y cultural, al menos por lo que al mundo occidental se refiere. Dicho acuerdo, muchas veces matizado (como se verá) y en ocasiones rebatido, sostiene que ha habido, en el tiempo y con ritmos y oscilaciones irregulares, un cierto desplazamiento de las lecturas públicas, compartidas y en voz alta (realidades no siempre coincidentes: se puede leer en voz alta a sí mismo), por las privadas, silenciosas e individuales, así como de las lecturas intensivas por las extensivas. Sobre la primera tendencia nada diré en este trabajo.<sup>12</sup> El centro de atención lo constituirá el supuesto o real desplazamiento de las lecturas intensivas por las extensivas. Pero antes, dada la naturaleza de estas jornadas y el tema, considero necesario hacer una serie de consideraciones generales, necesariamente superficiales, sobre la evolución histórica del aprendizaje de la lectura y de la misma noción de aprendizaje.

---

<sup>10</sup> MCKENZIE, 2005.

<sup>11</sup> Una buena síntesis de las distintas tecnologías de la escritura puede verse en Armando Petrucci, 1987, pp. 167-212.

<sup>12</sup> Abundan las referencias y estudios sobre el particular. A título indicativo remito a lo dicho, por ejemplo, en Armando Petrucci, 1984, pp. 603-616; Jean-François Botrel, 1998, pp. 577-590, Alberto Manguel, 1998, pp. 135-151, y Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, 1997, pp. 31-32, 77-80, 106-114, 140-142, 160-164, 225-230, 346-356, 425-427, 444-451 y 514-517.

*El aprendizaje de la lectura: una realidad y una noción cambiante.*

Desde un punto de vista general, uno de los cambios más significativos acaecidos en Occidente durante los tres últimos siglos en el aprendizaje de la lectura, es el declive de los aprendizajes familiares, autodidactas y profesionales, o laborales y el consiguiente auge de los aprendizajes escolares. No sólo la infancia es escolarizada a edades cada vez más tempranas y la presión social para aprender a leer y escribir en la escuela se ha hecho cada vez más fuerte, en contra incluso del criterio de algunos docentes y de especialistas o estudiosos del tema, sino que cada vez son menos los testimonios autobiográficos relativos a aprendizajes no escolares acaecidos en la infancia, o con posterioridad a ella, sin que ello sea incompatible con la cada vez más temprana incorporación social, por impregnación, al mundo de la cultura escrita, al menos en el medio urbano donde la publicidad y los signos gráficos son más abundantes.

Con independencia de esta evolución general, así mismo pueden apreciarse una serie de tendencias y cambios históricos en la noción escolar de lo que significa saber leer, es decir, en el aprendizaje escolar de la lectura. Cambios que afectan no sólo a la ampliación de dicha noción, sino también a la modificación de los tipos de lectura considerados como objetivo último de la tarea escolar.<sup>13</sup>

La noción más antigua, primitiva y simple es la que hacía coincidir el aprendizaje de la lectura con el simple deletreo y la lectura deletreada de las sílabas y palabras. Esta noción fue pronto superada por la exigencia de leer *de corrido*, es decir, con soltura y sentido, por supuesto en voz alta y sin vicios de pronunciación. A ella se añadirían, sobre todo en el siglo XIX, la llamada lectura *comprensiva* que podía entenderse tanto como una lectura comentada, explicada o guiada con el fin de asegurar una

---

<sup>13</sup> Para una ampliación de lo aquí escrito remito a lo ya dicho en otros trabajos anteriores: en relación con la España de los siglos XVI y XVII, a “Alfabetización y primeras letras (siglos XVI-XVII)”, en Antonio Castillo (comp.), 1999, pp. 39-84; para el siglo XIX y el primer tercio del XX, así mismo en España, a “Los discursos sobre la lectura en la España del siglo XIX y primeros años del XX”, en Jesús A. Martínez Martín. 2003, pp. 85-147 y “Las prácticas escolares de la lectura y su aprendizaje”, en Jesús A. Martínez (dir.), 2001, pp. 417-429, y, de un modo más general, a “La enseñanza de la lectura y la escritura: un análisis socio-histórico”, *Anales de Documentación*, 5, 2002, pp. 345-359. Dejo fuera del análisis en este momento, como es obvio, todo lo relativo al material e instrumentos utilizados para el aprendizaje de la lectura, a los métodos empleados y a las prácticas escolares de la lectura, cuestiones sobre las que puede hallarse información en los trabajos mencionados.

comprensión *correcta* del texto en cuestión, como un intento de facilitar la comprensión autónoma de lo leído y, todavía en ciernes, la idea de que, con la lectura, debía despertarse el interés del alumno y, con dicho interés, su motivación. En el último cuarto del siglo XIX y en el primer tercio del XX, debido sobre todo a la influencia de la obra de Ernest Legouvé, *L'art de la lecture*, publicada en 1877 y traducida y editada en España en dos ocasiones, en 1878 y 1901, y de los manuales o tratados de la disciplina de teoría de la lectura, que se impartía en las Escuelas Normales, en especial del *Arte de la lectura* de Rufino Blanco y Sánchez, que publicado por primera vez hacia 1896 conocía ya en 1915 su quinta edición, se impondría como modelo y objetivo máximo del aprendizaje de la lectura, al menos desde un punto de vista teórico, la lectura *expresiva o bella lectura*, en voz alta y con entonación o incluso dramatizada.<sup>14</sup>

Sería así mismo en el primer tercio del siglo XX cuando, primero de un modo incipiente y después de manera más generalizada, surgiría y se extendería la idea de que el objetivo del aprendizaje escolar de la lectura no debía ser ya lectura en voz alta, hasta entonces dominante como ideal y como práctica de modo exclusivo, sino la lectura mental o silenciosa que abría la puerta a la comprensión, y sobre todo, al estudio, tal y como destacaría Tirado Benedí en 1936.<sup>15</sup> Pese a que la lectura en voz alta en grupo o colectiva (ya sea a coro y del mismo libro, de fragmentos sucesivos leídos individualmente o del mismo fragmento a fin de facilitar su memorización) subsistiría como una práctica habitual en las escuelas, el hecho es que ha terminado imponiéndose la idea de que, una vez pasados los primeros aprendizajes, el ideal de la lectura escolar es la lectura mental o silenciosa con vistas al estudio no ya de un solo libro sino combinando textos de procedencia y textualidad diversa con gráficos e imágenes.

La introducción de la literatura infantil y juvenil en el ámbito escolar, a partir sobre todo de la segunda mitad del siglo XX, como una forma de promover el placer y el goce por la lectura, ha venido a reafirmar, como objetivo escolar, la consecución de la afición por la misma y a añadir una

14 BLANCO y Sánchez, Rufino, en su *Arte de la lectura* (Madrid, Imprenta de Agustín Auriol, 1897, p. 290) diría que la lectura en voz alta era *un acto*, a su juicio, *más artístico, perfecto y útil* que la lectura *menta*.

15 TIRADO Benedí, Domingo, *La enseñanza del lenguaje*, Barcelona, Labor, 1936, pp. 145 y 149. En igual sentido, para Francia, véase Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, *Discursos sobre la lectura* (1880-1980), Barcelona, Gedisa, 1994, p. 319, entre otras.

contradicción o aporía más a la práctica de la lectura en la escuela y al sentido y cometido de las bibliotecas escolares:<sup>16</sup> ¿cómo despertar e inocular el placer y la afición a la lectura si no es mediante las lecturas libres y, en cierto modo, desordenadas o salvajes? ¿cómo es posible promover dicha afición en un medio en el que la mayoría de las lecturas (salvo, y en ocasiones, en la clase de lenguaje o en la disciplina de literatura) son forzadas, impuestas, tanto en sus textos y contenidos como en su finalidad u objetivos, y en el que dicha finalidad y objetivos están relacionados con el estudio y el examen? ¿cómo promover las lecturas intensivas, tan relacionadas con el placer y la afición por la lectura, en un contexto que cada vez exige a los alumnos más lecturas fragmentadas, no lineales y extensivas?. Por último ¿cómo romper la divergencia creciente entre las prácticas escolares de la lectura y las que tienen lugar fuera de ella? ¿cómo responder, desde la escuela, a lo que se viene llamando el fracaso de la lectura en las sociedades de alfabetización y escolarización generalizadas?

---

#### Lecturas intensivas y extensivas: ¿oposición o complementariedad?

He ahí dos modos de leer, intensivo y extensivo; dos modos de enfrentarse, apropiarse y relacionarse con los textos; dos modos de pensar a partir de lo que se lee. Una tesis en general aceptada (en algunos casos hipótesis) sobre la evolución histórica de la lectura como práctica social y cultural, viene manteniendo la existencia de una tendencia al desplazamiento de las lecturas intensivas por las extensivas, en especial, tras la aparición y difusión de la prensa puramente informativa, flor de un día, en el siglo XIX. Las lecturas intensivas establecen una relación estrecha con unos pocos textos releídos y, en algún caso, incluso memorizados. Se trata de lecturas concentradas, atentas, rumiadas y digeridas, en las que el lector se implica o se ve implicado y en las que, de un modo u otro, resulta afectado por lo que lee. Las extensivas, por el contrario, son lecturas superficiales, no atentas, rápidas, circunstanciales, fragmentarias, banales, que no dejan o dejan escasas huellas.

La tesis, así mantenida, precisa ser matizada. Y no ya porque ambos modos de leer se combinen en el tiempo y que lo que más bien haya su-

---

<sup>16</sup> Sobre la presencia de la literatura infantil y juvenil en el medio escolar y las cuestiones que ha planteado en Francia, véase Anne-Marie Chartier, *op. cit.*, pp. 123-169.

cedido sea, en todo caso, el desplazamiento del predominio cuantitativo de los modos intensivos de leer por los extensivos (y no, como es obvio, el declive de los primeros), sino porque la tesis (o hipótesis) precisa ser analizada en función de la evolución de los distintos modos de lectura intensiva o extensiva. En otras palabras, es posible que unos modos, intensivos o extensivos, sean hoy menos frecuentes que antaño y otros, por el contrario, estén más extendidos. Así mismo, como se verá, no siempre existe una oposición entre lo intensivo y lo extensivo sino más bien complementariedad. Aclarar esta cuestión requiere, en todo caso, distinguir, dentro de ambos modos de leer, las distintas modalidades que presentan.

*Lecturas intensivas: modalidades o tipos.* No todas las lecturas intensivas responden a las mismas motivaciones, se producen en el mismo contexto o situación ni ofrecen los mismos rasgos. El término intensivas (y, como se verá, el de extensivas) oculta una amplia diversidad de prácticas y formas de leer.

Históricamente quizás hayan abundado, al menos hasta el siglo XX y entre las clases populares, aquellas lecturas intensivas forzadas o impuestas por el difícil acceso a la letra impresa o manuscrita y la posesión en el hogar, o en el lugar de trabajo y ocio, de sólo unos pocos libros, folletos, pliegos sueltos o ejemplares de la prensa periódica, leídos y releídos. Estamos, en este caso, ante una intensividad forzada, impuesta por las circunstancias, no elegida ni libre. Así mismo, hay circunstancias o situaciones de restricción que explican la forzada limitación a unos pocos textos una y otra vez leídos o leídos con calma y detenimiento. Unas veces se trata de restricciones morales, por ejemplo, en relación con la mujer, la infancia o la adolescencia que limitan el acceso a lo que puede leerse. Otras veces las restricciones son de índole bibliotecaria por razones asimismo morales, pero, sobre todo, ideológicas o derivadas de la concepción, más de conservación que de difusión, que los bibliotecarios han tenido en ocasiones de su tarea.<sup>17</sup> O, por poner otro ejemplo, de índole es-

<sup>17</sup> Vale la pena recordar aquí las dificultades, narradas por Pedro Salinas, que éste después profesor, ensayista y poeta, encontraría en su juventud (hacia 1900) para leer las obras que deseaba en la Biblioteca Nacional (Pedro Salinas, *El defensor*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1991, pp. 185-188, 1ª edición de 1948). Sobre el discurso bibliotecario en relación con la lectura, en general, remito a lo dicho en Antonio Viñao, "Los discursos sobre la lectura en la España del siglo XIX y primeros años del XX", *op. cit.*, pp. 107-119, y "Del periódico a internet. Leer y escribir en los siglos XIX y XX", en Antonio Castillo (coord.), *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad infor-*

colar: con independencia de las razones morales e ideológicas aducidas, ampliamente reforzadas en el ámbito escolar, basta con imponer un número tal de lecturas obligatorias (sobre todo libros de texto) que no quede espacio alguno para otras posibles lecturas. Por último, es obvio, que las limitaciones en el acceso a unos pocos textos también pueden derivarse de situaciones generales de censura y prohibición generalizadas, de la imposición de algún texto concreto o, de un modo más particular, del encierro o reclusión en cárceles, conventos, cuarteles u otras instituciones y espacios similares.

Otro tipo de lecturas intensivas, bien diferentes de las anteriores, son aquellas no impuestas sino buscadas por razones, en general, ideológico-proselitistas. Un buen ejemplo serían las lecturas anarquistas en la España de la segunda mitad del siglo XIX y las cuatro primeras décadas del siglo XX, ya fuera de la prensa anarquista o de libros del mismo signo como *La conquista del pan* de Kropotkin, tal y como testimoniaron Ramiro de Maeztu y Juan Díaz del Moral, entre otros: lecturas públicas, en voz alta, repetidas, memorizadas y transmitidas a otros, todo ello en un ambiente cuasireligioso e ideológicamente sobrecargado.<sup>18</sup> Otro ejemplo similar, tomado de la práctica familiar de algunas confesiones religiosas protestantes, sería la lectura de la Biblia tras la cena, en voz alta y en familia, por el padre a la madre, hijos, otros familiares y criados, a la luz de una vela o lámpara.

Todavía pueden existir otro tipo de razones que promuevan o exijan la lectura intensiva de determinados textos en determinadas situaciones. Razones de índole profesional o utilitaria serían las de aquellos casos en los que la comprensión del texto requiere una lectura detenida y atenta, y dicha comprensión es exigida por la naturaleza o relevancia de la tarea a realizar. Así sucedería, por ejemplo, en la lectura de los textos que contie-

---

*matizada*, Gijón, Trea, 2002, pp. 317-381, en especial el epígrafe que lleva por título “Las bibliotecas: ¿lugares de la memoria, espacios de lectura, centros culturales o nudos de información?”, pp. 337-342.

18 MAEZTU, Ramiro de, “El ideal anarquista”, *El Imparcial*, 28 de noviembre de 1901 (texto incluido en *Artículos desconocidos (1897-1904)*, Madrid, Castalia, 1977, pp. 176-180, y Juan Díaz del Moral, *Historia de las agitaciones campesinas andaluzas*, Madrid, Alianza, 1967, p. 189 (1ª edición de 1929). Esta cuestión la traté con más extensión en “A propósito del neoanalfabetismo: observaciones sobre las prácticas y usos de lo escrito en la España contemporánea”, texto incluido en *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, *op. cit.*, pp. 182-212.

nen instrucciones de uso de aparatos cuyo correcto funcionamiento es necesario en unas determinadas tareas laborales o que se refieren a las medidas precautorias a adoptar en la utilización de productos venenosos.

En las antípodas del supuesto anterior estarían las lecturas intensivas relacionadas, sobre todo, con textos poéticos, obras de ficción y, en general, con aquellos textos ligados a una determinada situación emocional, afectiva o, incluso, intelectual, que afectan y alcanzan sentimentalmente a quien lee.

Existe, pues, una amplia diversidad de motivaciones y situaciones en las que pueden aflorar las lecturas intensivas y, en consecuencia, de modos de leer intensivamente. Sin embargo, hay algunos rasgos, además de los ya señalados, que pueden servir para identificarlas allí donde se producen. Uno de ellos es la relectura. *Desde hace bastantes años –¿diez o doce?– no leo o apenas leo: releo*, decía Juan Goytisolo en un artículo periodístico.<sup>19</sup> Leer es, en este sentido, releer, volver sobre lo ya leído, sobre aquello que ya conocemos y que sabemos que puede producirnos un cierto placer, goce, entretenimiento o utilidad, o hacer que descubramos aspectos y sintamos sensaciones que antes no supimos ver o no pudimos sentir: nunca se lee el mismo texto como nunca se baña uno en el mismo río.

Todavía quedan, sin embargo, dos tipos más de lecturas intensivas, relacionadas por lo general con el trabajo intelectual y académico, que interesa analizar con cierto detenimiento. Me refiero a lo que Adler y Van Doren llaman lecturas analíticas y lecturas paralelas, combinadas o comparativas.<sup>20</sup> Las lecturas analíticas tendrían por objetivo la comprensión de un texto y su más completa y sistemática apropiación por quien lo lee. Dichas lecturas, además de dirigir preguntas al texto de modo más o menos sistemático u organizado, de definir los temas, cuestiones, palabras o párrafos clave, tesis, lagunas y contradicciones del mismo, suele ir acompañada de dos prácticas escritas. Uno de ellas es la confección independiente, en otro soporte, de esquemas, notas, comentarios o resúmenes. La otra deja sus huellas o marcas de apropiación lectora en el mismo soporte donde figura el texto: se trata de subrayados, notas, asteriscos, líneas verticales en los márgenes, signos (por ejemplo, flechas dirigi-

19 GOYTISOLO, Juan, "Lectura y relectura", *El País*, 19 de marzo de 1993.

20 MORTIMER J., *op. cit.*, pp. 71-193 y 307-332.

das a un determinado párrafo o palabra), referencias a otras páginas y temas, comentarios e incluso imprecaciones escritas en los márgenes o en espacios u hojas en blanco.

Las lecturas combinadas o comparativas son aquellas que se realizan cuando se trabaja con varios textos durante un lapso de tiempo más o menos prolongado y en relación con una cuestión o tema dado por lo general académicamente, en el mundo universitario, pero también, por ejemplo, con vistas a un informe profesional o técnico. Este tipo de lectura exige una primera lectura de inspección de los textos con los que trabajar, una posterior lectura analítica de todo o parte de ellos, una vez desechados, tras la inspección previa, los que no interesan, y la lectura a diferentes velocidades de los textos seleccionados, según cual se estime que sea su relevancia en el tema. Lo que se busca, en último término, es facilitar el hallazgo de semejanzas y puntos en común, de diferencias y matices, de oposiciones y contradicciones y de complementariedades y relaciones entre los textos leídos.

*Lecturas extensivas: modalidades y tipos.* La caracterización inicial de las lecturas extensivas como superficiales, rápidas, triviales, fragmentarias, circunstanciales y fácilmente olvidadas por la débil y ocasional relación que establecen entre lo leído y quien lee, oculta, como sucedía con las lecturas intensivas, una cierta diversidad de modalidades o tipos y, con ella, de matices y cambios en su evolución a lo largo del tiempo.

Suele afirmarse, y así lo hemos hecho en algún caso, que el auge y difusión de los modos extensivos de leer corren en paralelo con el auge y difusión de la prensa meramente informativa y de las revistas y publicaciones periódicas que se produce a partir de mediados del siglo XIX en conexión con la aparición del telégrafo eléctrico, los cables telegráficos submarinos y la telegrafía sin hilos y con los adelantos técnicos producidos, asimismo en el siglo XIX, en el ámbito de la producción de papel y de la imprenta. Sin embargo, las críticas por la abundancia de lecturas y lectores (más bien lectores, según la terminología de Pedro Salinas) y las lecturas superficiales y vanas puede hallarse ya en la carta XLV a Lucilo de Séneca (siglo I) sobre *la lectura provechosa*, cuando escribía que *lo que importa no es tener muchos (libros, en su caso rollos), sino tenerlos buenos. El que quiera llegar al fin que se propuso, siga un camino sólo; no merodee por muchos; esto no es ir a algún sitio,*

*sino vagupear y descarriar*.<sup>21</sup> Es cierto que, tras este consejo o advertencia, había razones morales derivadas del peligro que representaban las lecturas no *provechosas*, pero también críticas a la vanidad generada por las muchas lecturas, la superficialidad en el leer y la apariencia de saber que ello proporcionaba. Críticas que arreciarían, como es lógico, tras la aparición y difusión de la imprenta tanto en la literatura sobre el particular como en la pintura.<sup>22</sup>

Los ejemplos más habituales de lecturas extensivas son los que se refieren a la lectura de la prensa diaria (¿a quién interesa el periódico de ayer o, no digamos, de hace quince o veinte días, que a lo mejor buscamos en su día afanosamente?) y de las revistas y publicaciones periódicas, o a lecturas meramente informativas o utilitarias no relevantes (por ejemplo, en relación con los textos publicitarios o anuncios callejeros). La prensa periódica, en efecto, no se lee, se ojea (se le echa un ojo mirándola superficialmente) y se hojea (pasando hojas y leyendo sólo los titulares). Incluso, en los últimos años, acomodándose a los *leedores* con prisa, una buena parte de la prensa periódica se ha configurado con este fin: pocas páginas, pequeño formato, textos breves con grandes titulares, abundancia de fotografías y color, letra grande, etc. Como se decía en el titular de una noticia periodística sobre periódicos, se trata de diarios de *lectura rápida para jóvenes adultos con prisa*.<sup>23</sup> Sin embargo, las lecturas extensivas no se reducen a este ámbito. Los medios técnicos de producción de textos escritos (impresos o electrónicos) han originado tal sobreabundancia de escritura en circulación que, cada vez más, la velocidad lectora y la necesidad de discriminar lo relevante o irrelevante dentro de esa gran masa informe de producción escrita han convertido el modo extensivo de leer no ya en una práctica habitual sino en una necesidad formativa. Hoy en día, para saber leer hay también que saber leer extensivamente, hay que dominar el arte de lo que Adler y van Doren llaman las lecturas de inspección o prelecturas.<sup>24</sup> Algo que ellos refieren al mundo académico,

21 SÉNECA, Lucio A. *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 1943, p. 443.

22 Así Cristóbal Suárez de Figueroa, en *Varias noticias importantes á la humana comunicación* (Madrid, Tomás Iunti, 1621, p. 235) indicaba, en relación con los libros, que era “más a propósito detenerse en pocos buenos, que vagar por muchos malos”. En cuanto a la pintura, basta recordar que el libro, como objeto muerto y origen de la vanidad, figura, en el siglo XVII, en un buen número de aquellos cuadros que representan naturalezas muertas o la vanidad.

23 *El País*, 6 de enero de 1994.

24 Mortimer J., *op. cit.*, pp. 45-57.

en especial universitario, pero que cada vez parece más necesario incluir en la noción general, para toda la población, de lo que significa saber leer. Algo que, como se dijo, no se opone sino que complementa y es exigido por el modo de leer intensivo.

La lectura de inspección o prelectura es el arte de examinar superficialmente un texto de forma sistemática para saber de qué trata y hacerse una idea general del mismo por razones informativas y por si valiera la pena o fuera necesario en algún momento volver a él o leerlo detenidamente. En definitiva, se trata de extraer la máxima información sobre un texto determinado en un tiempo limitado. Un arte muy útil, como se ha indicado, tanto en el mundo académico como en el profesional y, desde una perspectiva más general, para sobrevivir ante la sobreinformación trivial, repetitiva y engañosa propiciada por la revolución electrónica de la cultura escrita. Un arte que, con algunas diferencias estratégicas, puede practicarse no sólo ante la pantalla del ordenador sino también en las librerías o bibliotecas de libre acceso.

¿Qué operaciones conlleva este tipo de lectura? Suele comenzar, si se trata de libros, con la lectura de la página del título, del prólogo (o de parte del mismo, si es muy extenso), y de los textos informativos que figuran por lo general en la contracubierta junto con algunas referencias bio-bibliográficas del autor. Puede continuar con la lectura del índice general o de materias, si lo hay, para pasar, después, a hojear algunas páginas y leer algunos párrafos o páginas en diagonal o de modo breve y fragmentado, en especial de la introducción y resúmenes o conclusiones, caso de haberlos o del principio y final de algunos capítulos. Por último, se aconseja, para perfeccionar dicho arte, elaborar, con la información así obtenida, un breve resumen o síntesis informativa del texto en cuestión de entre 10 y 15 líneas.

---

¿Nuevas tecnologías de la lectura y la escritura = nuevos modos de leer?

---

*El texto electrónico cambia simultáneamente la técnica de producción y de reproducción de textos, el soporte de lo escrito, las prácticas de la lectura y la escritura.*<sup>25</sup> Una vez realizada esta afirmación

---

<sup>25</sup> CHARTIER, *op. cit.*, p. 202.

queda por saber cuáles son y en qué dirección van esos cambios. El problema, como indica la misma autora de la cita anterior, es que carecemos de la perspectiva temporal suficiente para calibrar la naturaleza e importancia de los mismos.<sup>26</sup> Si ha sido en el último cuarto del siglo XX cuando han aparecido los trabajos más relevantes sobre las consecuencias y los efectos originados por la aparición y difusión de la imprenta como tecnología de la palabra (es decir, quinientos años después de que ello tuviera lugar), nada tiene de extraño que, salvo algunos aspectos o cambios más o menos obvios, sólo puedan hacerse conjeturas e hipótesis sobre la naturaleza última de los mismos y, sobre todo, en relación con la evolución futura de la lectura y la escritura como prácticas sociales.

En lo que respecta a la producción y reproducción de lo escrito, los cambios más evidentes son la posible fusión de las figuras del autor, el impresor y el editor (el autor imprime y edita sus propios textos), el debilitamiento de las nociones de autor y autoría, a causa de la fragilidad y maleabilidad de los textos electrónicos, y la impresión y venta *on line* en función de la demanda, como hacían los copistas medievales.

Más relevantes, desde nuestro punto de vista, son los cambios acaecidos en los soportes de la escritura y de la lectura. Estamos ante nuevos soportes de lo escrito, un soporte digital, no visible ni tangible para el que escribe o lee, que incorpora no sólo escritura sino también imagen y sonido, y otro soporte, la pantalla, que hace visible lo escrito para que pueda ser leído, pero no tangible. Lo escrito sigue teniendo, para el que lee, un carácter inmaterial. Esta ausencia de materialidad física confiere a los textos, junto con la posibilidad de introducir modificaciones sin huella en los mismos, un carácter frágil, mutable, blando, fugaz, modificable, corregible, suprimible, adicionable, transportable, no terminado ni cerrado, sin principio ni fin, cuyo efecto hipnótico no depende ya tanto de lo escrito o de la motivación del que lee, como en el rollo, el códice o el libro, sino, sobre todo, de una cualidad intrínseca de la pantalla como medio o soporte en el que lo escrito se hace visible y legible. Además, en este soporte o espacio nuevo de lectura/escritura, los textos pueden ser impresos o no, pueden hacerse desaparecer temporal o definitivamente o no. De hecho, el soporte exige tarde o temprano el retorno a la invisibilidad inmaterial de lo inexistente que existe en cuanto que puede recuperarse si no ha sido borrado, modi-

---

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 193.

ficado o ha pasado a la condición de inaccesible. Esta fragilidad existencial se ve reforzada por la posibilidad, en los textos *lanzados* a Internet, de ser constantemente reelaborados, de mutar y convertirse en otros textos de difusión inmediata sin control alguno sobre dicha difusión o sobre el texto.

En síntesis, el ordenador y la pantalla electrónica constituyen un espacio y una tecnología de la palabra distintos a la página u hoja de papel, otra experiencia o modalidad más de lectura y escritura, que *permite una relación mucho más distanciada descorporeizada* e inmaterial entre el lector y lo escrito,<sup>27</sup> que puede generar o facilitar (y dificultar), por tanto, unas maneras de leer y no otras, unas formas de pensar y no otras, unas estructuras mentales y no otras, en función del uso que se haga de dicho espacio, en especial por las generaciones conformadas ya mentalmente, desde la infancia, por estos nuevos soportes. ¿Qué nuevos modos de leer están emergiendo o desplazando a otros? Más en concreto ¿propiciarán estos nuevos soportes y tecnologías de la palabra, el predominio cuantitativo y cualitativo de las lecturas extensivas sobre las intensivas, como suele afirmarse?

Estos nuevos soportes y en especial Internet, *esa red acéfala de conexiones horizontales con difícil control* desde cualquier lugar,<sup>28</sup> al alcance de cualquier persona o grupo, favorecen la explosión de lo escrito, la visión de una posible biblioteca universal, y, con ello, de las lecturas no lineales, arbóreas y ramificadas, a la búsqueda de lo último, de la novedad, de las lecturas laberínticas y fragmentadas, del nomadismo y la caza furtiva del *zapping* electrónico, así como de la navegación aleatoria, sin rumbo, un poco a lo que salga o se encuentre, y la descarga o toma de textos, imágenes y sonidos de aquí y de allá para hacerse la propia biblioteca, iconoteca o fonoteca. La opulencia y sobreinformación textual, en cantidad y velocidad, parecen favorecer, además, la inflación lectora (y escritora) y las lecturas extensivas de textos fugaces que nos llegan a través de repertorios y buscadores sin duda útiles pero, al mismo tiempo, peligrosos por lo que significan de renuncia, por parte de quien lee, a efectuar sus propias selecciones y conexiones, a pensar en términos re-

27 CHARTIER, Roger. *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*, Barcelona, Gedisa, 2000, p. 17.

28 CASTELLS, Manuel. "Ciudadanos ¿al Internet?", *El País*, 7 de febrero de 1996.

lacionales o asociativos. ¿Qué cuestiones o problemas plantea todo ello a la escuela como espacio social y formalizado para el aprendizaje de la lectura y de la escritura?

Una primera cuestión, de índole práctica, está ya presente en las aulas. Si, en el futuro, la mayor parte de los actos de lectura y escritura van a producirse por vía electrónica ¿debe iniciarse su aprendizaje escolar con los nuevos soportes y olvidarse de los antiguos? O, en el caso de seguir recurriendo al papel impreso, al cuaderno u hoja de papel y al lápiz o bolígrafo, ¿en qué momento del aprendizaje escolar deben introducirse los soportes electrónicos? ¿cómo y cuándo combinar el aprendizaje de la lectura y la escritura con los soportes e instrumentos tradicionales y con los nuevos?

Yendo más allá de las exigencias inmediatas de la práctica docente, los nuevos soportes y tecnologías plantean otras cuestiones no menos relevantes para dicha práctica. Una de ellas es la cada vez más necesaria distinción entre el acceso a la información, la información misma como conocimiento, y el dominio de dicho conocimiento o saber. Como ha señalado Anne-Marie Chartier, clicar no es saber, en contra de lo afirmado por el conocido slogan publicitario. La información se encuentra disponible para cualquiera que pueda y sepa hacerle *clic* a un ratón, pero para llegar a dominar la información y el conocimiento es necesario que los vínculos se establezcan no en el soporte electrónico sino en el soporte mental de quien lee, en *la memoria del lector*. La tarea escolar, en este punto, ha sido la de *imponer los vínculos autorizados*, los *buenos y legítimos* vínculos, *estigmatizando o dejando en la oscuridad* aquellos *vínculos establecidos por el lector en su marcha subjetiva a través de los textos*. La situación actual, para unos, incentivaría los *vínculos mentales* del lector y las *redes no jerarquizadas, informales, productoras de sociabilidad e inventiva cultural* al margen del fosilizado sistema escolar. Para otros, sólo conduce a *un peloteo o zapping generalizado* que convierte al lector en un telespectador con control remoto que cambia de canal *según sus gustos (o su aburrimiento)*, una *práctica mediática cada vez más difundida (que) es exactamente lo contrario de la lectura entendida en su sentido tradicional*.<sup>29</sup> A lecturas, además, sólo aparentemente libres, tan dirigidas o impuestas como las escolares pero, por su carácter subliminal e hipnótico, más peligrosas.

<sup>29</sup> CHARTIER, *op. cit.*, pp. 195 y 198-200, y Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, 2002, pp. 175-176.

Otra cuestión es la relativa a la contraposición entre las lecturas lineales, continuas, con un principio, un argumento, trama o desarrollo, y un fin, que, al menos desde un punto de vista teórico, han sido las predominantes en el mundo académico y escolar, ya sea como práctica, ya sea como objetivo o modelo, y las fragmentarias, laberínticas, entrecortadas y discontinuas lecturas que promueven los soportes electrónicos de lo escrito.<sup>30</sup> Una contraposición a matizar ya que, por un lado, este último tipo de lecturas es el que exigen determinados soportes impresos, como la prensa y las publicaciones periódicas, y, por otro, éste es también el lenguaje y la lectura propia del discurso televisivo-publicitario que ya ha conformado las mentes de los escolares prácticamente desde su nacimiento. Una contraposición, por último, a la que viene a sumarse la que existe entre el *orden* o intento de *orden escolar* de la lectura sujetándola a unas determinadas reglas en cuanto a los contenidos, formas textuales, posturas e implicaciones corporales, lugares, contextos y hábitos de utilización y conservación de los textos, y el *desorden de la lectura* promovido por la *lectura como acto anárquico* cada vez más habitual entre los jóvenes lectores, como un acto en el que se hallan ausentes los cánones de dicho *orden escolar* y en el que pueden apreciarse ya los nuevos cánones de la cultura consumista, televisiva y publicitaria.<sup>31</sup> O, si se prefiere, otra contradicción añadida y relacionada con la anterior, la que existe entre la lectura como formación y la lectura como consumo, entre la lectura sosegada y saboreada y la lectura funcional, rápida, de pura información o entretenimiento.<sup>32</sup>

Por otra parte, como también ha puesto de manifiesto Anne-Marie Chartier, *todo parece indicar que las grandes cuestiones (en relación con la lectura en la escuela) están en vías de desplazarse de la lectura hacia la escritura. Mientras que antes la preocupación primordial de los sistemas educativos era la recepción desigual de los textos, actualmente la urgencia se concentra en la producción escrita.*<sup>33</sup> La

30 GIL Calvo, Enrique. "Ariadna enmarañada (del relato a la red)", *El País*, 15 de agosto de 1996.

31 PETRUCCI, Armando "Leer por leer. Un porvenir para la lectura", en Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (dirs.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, op. cit., pp. 519-549.

32 CHARTIER, Anne-Marie "Les modèles contradictoires de la lecture entre formation et consommation, de l'alphabétisation populaire à la culture de masse", *Cahiers de l'Association Internationale des Études Françaises*, 54, 2002, pp. 361-380.

33 CHARTIER, op. cit, p. 203.

ruptura, como todas las rupturas, ofrece antecedentes. Unir el aprendizaje de la lectura al de la escritura (y el dibujo), y viceversa, es una propuesta cuya existencia puede rastrearse ya en las últimas décadas del siglo XIX. *La escritura por la lectura, la lectura por la escritura*, propugnaba Pedro de Alcántara García en 1886.<sup>34</sup> Más tarde, ya en el siglo XX, dos reputados maestros y directores escolares, Ángel Llorca y Félix Martí Alpera, proponían iniciar el aprendizaje de la lectura mediante el trazo y la descomposición de palabras familiares.<sup>35</sup> Y Tirado Benedí, en 1936, al referirse al método ideo-visual, diría que, en este método, *el niño escribe previamente lo que ha de leer, lee su propia escritura, y hasta que no la domina de un modo comprensivo no se pone en sus manos cartilla ni libro alguno con caracteres impresos*.<sup>36</sup> Ello por no referirse a la ruptura freinetiana del texto libre, la correspondencia escolar, y la introducción de la imprenta en la escuela. He aquí un ámbito en el que las nuevas tecnologías ofrecen un *margin de juego*<sup>37</sup> y unas posibilidades que sobrepasan las de la tradicional imprenta escolar.

Retornemos a una de las preguntas iniciales: ¿promoverán los nuevos soportes y tecnologías de la palabra el predominio cuantitativo y cualitativo (mental) de las lecturas extensivas? La respuesta, provisional, parece que debiera ser en principio afirmativa dada la proliferación (cantidad) de textos escritos, su naturaleza frágil, fragmentaria y maleable y la velocidad con la que se producen, se transmiten, aparecen y desaparecen. Pero no necesariamente y en todos los casos. Todo depende, como en las anteriores tecnologías y soportes de la palabra, del uso que se haga de las mismas. En último término, como dijo Montesquieu, al referirse al propósito con el que había escrito *Del espíritu de las leyes*, no se trata de hacer leer, sino de hacer pensar. En otras palabras, todo depende de cómo se lea y se escriba, de cómo estén estructuradas y de lo que suceda en la mente y en la memoria de quienes lean y escriban. ▲

<sup>34</sup> Pedro de Alcántara García, *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, t. VI, Madrid, Gras y Cia., 1886, p. 380.

<sup>35</sup> LLORCA, Ángel. *Los cuatro primeros años de la escuela primaria*. Hernando. Madrid, 1929, pp. 17-19, y MARTÍ Alpera, Félix. *Lengua española* (lectura, escritura, gramática), Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Madrid, 1925, p. 5-10.

<sup>36</sup> TIRADO Benedí, Domingo. *La enseñanza del lenguaje*, *op. cit.*, p. 145.

<sup>37</sup> Anne-Marie Chartier, *op. cit.*, p. 204.

---

 Bibliografía
 

---

- ADLER, Mortimer J. y Charles van Doren, *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura*. Debate. Madrid, 2001.
- ALCÁNTARA García, Pedro de, *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, t. VI, Gras y Cia., Madrid, 1886.
- ALPERA, Félix Martí. "Lengua española (lectura, escritura, gramática)", en *Publicaciones de la Revista de Pedagogía*. Madrid, 1925.
- BLANCO y Sánchez, Rufino. *Arte de la lectura*. Imprenta de Agustín Curial. Madrid, 1897.
- BOTREL, Jean-François. "Teoría y práctica de la lectura en el siglo XIX: el arte de leer", en *Bulletin Hispanique*, 100-2, s. 1., 1998.
- CALVINO, Italo. *Si una noche de invierno un viajero*. Siruela. Madrid, 1989.
- CAVALLO Guglielmo y Roger Chartier (dirs.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus. Madrid, 1997.
- CHARTIER, Anne-Marie *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. FCE. México. 2004.
- ."Les modèles contradictoires de la lecture entre formation et consommation, de l'alphabétisation populaire à la culture de masse", *Cahiers de l'Association Internationale des Études Françaises*, 54, 2002, pp. 361-380.
- CHARTIER, Anne-Marie y Jean Hébrard, *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Gedisa, Barcelona, 1994.
- ESCARPIT, R. *Escritura y comunicación*. Castalia. Madrid, 1975.
- GOYTISOLO, Juan, "Lectura y relectura", *El País*, 19 de marzo de 1993.
- LLORCA, Ángel. *Los cuatro primeros años de la escuela primaria*. Hernando, Madrid, 1929.
- MAEZTU, Ramiro de, "El ideal anarquista", *El Imparcial*, 28 de noviembre de 1901. Madrid.
- MANGUEL, Alberto. *Una historia de la lectura*. Alianza, Madrid, 1998.
- MCKENZIE, Don F., *Bibliografía y sociología de los textos*. Akal, Madrid, 2005.
- PEREC, Georges. *Pensar y clasificar*, Barcelona, Gedisa, 1986, p. 83.
- PETRUCCI, Armando. *Scrivere e no. Politiche della scrittura e analfabetismo nel mondo d'oggi*, Editore Riuniti, Roma, 1987.
- ."Lire au Moyen-Âge", en *Mélanges de l'École Française de Rome*, 96, Italia, 1984.
- SALINAS, Pedro. *El defensor*. Círculo de Lectores, Barcelona, 1991.
- SÉNECA, Lucio A. *Obras completas*. Aguilar, Madrid, 1943.
- TIRADO Benedit, Domingo, *La enseñanza del lenguaje*. Labor, Barcelona, 1936.
- VARGAS Llosa, Mario "Librerías y libródromos", en *El País*, 12 de enero de 1997, España.
- VIÑAO, Antonio. "Derrick de Kerckhove, la historia de la mente humana y las nuevas tecnologías", en Francisco Martínez y M<sup>a</sup> Paz Prendes, (coords.), *Nuevas tecnologías y educación*. Pearson Educación. Madrid, 2004.
- ."Alfabetización y primeras letras (siglos XVI-XVII)", en Antonio Castillo (comp.), *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*. Gedisa, Barcelona, 1999.
- ."Las prácticas escolares de la lectura y su aprendizaje", en Jesús A. Martínez (dir.), *Historia de la edición en España*, (1836-1936). Marcial Pons Historia. Madrid, 2001.
- ."La enseñanza de la lectura y la escritura: un análisis socio-histórico", *Anales de Documentación*, 5, 2002.
- ."Del periódico a Internet. Leer y escribir en los siglos XIX y XX", en Antonio Castillo (coord.), *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada*. Trea. Gijón, 2002.
- ."Los discursos sobre la lectura en la España del siglo XIX y primeros años del XX", en Jesús A. Martínez Martín (ed.), *Orígenes culturales de la sociedad liberal (España siglo XIX)*. Biblioteca Nueva. Madrid, 2003.

# Selección de muestras en observación de grupos

*Una propuesta metodológica en investigación educativa*

**Eric Mercado Arias**

Asesor en Maestría del IMCED m\_ariase@yahoo.com

**Resumen.** En este artículo se intenta resaltar la importancia de seleccionar muestras en estudios cualitativos que se basan en la observación de grupos de alumnos para recabar información. Se trata de una combinación que pretende ser rigurosa y que comprende a la vez, un enfoque cualitativo y cuantitativo, con la finalidad de mejorar la metodología aplicada a la investigación en educación. Previamente, se resalta la importancia de la metodología y su exigencia en las ciencias, particularmente en el área social.

---

## Metodología y ciencia

La estructura básica de la ciencia se caracteriza por contener varios elementos. Uno de ellos es el método. La importancia de éste radica en metodizar el conocimiento de las leyes de la realidad; es decir, colocar a la ciencia por un tipo particular de camino. El método es una parte útil en lo que refiere a la búsqueda de conocimiento científico y lo podemos entender como un orden sistemático o una secuencia de pasos escalonados. Y puesto que la ciencia antes que un producto acabado es un proceso, *el método se convierte en parte integral de aquella.*<sup>1</sup>

De ese modo, el estudio de los distintos métodos aplicables a la investigación científica es con el firme propósito de mejorar estas herramientas –estudio que denominamos metodología– y ponerlas al servicio de la ciencia. Dicha tarea ampara una intención mayor, que es un gradual acercamiento a la objetividad y, en consecuencia, un alejamiento de la subjetividad por parte de los estudiosos; lo cual se refleja en los resultados de cada investigación. Este conflicto entre objetividad y subjetividad, inheren-

---

<sup>1</sup> Otros elementos considerados como parte de la estructura de la ciencia son: el campo temático y objeto de estudio, el cuerpo de conocimientos, las formas de conocimiento, el sistema y, la técnica; según el mismo autor. Iglesias, 1981, pp. 16-41.

te al surgimiento de la ciencia, ampara una discusión que abarca no poco espacio en la literatura respectiva. Se debe a que es uno de los fundamentales requerimientos de la ciencia; lo cual parece una contradicción de principio, puesto que sabemos que la objetividad pura es inalcanzable. Debido a que todas las observaciones están matizadas por las cuestiones de género, raza, lenguaje, etnia, etc., algunos autores sugieren abandonar la discusión de la objetividad, puesto que, *no hay observaciones objetivas, sino observaciones contextualizadas socialmente en los mundos del observador y observado.*<sup>2</sup>

No obstante, la inalcanzabilidad de la objetividad, no es una constante en cuanto a calidad, sino una variable dependiente y permanente que podemos y debemos manejar exigiéndonos rigurosidad metodológica en el diseño y desarrollo de toda investigación; aspecto que desencadena en la calidad de los estudios y de la cual, a su vez, dependen la confianza y credibilidad de los resultados.<sup>3</sup> La dependencia de la objetividad está en función precisamente de los avances que podamos conseguir en cuanto a metodología.

Particularmente en ciencias sociales, la objetividad ha sido un problema histórico de mayores dimensiones de lo que ha representado para las ciencias naturales. Esa diferencia se puede expresar en un aspecto central: mientras que en las segundas existe un sujeto estudiando un objeto irracional medible, en ciencias sociales el sujeto estudia a otro sujeto racional inmedible; pero lo estudia en lo concerniente a su actuar social, es decir, a la mezcla de su subjetividad-racionalidad; y no a su constitución y funcionamiento físico o parte de ello. En otras palabras, en ciencias sociales se construye un objeto de estudio con base en sujetos similares al propio investigador. Y esa diferencia tiene implicaciones de tipo moral, político y social en el establecimiento de la relación del sujeto con el objeto de estudio, y es lo que marca las diferencias crecidas en cuanto a objetividad y su grado de deseabilidad, al menos respecto a lo que sucede en las ciencias naturales. En las investigaciones en ciencias sociales, experimentar no arroja los mejores resultados, porque la realidad social no se puede propiciar o manipular de manera artificial sin que cambien las acciones de las personas.

---

<sup>2</sup> RODRÍGUEZ Gómez, *et al.*, 1999, p. 62.

<sup>3</sup> *Ibidem.*, 1999, p. 283.

Hasta hace algunas décadas, cuando se proponía un nuevo método se pretendía, en general, que aquel se adoptara como prioritario por su aporte sustancial, novedoso o pretencioso. Algunos intentos estuvieron matizados por la entonces tajante división entre las distintas disciplinas de las ciencias sociales. Sin embargo, contemplando el desarrollo histórico de la ciencia, cada vez parece más difícil disponer de disciplinas aisladas y de un sólo método ya existente o por diseñar, cuya trascendencia lo coloque como el que más objetividad alcanza y, en consecuencia, que abarque las preferencias de los investigadores. En la actualidad, las disciplinas sociales han conseguido acercarse entre sí y ello ha contribuido a una gran variedad de métodos y técnicas de los que podemos disponer para realizar investigación; lo que implica significativos avances en la tarea investigativa.

Debido a lo anterior, el empleo de métodos y técnicas de investigación – las últimas en consonancia con los primeros– se han combinado de modo que se complementen tanto en la compilación de información como en el tratamiento de tal. Incluye aspectos como el orden en la recolección de información, cantidad, calidad, capacidad de verificación de datos y, de manera importante, el tamaño de la población a investigar y la muestra; lo que a su vez mantiene relación estrecha con la manera de seleccionarlos, ya sea en su totalidad –lo que conocemos como universo de estudio–, o en la muestra de ese universo elegido. Como ejemplo, tenemos la perspectiva integradora que, en un intento por superar algunas limitaciones tanto de la perspectiva verificacionista, ligada a los estudios cuantitativos, como de la perspectiva del descubrimiento, ligada a los estudios cualitativos, las dispone de manera complementaria.<sup>4</sup>

La selección del universo tiene que ver con dos aspectos relevantes: *a)* ¿Dónde voy a investigar?, y su inminente justificación expresada en ¿Por qué ahí?, además de respondernos otra cuestión ¿Por qué sólo esa cantidad de personas?; *b)* en una considerable cantidad de estudios, principalmente de corte cuantitativo, después de justificar el universo de estudio, por limitaciones en los recursos –materiales, financieros y de tiempo–, hay que reducir considerablemente la cantidad de unidades de análisis a investigar, de modo que pensemos ya no en un universo, sino en una representatividad de aquel. Y ante tal situación, cabe preguntarse dos cues-

4 BIDDLE, 1997, pp., 118-127.

tiones trascendentales que requieren de reflexión metodológica: ¿Qué porcentaje o cantidad de unidades de análisis estudiar y cómo calcular esa cifra?, y ¿por qué a determinadas personas o grupos, o mediante qué principio metodológicamente justificado elegir a unos y omitir a otros?

Las anteriores preguntas, encuentran respuesta en la metodología para estudios cuantitativos, particularmente sobre diseño y aplicación de encuestas. Existen varias sugerencias para seleccionar una muestra en estudios basados en esta técnica de investigación, que es útil cuando se pretende investigar universos relativamente grandes y hasta muy grandes en poco tiempo.<sup>5</sup>

Sin embargo, cuando pretendemos hacer investigación cualitativa en la que la observación representa una parte importante para la compilación de información, encontramos un serio problema para elegir y justificar el universo de estudio y la muestra. Algunos autores nos indican que en estos casos se adoptan estrategias de selección de informantes deliberada e intencional; no se posibilita el rigor, la flexibilidad es la norma y la definición de la muestra es generalmente *a posteriori* al estudio de sondeo.<sup>6</sup> Y es precisamente aquí, donde la crítica acerca de la subjetividad encuentra un motivo propicio: cuando en los estudios cuantitativos la muestra se selecciona generalmente antes de conocer a los informantes, en los estudios cualitativos se realiza una vez que se conoce a los informantes y en muchos casos se modifica en la medida que avanza la investigación en campo.

En otras palabras, los estudios cualitativos y los cuantitativos no sólo representan posturas opuestas, sino que las técnicas y algunos principios metodológicos son también opuestos, aun cuando se trate de estudios de lo social en ambos casos. Entonces, esta oposición en las maneras de abordar el estudio de lo social es tanto una dicotomía como una fuente de crítica a las ciencias sociales.

Retomando la construcción del universo de estudio, en particular cuando se trata de investigación sobre educación, el universo refiere al lugar,

---

5 Existen estudios sobre distintos temas como corrupción, educación, democracia, etc., que abarcan universos muy grandes, que comprenden a decenas o más de una centena de países. (Ander-Egg, 1995; Rojas Soriano, 2003; Cea d'Ancona, 2004; etc.).

6 RODRÍGUEZ, 1999, p., 135.

escuela y grupo a estudiar. Y cuando se pretende bajo la técnica de la observación de grupos en clase, la pregunta a responder con justificación metodológica debe ser ¿en qué escuela?, ¿con cuántos grupos? y ¿cuáles grupos? Expondré algunos motivos, extraídos de casos concretos que ayudan a entender la importancia a estas cuestiones y que pueden incentivarlos a responder las preguntas antes planteadas con mayor rigor.

---

### Selección de muestras en la investigación cualitativa sobre educación

---

Para que una investigación en ciencias sociales logre aportar conocimientos nuevos y sustentados, es preciso que se diseñe y desarrolle atendiendo ciertos lineamientos metodológicos. Ahora bien, al referir a la metodología, es con la idea de mejorar y ajustar este procedimiento, mediante su conocimiento, aplicación y creatividad, a la realidad a investigar. Es decir, que no se estudia un método para aplicarlo como receta, sino que se deben estudiar los distintos métodos existentes, seleccionando el más pertinente para los propósitos que se pretenden alcanzar, tomando en cuenta los recursos, el tiempo y, de manera sobresaliente, de acuerdo a la realidad; crear combinaciones entre distintos métodos y técnicas de las disciplinas afines.

Particularmente, cuando la observación de grupos es un asunto de importancia en la investigación sobre educación, la selección de muestras parece una tarea difícil. Adicionalmente, una vez que se define la cantidad de elementos a observar, pueden surgir aspectos que pongan en duda los resultados perseguidos. Una causa puede ser que la muestra no represente cualitativa o cuantitativamente la dimensión del problema que se ha planteado. Esto ocurre en todos los lugares, pero se agrava donde la supervisión a escuelas y profesores es inadecuada, como en los casos en los que los departamentos de supervisión o inspección están en contubernio con quines imparten clases. Citaré algunos casos en los que se dificulta la investigación en educación.

*a.* Al pretender investigar la problemática que rodea el proceso enseñanza-aprendizaje en torno a la asignatura de historia en nivel secundaria; específicamente, lo relativo a la metodología empleada para dicha tarea, puede ocurrir que no sea posible establecer una evaluación de tal meto-

dología, dado que no se aplica adecuadamente, por razones tales como la falta de capacitación pedagógica, las inasistencias del profesor, poco interés de parte del mismo, desconocimiento de cuestiones didácticas, etc. Este no es un caso aislado cuando hablamos de educación en Michoacán, que se ubica en ese rubro entre los últimos lugares a nivel nacional, después de que el país se ubica en un sitio nada halagador en el plano internacional.

*b.* De modo similar al caso anterior, si en matemáticas se intenta investigar la razón por la cual a los alumnos de secundaria les cuesta tanto trabajo aprender esta materia –cuando se pasa de la aritmética al álgebra–, se obstaculiza el propósito de la investigación, toda vez que los alumnos se encuentran en tal grado de atraso que desconocen o carecen de destrezas para realizar operaciones matemáticas básicas, cuyo dominio resulta un requisito en dicho nivel de aprendizaje. Y es que el hecho de que los alumnos de ese nivel no dominen las operaciones básicas, no es un aspecto que, como dato, resulte sencillo tener con precisión desde el planteamiento del problema. Asimismo, regresar o aceptar, bajo las circunstancias descritas, investigar en su lugar lo relativo al problema de la falta de dominio de las operaciones matemáticas, resulta infructuoso puesto que es un problema del que ya se conocen las causas y no aportaría conocimientos novedosos. Adicionalmente, para efectos de plantear un proyecto de investigación, se puede contar con información acerca de una determinada población, pero no corresponder al universo donde se proponga su ejecución. Esa discordancia se debe, tal vez, a la gran heterogeneidad en los niveles de aprovechamiento, de un lugar a otro, de un municipio a otro, de una escuela a otra, o al interior de una misma institución educativa.

*c.* En estudios de caso donde, por sus características de este método, requiere de profundidad en la recopilación de información, análisis y una amplia temática que abarque la mayor cantidad posible de relaciones entre los actores involucrados. En este tipo de situaciones se corre el riesgo de incluir en la investigación relaciones y aspectos que no sean de inicio relevantes para el estudio. Se corre el riesgo de recurrir, por ejemplo a conflictos sindicales, que son frecuentes y con marcadas consecuencias; también se corren riesgos cuando no es el tema central, o que no contemos con información suficiente al respecto, sabiendo que repre-

senta una limitante en el proceso educativo. Contextualizaré este aspecto en lo geográfico.

El fenómeno educativo en México es muy disímil. Se pueden presentar diferencias significativas en cada nivel, o de una zona a otra, aunque en general se caracteriza por ser de bajo rendimiento. Esta variabilidad constituye un serio obstáculo para realizar determinadas investigaciones sobre el asunto, puesto que resulta complicado conocer con detalle el historial de cada grupo o persona en ese rubro. Para el caso de Michoacán, existen dos corrientes políticas al interior del sindicato de trabajadores de la educación, y ambos en oposición entre sí. Ello ha generado demandas diferenciadas del sindicato ante el gobierno, así como políticas igualmente diferenciadas hacia cada uno de los grupos. Dada esa situación, la presencia de los profesores ante los alumnos es distinta en cada grupo sindical; sea que las diferencias al interior del sindicato acarreen consecuencias que marcan diferencias considerables no sólo de una escuela a otra, sino al interior de una misma escuela; porque en una misma institución educativa suele haber profesores de ambos grupos sindicales.

Si bien es cierto que el caso de Michoacán presenta sus peculiaridades inherentes al sindicalismo, hay otras entidades como Oaxaca y Guerrero, donde la educación ha sido limitada en su proceso y resultados por causas similares

Por otro lado, la problemática referida del proceso educativo se incrementa debido a que los alumnos son tratados por distintos profesores, por grados o asignaturas; donde cada profesor conlleva una formación pedagógica distinta, ya por la escuela donde estudió, por su capacitación o actualización como tal, por motivaciones vocacionales o de otra índole. Pero en este aspecto resulta de gran relevancia destacar las diferencias que pueden surgir en las relaciones profesor-alumno y sus resultados, producto de la relación que cada mentor establezca con el sindicato: permisos, capacitación, puntaje para aumento de sueldo y prestaciones, para cambiarse de escuela, para no hacerlo, sanciones por no acudir a marchas de protesta, promociones en áreas administrativas, etc.

Para que en la investigación sobre educación se posibilite una reducción de la interferencia de factores como los anotados arriba, la propuesta es

abarcar una muestra que pretenda ser representativa, como la que se presenta en el cuadro 1, para investigaciones que refieran a alguna problemática de la docencia en ciencias sociales en escuelas secundarias. Se comprende observar a todos los profesores que imparten clases en las asignaturas de ciencias sociales; a las tres asignaturas de dicha área; y a la totalidad de grados y grupos.

Cuadro 1: Distribución de asignaturas de ciencias sociales por profesor, grado y grupo. También se aprecia el mapa muestral dentro del universo.

Grado		1°	1°	1°	2°	2°	2°	3°	3°
Materia		Historia	Cívica	Geog.	Hist.	Cívica	Geog.	Hist.	Cívica
Profesor que imparte la asignatura									
G	A	<i>Pedro</i>	Juan	<b>María</b>	Pedro	Juan	María	Laura	Laura
R	B	Pedro	JUAN	María	Pedro	Juan	María	<i>Laura</i>	LAURA
U	C	Pedro	Juan	María	Pedro	Laura	<b>María</b>	Juan	Laura
P	D	Pedro	Juan	María	<i>Pedro</i>	LAURA	María	Laura	JUAN
O	E	Pedro	Juan	María	Pedro	Laura	María	<i>Juan</i>	Laura

*muestra para historia*; MUESTRA PARA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA; **muestra para geografía**.

- \* 5 grupos de secundaria en cada grado, 4 profesores de ciencias sociales y las tres asignaturas correspondientes: historia, formación cívica y ética, y geografía. Materias de 3 sesiones de 50 minutos por semana.
- \* A cada profesor le corresponde atender 10 grupos; aunque no en todas las escuelas o años escolares la distribución de grupos resulta equitativa, como en este caso.
- \* Los nombres de los profesores son imaginarios.
- \* La asignatura de geografía se imparte sólo en 1° y 2° grado.

La propuesta pretende, además, rescatar el aspecto comparativo a un nivel micro de las relaciones sociales que se tejen en torno al proceso educativo; principalmente, cuando se decide que la observación de grupos formará parte importante en la compilación de información; aunque la propuesta se puede ampliar en su utilización a otras técnicas, o bien, combinarlas. En el cuadro se contemplan las ciencias sociales, también para las ciencias naturales, matemáticas u otras asignaturas, se puede elaborar una tabla similar.

En el cuadro 1 podemos apreciar que el universo son todos los grupos y actores sociales involucrados en el proceso de enseñanza–aprendizaje de las ciencias sociales en el nivel de secundaria. La unidad de análisis es el grupo-grado-profesor-asignatura; una combinación de cuatro elementos en juego que pueden propiciar diferencias importantes, y son las que hay que observar de manera sistemática. Por su parte, la muestra abarca, en términos porcentuales, un 25 por ciento del total de posibilidades a observar; son grupos tomando las tres asignaturas de ciencias sociales.

Otro aspecto que hay que mencionar y que está relacionado con la muestra, es el número de observaciones que merece cada unidad. Sin duda, la cantidad de observaciones para cada grupo de alumnos, deberá calcularse de modo tal, que proporcione información veraz y en cantidad suficiente para realizar un análisis serio. Con unas cuantas veces que se observe un grupo no es suficiente, ni siquiera para permitir eliminar las posibles reacciones tanto de alumnos como de profesores por la presencia del observador. Hay que dar tiempo a ambos tipos de actores a acostumbrarse a la presencia de un extraño. Por otra parte, las acciones de los observados pueden variar en función del día de la semana, del mes, del horario u otros factores que pueden parecer sin importancia. Asimismo, las observaciones pueden seleccionarse bajo algún criterio metodológico que se adapte a la realidad a estudiar: pueden ser observaciones continuas, pueden ser por intervalos de tiempo, mixtas, distribuidas a lo largo de un ciclo escolar o parte de éste, etc.

La cantidad de observaciones por grupo es una variable que está en función de los recursos con los que se cuenta, en la ejecución de la investigación, principalmente el tiempo. En la medida que la cantidad de observaciones pueda ser mayor, la cantidad y calidad de la información aumentará de manera favorable. También habrá mayor posibilidad de probar variables. La misma cantidad de variables a observar puede ser mayor, puesto que a mayor cantidad de parámetros no sólo a medir, sino también a comparar, proporciona mayor certidumbre, confianza y objetividad a la investigación. Del cuadro 1 se desprende una gama de posibilidades a observar, sintetizadas en el cuadro 2 (ver siguiente pág.).

Como se lee en el cuadro 2, las variables a observar se presentan de manera más clara, producto de comprender una muestra representativa en el enfoque cualitativo. Algunos aspectos que se pueden observar son los siguientes:

- Cómo un profesor imparte la misma asignatura a dos grados.
- Cómo un profesor imparte una asignatura a dos grupos del mismo grado.
- Qué diferencias sustanciales hay en la impartición de clases por dos profesores en el mismo horario, o a una hora determinada.
- Diferencias en la enseñanza de una asignatura por un profesor hombre y una profesora mujer.

Cuadro 2: combinaciones metodológicas posibles a observar. El caso corresponde a una escuela secundaria

Materia	Profr.	Grupo Grado	Combinaciones metodológicas apelando al principio comparativo	
Historia	Pedro	1° A	Un profesor impartiendo la misma asignatura a distinto grado.	Tres profesores impartiendo la misma asignatura; uno en cada grado.
		2° D		
	Juan	3° E	Dos profesores (hombres), misma asignatura, distinto grado	Dos hombres y una mujer impartiendo la misma asignatura en grados distintos.
Laura	3° B	Mujer y hombre impartiendo la misma asignatura al mismo grado, distinto grupo		
Cívica	Laura	3° B	Una profesora impartiendo la misma asignatura a dos grados	Profesores hombre y mujer impartiendo la misma asignatura
		2° D		
	Juan	3° D	Dos profesores impartiendo la misma asignatura en el mismo grado, distinto grupo	Tres grados en la misma asignatura
1° B		Dos profesores impartiendo la misma asignatura en 3 grados		
Geografía	María	1° A	Una profesora impartiendo la misma asignatura en dos grados	Un grupo en dos asignaturas y distinto profesor. (1° A y 2° D)
		2° C	Una profesora impartiendo una asignatura en la totalidad de grados en los que se imparte. Puede haber alumnos que no conocen más que un profesor que les imparta una asignatura durante toda la secundaria	Dos profesores hombres y dos mujeres impartiendo las tres asignaturas de ciencias sociales en los 3 grados a 15 grupos. Total sesiones por semana = 120

- Diferencias en la enseñanza de una asignatura por dos profesores de distinta edad.
- Diferencias en la enseñanza de las ciencias sociales, en horarios matutino y vespertino.
- Diferencias en la enseñanza de las ciencias sociales al inicio del turno y al final del mismo.

- Cómo los alumnos y alumnas se relacionan con un maestro, y cómo con una maestra.
- Como un grupo toma clases al inicio del turno y qué variantes hay si lo hace al final del turno.
- En qué medida el comportamiento de un grupo de alumnos varía con un profesor respecto a otro y cuáles son las causas.
- En qué medida las actitudes de un grupo de alumnos son diferentes al tomar clases de una asignatura y de otra.
- A qué tipo de alumnos les interesa más una asignatura o profesor que otra.
- Estructuralmente, en qué difiere la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales a otras áreas.
- Qué opinión se puede extraer de la totalidad de grupos observados acerca de la enseñanza de las ciencias sociales.
- Qué tanto varían las formas de impartir clases de las distintas asignaturas de ciencias sociales entre la totalidad de profesores del área.
- Qué tan diferente es el historial de los alumnos en términos educativos.
- Esas diferencias en el historial, cuánto afectan el proceso actual de enseñanza-aprendizaje, tanto en el alumno como en la totalidad del grupo.
- Las relaciones de cada profesor con el sindicato qué tan diferentes son.
- Qué tan diferentes son las relaciones del personal administrativo con cada profesor del área.
- Cómo son las relaciones entre los distintos profesores del área.
- Qué tan distinta es la opinión que los alumnos tienen de cada profesor del área.
- Qué tan distintas son las opiniones de los alumnos sobre los profesores de ciencias sociales, respecto a los de otras áreas y cuáles serían las causas.
- Cómo es la práctica de la puntualidad entre los distintos profesores de ciencias sociales.
- Cómo afecta el ámbito familiar de los profesores el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula.
- En qué medida los alumnos llevan consigo la problemática de sus familias a la escuela y cómo afecta las relaciones sociales en el aula y su aprovechamiento escolar.

- Qué tanto cada profesor incentiva en los alumnos la práctica de los conocimientos adquiridos en la escuela; etc.

Por supuesto que el abanico de posibilidades no se limita a lo que se lee en la tabla ni al listado anterior. Representa sólo un ejemplo de las múltiples variables que conlleva el proceso de enseñanza aprendizaje y que en su intrincada interrelación vuelven complejo dicho proceso; del cual hay que dar cuenta mínima en una investigación sobre el tema.▲

---

## Bibliografía

---

- ANDER-EGG, Ezequiel. *Técnicas de investigación social*. Lumen. Buenos Aires, 1995.
- BIDDLE, Bruce. "Teoría, métodos, conocimientos e investigación sobre la enseñanza", en MERLIN C, Withrock (comp.) *La investigación de la enseñanza*, Vol I. Paidós. Barcelona, 1997.
- CEA D., Ancona María de los Ángeles. *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Síntesis. Madrid, 2004.
- COULON, Alain. *Etnometodología y educación*. Paidós. Barcelona, 1955.
- GOETZ Y LECOMT. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid, 1988.
- HIDALGO Guzmán, J. L. *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. Castellanos editores. México, 1994.
- IGLESIAS, Severo. *Principios del método de la investigación científica*. Tiempo y obra. México, 1981.
- RODRÍGUEZ Gómez, G., J. Gil Flores y E. GARCÍA. *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe. Málaga, 1999.
- ROJAS Soriano, R. *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés. México, 2003.
- SAMPIER Hernández, R., C. Hernández Collado y Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. México, 2003.
- SHULMAN, Lee, "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea" en MERLIN C, Withrock (comp.), *La investigación de la enseñanza*, Vol I, Paidós. Barcelona, 1997.

# Políticas lingüísticas: problemática y tensiones

**Beatriz Ramírez Rubio**

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM  
beatriz\_2511@yahoo.com.mx

**Resumen.** La enseñanza de una lengua, oficial o extranjera, no está directamente relacionada con el número de hablantes ni es una elección neutra, sino que tiene implicaciones políticas, sociales y económicas: qué lengua se enseña, cómo se planea su enseñanza y quiénes acceden a este aprendizaje, son cuestiones que se analizan en este trabajo. El tema principal son las políticas lingüísticas, su análisis se centra en tres puntos: En el primero, se presenta un panorama de la situación actual de las lenguas en el mundo. En el segundo, se realiza un análisis de la problemática y las tensiones que determinan la enseñanza de la lengua. Al final, se analizan las relaciones de poder y las políticas educativas. Para tal efecto, se realiza una lectura retrospectiva, una mirada al pasado, para comprender y conocer el contexto histórico-social, político y cultural, en el que se origina el uso obligado de una determinada lengua, y no de otras.

***Abstract.** Teaching of an official or foreign language is not directly related to the number of speakers neither it is a neutral choice, but it has social, economical and political implications: what language is taught, how its teaching is planned and who has access to this learning are questions that will be analyzed on this paper whose focus is linguistic policies. First, a view of the actual situation of the languages in the world is presented. Second, it is made an analysis of the problematic tensions that determines the teaching of a language. Finally, power relations and educational policies are analyzed. Thus, a retrospective reading from the present is made to understand and to know the historical-social, politic and educational context in which the obligatory use of a determined language, and no other, is originated.*

***Palabras clave:** Políticas lingüísticas / lengua oficial / lengua extranjera / aprendizaje / enseñanza linguistic politics / official language / foreign language / learning / teaching.*

---

## Introducción

---

Este trabajo se inicia a partir de la reflexión sobre las políticas lingüísticas y educativas que influyen en la enseñanza y uso obligado de una determinada lengua. Observamos que en el mundo existe una diversidad lingüística que sobrepasa en número a las lenguas consideradas oficiales o nacionales. Qué lengua es la oficial, ello depende del proyecto político de Estado. Qué lengua se enseña, cómo se planea su enseñanza y quiénes tienen acceso a su aprendizaje, depende del proyecto educativo.

Las instituciones se hacen cargo de la viabilidad del proyecto, y es la escuela la institución primordial para la distribución y transmisión de los saberes. El proyecto educativo de Estado, en teoría, incluye a todos. Sin embargo, al no considerar la existencia de grupos lingüísticamente diferentes, se genera un proceso de exclusión. De aquí el interés por dar una mirada al pasado desde este presente, pues nos permite comprender y conocer el contexto histórico-social, político y cultural que determina el uso de una lengua, y no de otras.

Hemos organizado este trabajo en tres puntos: en el primero, se presenta un panorama actual de las lenguas que se hablan en el mundo. En el segundo, se realiza un análisis histórico, social y cultural de la problemática y las tensiones que determinan la selección de la lengua a enseñar y los saberes que se transmiten en la escuela. Para ello, consideramos a los primeros maestros de lengua en México, posteriormente, se aborda la lengua oficial y las lenguas vernáculas<sup>1</sup> en la organización social y los saberes de la Edad Media en la Europa occidental; se incluye este aspecto medieval porque permite conocer algunas de sus influencias que se observan hoy en día en el campo de la educación. Para finalizar este punto, se aborda el estudio de la lengua desde una perspectiva sociolingüística. En el tercer punto, se analizan las relaciones de poder y las políticas educativas en el contexto de la etapa colonial, el nacionalismo y el currículum nacional.

---

<sup>1</sup> En cuanto al término *vernácula* se hace referencia a lo nativo, a lo doméstico, de nuestra casa o país y se aplica de manera especial a la lengua. *Diccionario de la Real Academia Española* (1984).

---

## Panorama de las lenguas en el mundo: lengua materna y lengua extranjera

---

La diversidad de lenguas que se hablan en el mundo son lenguas naturales, en el sentido que aprendemos a hablar al escuchar a nuestras madres, o a quienes nos crían y en contacto con la sociedad de la que formamos parte. El aprendizaje de una lengua natural o materna no requiere del conocimiento de reglas o de métodos específicos, a diferencia de una lengua extranjera o de la lengua escrita, que sí requieren de un estudio más dedicado. Los contrastes, que existen entre las lenguas naturales y las lenguas extranjeras o artificiales por oposición a las naturales, son variados y diversos.

En la actualidad, de acuerdo con datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura<sup>2</sup> existen en el mundo 6,000 lenguas naturales, aunque el número de sus hablantes varía; de éstas, el 50 por ciento están en vías de extinción. Los datos, además, reflejan que el 90 por ciento de estas lenguas, no están representadas en Internet, y que el 94 por ciento de la información que contiene este medio de comunicación se encuentra en lengua inglesa.

En este mismo contexto, observamos que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) agrupa a 189 Estados miembros, cada uno de ellos con una lengua oficial. No obstante, las lenguas que se consideran oficiales de la ONU son el español, el francés y el inglés. En el caso particular de México, además del español, que es la lengua oficial, se hablan otras 62 lenguas naturales.<sup>3</sup> En el caso de las lenguas extranjeras en México, la enseñanza del francés y del inglés se incluye en los programas de secundaria y educación media superior. Sin embargo, la tendencia actual de los estudiantes a optar por el inglés es notable. De acuerdo con la SEP,<sup>4</sup> aprender inglés se ha constituido en una alfabetización básica. En este mismo documento, se indica que existen en el mundo casi 750 millones de personas que hablan inglés, alrededor de 370 millones son hablantes nativos y otros 370 millones lo hablan como segunda lengua. Pero el número de hablantes no es lo importante, sino la razón que, de alguna manera, obli-

---

<sup>2</sup> UNESCO, 2005.

<sup>3</sup> SEP, 1998.

<sup>4</sup> SEP, 2005

ga a aprender esta lengua. Una de ellas es que se ha convertido en la lengua que con mayor frecuencia se usa en las instituciones financieras, por lo que, se dice que es la lengua de los negocios, en las relaciones internacionales; como lengua oficial de la ONU; en la educación, como requisito de egreso de licenciatura y como requisito de ingreso a estudios de posgrado. En estos términos, se considera que la enseñanza de la lengua, sea la oficial o extranjera, no está directamente relacionada con el número de hablantes ni es una elección neutra, sino que tiene implicaciones políticas, sociales y económicas. De aquí que a continuación se realice una mirada al pasado desde este presente para indagar sobre el contexto histórico-social, político y cultural en el que se decide el uso de una determinada lengua.

---

Problemática y tensiones que determinan la lengua  
a enseñar. Los primeros maestros de lengua en México

---

La enseñanza de la lengua en México durante la colonia, fue la de una lengua extranjera. Los primeros maestros de lengua extranjera fueron aquéllos que enseñaron el español a los habitantes de este país. Desde entonces, la enseñanza en lengua materna o en lengua extranjera, ha sido objeto de debate. Durante la Colonia, la discusión subsistía entre quienes enseñaban el evangelio cristiano en lenguas indígenas y la corona española, que exigía el uso obligado del español en sus colonias. Posteriormente, con la Independencia y la creación del Estado-nación en el siglo XIX el español llega a ser la lengua nacional para todos los habitantes de México.<sup>5</sup>

Después de la Revolución Mexicana, la enseñanza de la lengua nacional ha sido una práctica social constante. Sin embargo, su enseñanza no ha resultado fácil. En 1923 el secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, nombró a los primeros maestros que posteriormente dieron origen a las misiones culturales y que se encargarían de alfabetizar y castellani- zar a la población. Los maestros misioneros iniciaron su tarea por todo el país. Sí bien, la Ley de instrucción pública, establecida en 1911, señalaba el compromiso de enseñar a leer y a escribir en español, el problema al que se enfrentaron la mayoría de los maestros misioneros fue que desconocían la lengua de quienes iban a alfabetizar. Al respecto, Montema-

---

5 GARZA Cuarón, 1997, p. 8.

yor,<sup>6</sup> refiere que en 1927, Moisés Sáenz, subsecretario de Educación, emitió una convocatoria cuyo punto central era la búsqueda de un método para la enseñanza del castellano como lengua extranjera. De esta búsqueda, resultó una propuesta metodológica en la que se planteó por primera vez enseñar en la lengua propia de los indígenas la lectura y la escritura y después enseñar la lengua nacional. La propuesta que se consideró, fue la del lingüista y misionero protestante William Cameron Townsend, director del Instituto Lingüístico de Verano. En este sentido, Montemayor observa una semejanza entre los filólogos del siglo XVI y los del siglo XX. Ambos, primero los españoles y después los estadounidenses, *se propusieron aprender las lenguas de los indígenas para la catequesis, no para el desarrollo propio de esas culturas.*<sup>7</sup> No obstante, la alfabetización en lenguas indígenas apoyó la enseñanza del español que el Estado mexicano requería para lograr la unidad nacional.

Así, se observa que las políticas lingüísticas en México han sido de suma importancia para la homogeneidad religiosa y civil de las poblaciones indígenas, pero no para la adquisición de conocimientos que les permitan el acceso a instituciones educativas, en las que se puedan preparar, y así integrarse al resto de la sociedad. En opinión de Montemayor, se asumió que la castellanización desempeñaba una función de unificación, o de cohesión.<sup>8</sup>

Entonces, a la lengua española frente a las lenguas vernáculas, se considera como la lengua oficial, situación que no es exclusiva de México, sino también de aquéllos estados-nación de América Latina que previamente fueron colonias españolas. En esta relación entre lengua oficial y lenguas vernáculas, se observa una semejanza como la que se dio entre el latín como lengua oficial y las lenguas vernáculas europeas, sólo que con un proceso inverso. Es decir, mientras que las lenguas naturales de América se han ido extinguiendo las lenguas modernas europeas se desarrollaron a lo largo de la Edad Media.

<sup>6</sup> MONTEMAYOR, 2001, p. 99.

<sup>7</sup> *Ibidem.*, pp. 99-101.

<sup>8</sup> La lengua española había jugado entre las lenguas vernáculas un papel de imposición; después el de lengua de trabajo y aun el de instrumento de autodefensa (...). La castellanización había sido una forma de destrucción cultural, había provocado procesos de sometimiento social o de discriminación, no muy diferentes de los que en Estados Unidos ocurren con la lengua inglesa y la lengua española (Montemayor, 2001, p. 101).

## La lengua oficial y las lenguas vernáculas en la organización social y los saberes de la Edad Media

La conformación de las lenguas modernas europeas fue un proceso que se desarrolló a través de casi mil años, la conformación fue gradual. No obstante, empezó a manifestarse en el siglo V d.C., con lo que se ha dado en llamar la caída del imperio romano y el inicio de la Edad Media, cuyo período concluye con el Renacimiento en el siglo XV.

Al finalizar el siglo V, el imperio romano de occidente, estaba constituido por un grupo de reinos independientes, y sus reyes o jefes eran germanos o bárbaros. *Claro está que con las huestes germánicas emigraron también los cantos y las leyendas de los dioses y los héroes de sus tribus.*<sup>9</sup> No obstante, el latín se siguió usando por la población que tenía acceso a su aprendizaje y se mantuvo como lengua de expresión de la clase gobernante tanto escrita como hablada.<sup>10</sup>

Durante el siglo VI, la enseñanza se practicó principalmente en los monasterios, fue el monje benedictino Casiodoro Senator (490-583), quien elaboró el plan general de enseñanza que constituyó el estudio de las siete artes liberales, que se dividieron en las categorías del *Trivium*: gramática, retórica y lógica, y el *Quadrivium*: música, aritmética, geometría y astronomía.<sup>11</sup> En el siglo VIII, en el territorio de Europa occidental, tanto la iglesia católica como los pueblos germanos, se habían consolidado; formando una sociedad feudal jerarquizada y gobernada por una nobleza secular y clerical, o mixta. En este siglo se distingue la figura de Carlomagno, etapa a la que se le llamó el período carolingio, y cuyo reinado se distinguió por los aspectos culturales que serían representativos de la Alta Edad Media. Durante el período carolingio, se funda la primera escuela de palacio o palatina, bajo la dirección del monje anglosajón Alcuino, quien ordenó la construcción de escuelas en cada catedral, y en cada

---

<sup>9</sup> BÜHLER, 1983, p. 12.

<sup>10</sup> De hecho, cientos de años después de haber dejado el latín de ser una lengua viva, aún continuaba siendo hablada en el *mundo civilizado* por gentes que en su vida normal utilizaban diversos dialectos germánicos, celtas o romances, como la lengua propia de la literatura, la religión, la administración pública y la oratoria, considerándose la única lengua digna de ser estudiada gramaticalmente (Gumperz 1981, p. 81).

<sup>11</sup> ALVEAR, 1986, p. 274.

monasterio, y estableció que se escribieran las antiguas canciones germanas.<sup>12</sup>

La cultura, confinada hasta entonces en los monasterios, inició su divulgación, ya que también se abrieron escuelas gratuitas en las parroquias, las iglesias y los conventos, en donde los maestros, todos ellos religiosos, enseñaban a leer en latín, a escribir, a contar, y las nociones básicas de la doctrina cristiana.<sup>13</sup>

Durante el siglo X, se inicia otra etapa con características diferentes para la lengua. Es decir, se inicia la escritura en lengua distinta del latín; comienzan a traducirse a las lenguas vulgares algunas de las obras escritas en latín, una de ellas es *De consolatione philosophiae* de Boecio (480-523), la sabiduría secular durante la edad media procedía de esta obra, a través de la cual, se conoció en occidente el pensamiento de Aristóteles.<sup>14</sup> Además, sus trabajos sobre música, geometría y aritmética se usaron como libros de texto en la educación medieval, para tres de las materias del *Quadrivium*.<sup>15</sup> Otra de las obras que se tradujeron a lengua vulgar, fue el poema anónimo de Beowulf, escrita aproximadamente en el siglo VIII y durante el período en el que los anglosajones gobernaron Bretaña. Así, paralelamente con el uso del latín, se fueron desarrollando las lenguas vernáculas.

La nobleza feudal empieza a tener como contraparte a las nuevas familias burguesas, que propician la creación de las universidades, cuyo antecedente fue el de las escuelas superiores. Estas escuelas, llamadas también escuelas de Estudios o Estudios Generales, se transformaban en Universidad cuando el Papa o el emperador le otorgaban el título de Instituto Máximo de Enseñanza.<sup>16</sup> En este mismo contexto,<sup>17</sup> *la constitución*

12 Las indicaciones de Alcuino, sirvieron de base para que la educación quedase organizada en tres grados sucesivos, que fueron: a) *la elemental*, atendida por los sacerdotes en las parroquias; b) *la media*, impartida en catedrales y monasterios; y c) *la superior*, confiada a hombres sabios, y que en tiempos de Carlomagno, consistió en el funcionamiento de la *Escuela Palatina*, destinada a la instrucción de los futuros funcionarios (Alvear 1986, p. 274).

13 APPENDINI y Zavala 1984, p. 267.

14 BÜHLER, 1983, p. 205.

15 TRAPP, 1973, p. 122).

16 APPENDINI y Zavala, 1984, p. 318.

17 En el siglo XIII funcionaban ya las universidades de París y Montpellier, en Francia; las de Bolonia, Pavía, Padua, Pisa y Nápoles, en Italia; Oxford y Cambridge, en Inglaterra; las

*histórica de la universidad estuvo ligada a la necesidad del gremio de los profesores de controlar la asignación de las licencias para impartir la enseñanza.*<sup>18</sup> Los saberes que caracterizaron a las universidades medievales, se relacionaron con las artes liberales; éstos estuvieron sustentados principalmente por eclesiásticos. En la mayoría de las universidades, había facultades de Teología, Medicina, Derecho y Artes. Estas profesiones se llamaron liberales, porque en la antigüedad habían sido privativas de los hombres libres, en oposición a las artes mecánicas y artesanales, que se consideraban *labores propias de los esclavos*. En este sentido, durante la Edad Media la técnica y la práctica se soslayaron, dedicándose mayor atención al saber culto, que era particularmente libresco y apartado de la investigación sistemática de los fenómenos de la naturaleza.<sup>19</sup>

En relación con las universidades de Inglaterra, Macaulay,<sup>20</sup> señala que si un caballero aspiraba a prestar sus servicios al Estado, habría de terminar su educación, ya fuera en Oxford o en Cambridge, de donde generalmente egresaba con un conocimiento familiar de la lengua latina y de la mitología clásica, unas nociones superficiales del griego y unos conocimientos variables de matemáticas y filosofía.

Este mismo autor comenta que entre la clase gobernante y las universidades, se observaba una relación muy estrecha debido a las condiciones en que se desarrollaba la vida académica: en ese entonces, todavía no existía el cargo de preceptor o tutor, por lo que el propio estudiante o sus padres se ponían de acuerdo con alguno de los profesores de la universidad, con el propósito de que actuase a la vez como profesor y como guardián. Así, cada uno de estos tutores privados tenía a su cargo hasta seis estudiantes a quienes enseñaba y preparaba y, de ser necesario, en ocasiones solían dormir en las mismas habitaciones. Esta relación de aprendizaje era semejante a la del maestro y el aprendiz y parecía funcionar bien. Sin embargo, existía cierta tendencia de algunos tutores a descuidar a aquellos estudiantes que no podían pagar honorarios muy altos por este tipo de

---

de Palencia y Salamanca, en España. Más tarde se fundaron las de Heidelberg y Colonia, en Alemania; la de Praga, en Bohemia; la de Buda, en Hungría (Appendini y Zavala, 1984, p. 318).

<sup>18</sup> FURLÁN, 2001, p. 57.

<sup>19</sup> ALVEAR, 1986, p. 275.

<sup>20</sup> MACAULEY, 1984, pp. 198-199.

tutela privada y a privilegiar o ser muy indulgentes con aquellos estudiantes que sí podían hacerlo.

Por otro lado, se puede decir que los caballeros manifestaron sus conceptos y formas culturales a través de la épica y la lírica cortesano-caballeresca. De acuerdo con Bühler,<sup>21</sup> al ideal caballeresco se le atribuye la fuerza creadora que produjo en la literatura obras cuyo valor aún permanece.

Algunas de estas obras corresponden a Dante Alighieri (1265-1321), poeta florentino al que algunos críticos consideran como la expresión más alta del espíritu medieval y otros como precursor del Renacimiento. Lo importante es que con Dante se inicia un nuevo capítulo en la historia de las lenguas modernas europeas.

La *Divina Comedia*, escrita en italiano, es una de las obras más conocidas del poeta; en ella se describen aspectos medievales como el espíritu religioso cristiano, el ideal del caballero hacia Dios, hacia los príncipes y hacia la mujer. Escribió también sus ideas políticas en el tratado filosófico-político *Monarchia*, y una obra en latín sobre la importancia de la lengua vulgar: *De vulgari eloquentia*, de la cual nos ocupamos a continuación.

Dante Alighieri escribió entre 1303 y 1305, el tratado *De vulgari eloquentia*, en el cual se afirma, de acuerdo con Eco,<sup>22</sup> la existencia de una pluralidad de lenguas que se consideran vulgares, debido a su calidad de naturales y en oposición al latín, que se establece como modelo de gramática universal pero artificial.

El punto central de la oposición se ubica en los conceptos de lengua vulgar con calidad de natural y lengua artificial o gramática. Acorde con Eco,<sup>23</sup> la lengua vulgar o natural –*vulgaris locutio*– es la que se aprende en la infancia, la que usan los niños cuando empiezan a articular los sonidos que escuchan de sus nodrizas sin necesidad de ninguna regla; la lengua artificial –*locutio secundaria*– que los romanos llamaron gramática,

<sup>21</sup> BÜHLER, 1983.

<sup>22</sup> ECO, 1999, p. 40.

<sup>23</sup> *Idem.*, p. 41.

es una lengua regida por reglas que requiere de un estudio profundo para poder adquirirla.

En cuanto a la distinción que se ha señalado, Eco aclara que la oposición entre lengua natural y lengua artificial, no es una oposición entre capacidad de ejecución (*performance*) y competencia gramatical, como podría entenderse en el contexto contemporáneo, sino que cuando Dante habla de gramática, se refiere al latín, la única lengua que se estudiaba y enseñaba en su época. De aquí la importancia de su tratado *De vulgari eloquentia* que, si bien, lo escribe en latín porque es la lengua común a la filosofía, a la política y al derecho internacional, es un texto que elogia la lengua vulgar o natural.<sup>24</sup>

Eco explica que desde que Dante inicia *De vulgari eloquentia* se insiste en la variedad de las lenguas. No obstante, en lo que se acaba de citar se observa que *el vulgar es la primera que adoptó el género humano*, con lo que podría decirse que todos hablamos la misma lengua; pero lo comprensible es el hecho indudable y común, que se aprende primero una lengua natural sin saber sus reglas, situación que también hoy en día puede afirmarse. En este sentido, Eco sostiene que todos los hombres poseen una disposición natural para el lenguaje.<sup>25</sup>

Dante escribe la *Divina Comedia* en italiano, lengua vulgar que frente al latín resulta como la *más noble*. En este sentido, Baum<sup>26</sup> señala que hacia el año 1300, se inicia con Dante una nueva fase en la evolución del italiano y con ello, al mismo tiempo, un nuevo capítulo en la historia de las modernas lenguas de cultura. Con la *Divina Comedia*, que abarca todo el mundo y el saber de su época, se crea el robusto fundamento de una tradición lingüística culta, y con el tratado titulado *De vulgari eloquentia*, se inaugura la reflexión, consciente de los problemas que implica, sobre la naturaleza propia de una lengua de cultura.

<sup>24</sup> Dante afirma resueltamente que el vulgar es la más noble: porque es la primera que adoptó el género humano, porque la utiliza el mundo entero, *aunque esté dividida en diferentes palabras y pronunciaciões* y, finalmente, porque es natural, mientras que la otra es artificial (Eco, 1999, p. 41).

<sup>25</sup> Una natural facultad de lenguaje que luego se convierte en sustancias y formas lingüísticas distintas, es decir, en distintas lenguas naturales (...). Dante tiene clara la noción de facultad de lenguaje: como dice en I, I, 1, existe una facultad de aprender la lengua materna que es natural, y esa facultad es común a todos los pueblos, a pesar de la diversidad de pronunciaciões y palabras (Eco, 1999, p. 42).

<sup>26</sup> BAUM, 1989, p. 11.

Desde esta perspectiva, se observa que posterior a Dante, al margen de la tradición clásica del latín, se fue desarrollando la escritura en lengua vernácula. Geoffrey Chaucer (1343-1400), antes de escribir en inglés *Los Cuentos de Canterbury* había leído a Dante y traducido del latín a lengua vulgar: *De consolatione philosophiae* de Boecio.

Es así, después de este breve recorrido, que se observa como la lengua latina impuesta por los romanos, fue transformándose *en el sistema literario de las lenguas nacionales de la Europa moderna*.<sup>27</sup>

Otro aspecto que se observa, es la relación entre la estructura social medieval y la distribución de los saberes. El hecho de que el latín se usara en el *mundo civilizado*, y en la vida cotidiana la lengua vulgar nos permite asumir que quienes solían comunicarse en latín lo hacían para hablar de literatura, de religión, de la administración pública, lo cual los ubica en la clase gobernante, ya pertenecieran al clero, a la nobleza o a la incipiente burguesía medieval.

En cuanto a los saberes del pueblo, se asume que éstos no estaban escritos sino que se transmitían por tradición oral y en lengua vulgar. Es hasta el periodo carolingio, durante el siglo VIII, que se fundan escuelas a las que podía asistir la gente del pueblo para aprender a leer y escribir en latín y recibir algunas lecciones de doctrina cristiana. Algo parecido a la castellanización que iniciaron los maestros misioneros en las primeras décadas del siglo XX en México.

---

### La diversidad lingüística en el contexto contemporáneo

---

Las lenguas y las culturas en el contexto actual, no presentan las mismas características que se observaban en el siglo XVI, considerando esta fecha como la llegada de los españoles con su cultura y su lengua a México. A lo largo de cinco siglos el uso obligado del español se fue transformando en la lengua dominante de las otrora colonias españolas. En la actualidad, el español es la lengua oficial de este país. La dificultad que representa su enseñanza se refleja en su estudio, tanto para los hablantes de español, como para quienes la aprenden como segunda lengua. La misma dificultad se observa en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

---

<sup>27</sup> *Ibidem*.

De aquí nuestro interés por abordar el problema de la diversidad lingüística en el contexto contemporáneo.

En la década de los sesentas, el estudio de las lenguas empezó a ampliarse hacia varias disciplinas, la sociolingüística es la que aquí interesa porque aborda el estudio de la lengua desde la diversidad lingüística, considera sus diferencias y destaca lo lingüístico desde las prácticas comunicativas del uso cotidiano de la lengua. Sobre estos aspectos se acude a Gumperz,<sup>28</sup> quien señala que en la discusión sobre el lenguaje en las ciencias sociales, se continúa haciendo referencia al lenguaje en forma abstracta y programática. La observación que este autor realiza, se refiere en particular a la teoría de Saussure, en el sentido que éste lingüista concibe la gramática como un tópico de análisis independiente y distinto de los fenómenos sociales. Lo que se cuestiona es que el análisis de la lengua, realizado desde *formas descontextualizadas extraídas de prácticas de habla, pueda dar cuenta de lo que es realmente significativo en los procesos de comunicación verbal.*<sup>29</sup> Por lo tanto, este mismo autor propone considerar tanto la lengua como el habla debido a que reflejan un patrón de organización sistemático, añade en seguida, que este patrón está intrínsecamente relacionado con la división social del trabajo en la sociedad. Del mismo modo señala, que asumir el conocimiento lingüístico desde una perspectiva estructuralista, implica considerar a las comunidades como idealmente uniformes e hipotéticas; además, de incurrir en un tipo de reduccionismo que ignora las condiciones de verdad en que se lleva a cabo la comunicación humana.

Para Gumperz, las comunidades lingüísticas son internamente diversas. De aquí su propuesta de una sociolingüística interaccional en la que se considera el estudio de la lingüística y el del análisis del discurso para dar cuenta del papel que juega el lenguaje dentro de los procesos sociales. Los puntos centrales de esta propuesta sociolingüística interaccional son el estudio del uso cotidiano del lenguaje y la comprensión de la intención comunicativa.<sup>30</sup>

En relación con la propuesta de la teoría lingüística, Gumperz acude a los filósofos Paul Grice y John Searle, para el análisis de los actos verbales y,

<sup>28</sup> GUMPERZ, 1996, p. 34.

<sup>29</sup> *Ibidem.*

<sup>30</sup> *Ibidem.*, p.35.

en particular, para explicar la comprensión de la intención comunicativa. Señala que comprender, en este contexto, no se relaciona con la comprensión literal de una expresión, es decir, que no sólo se trata de procesos gramaticales, sino de procesos de inferencia que tienen una secuencia mínima de tres turnos de habla: en primer lugar, una afirmación inicial; después, una respuesta y, finalmente, una confirmación o rechazo, como en el siguiente ejemplo:

— *D*: Como venía diciendo  
cuando estuve en Carolina del Norte  
como venía diciendo, ya sabes, como, ¡Dios mío!  
*no hay ni una cafetería*

Ahora bien, si nos detenemos aquí, es difícil tener alguna idea de lo que se quiere decir. Para ello debemos tener primero la respuesta. Así, *L* responde:

— *L*: ¿te sentías un tanto perdida?  
— *D*: me sentía así, como, ¡Dios!  
.¡no hay nada que hacer!  
.y no es que quisiéramos hacer algo  
.simplemente estábamos...<sup>31</sup>

Lo que aquí se observa es una secuencia mínima de tres partes. Lo que ella (*D*) está diciendo es que *no hay nada que hacer para nosotras en Carolina del Norte y que estábamos aburridas*. La importancia de esta secuencia no radica en lo que se estaba diciendo, sino en el hecho de que se estaban entendiendo, a pesar de que se proporciona poca información. La comprensión se explica por el hecho de que las dos estudiantes estaban compartiendo la interacción y tenían la misma *representación mental* de lo que estaba sucediendo.

Así es como la sociolingüística interaccional permite interpretar la interacción del discurso cotidiano, representativo de una cultura americana, estudiantil, universitaria.

Otra de las propuestas lingüísticas es la *Teoría de los signos* de Charles Saunders Peirce así como su concepción de que la cultura está mediada

<sup>31</sup> *Ibidem.*, p. 38.

por nuestras representaciones mentales. Al respecto, Gumperz<sup>32</sup> señala: *La premisa teórica básica consiste en que nuestra visión del mundo se encuentra mediada por las representaciones mentales que de las relaciones sociales realizamos en forma cotidiana.* En lo que se refiere a la teoría de los signos, este mismo autor refiere que Peirce distingue tres tipos de signo: el significante, el objeto, o lo que el signo representa; y el interpretante, o sea, el proceso cognitivo o representación mental.

Estos tres tipos son los componentes básicos de un sistema de representación. El significante o el signo mismo, en términos de Peirce,<sup>33</sup> se denomina *gramática pura (pure grammar)* y es la sintaxis de una lengua; el objeto o lo que el signo representa es la *lógica formal (logic proper)* y se refiere a la semántica, a las condiciones de verdad de las representaciones; el interpretante es la *retórica pura (pure rhetoric)* y consiste en las reglas de inferencia de un sistema. Además de esta distinción entre los tipos de signo, Peirce clasifica los signos en tres grupos: icónicos, indexicales y simbólicos. Esta clasificación se basa en las diferentes relaciones entre un signo y lo que éste representa. Los signos icónicos representan algo basado en la semejanza entre el signo y su objeto. Por ejemplo un retrato. Los signos indexicales representan una asociación directa entre el signo y un contexto. Por ejemplo, el humo indica que hay fuego, y el humo es un indicador del fuego. Los signos simbólicos se asocian por convención, en tanto que éstos transmiten información en virtud de reglas sintácticas y semánticas. En términos de Gumperz, por ejemplo, la palabra *es*, constituye un signo simbólico, ya que para distinguirlo de otro como *estoy* o *son*, se debe recurrir al conocimiento de las reglas gramaticales. Otro ejemplo que describe es el que se relaciona con el signo indexical *aquí*, dice que para comprender el significado de la palabra *aquí*, se necesita considerar el contexto físico en el cual se da la comunicación. En este punto, Gumperz aclara que en los últimos años se ha ampliado la noción de los signos indexicales, en el sentido de que el contexto no necesita estar físicamente presente, pero sí debe observarse una relación tipificada o convencional entre el signo y el contexto. Para ello, describe el ejemplo de una investigación que realizó con portorriqueños en la ciudad de Nueva York:

---

<sup>32</sup> *Ibidem.*, p.41.

<sup>33</sup> Citado en Shin, 2002: 22.

Solía escuchar a través de la ventana a algunas madres dirigiéndose a sus hijos que jugaban en la calle: *ven acá*. Cuando sus hijos no prestaban atención a sus madres y no acudían a donde ellas estaban, comenzaban a repetir la misma expresión, *ven acá, ven acá*. Finalmente, después de varios intentos fallidos, la madre pasó a hablar en inglés: *come here, you*. Ahora bien, ¿qué es lo que ella estaba diciendo? Obviamente quiso decir: *¡ven acá, estoy hablando en serio!*<sup>34</sup>

Lo que se observa en este ejemplo, es que cuando la madre cambió de código, invocó la imagen del inglés como algo más formal y más serio. La expresión en inglés es el recurso de una asociación socialmente compartida, que considera esta lengua más formal que el español, la lengua de uso doméstico. La importancia del análisis radica en el uso de la información para interpretar lo que se está diciendo. Con el ejemplo señalado, se puede decir que la situación del cambio de código (*code-switching*) es un signo indexical típico.

Otros ejemplos que Gumperz describe, se relacionan con el uso de estrategias compartidas y lo que ocurre cuando los participantes no comparten los mismos antecedentes. En relación con las estrategias compartidas, el ejemplo se refiere a un grupo de estudiantes en un salón de clases bilingüe. La clase es de lecto-escritura y los estudiantes tienen que realizar la tarea de manera conjunta. No sólo deben trabajar en forma cooperativa y lograr la respuesta correcta, sino que deben asegurarse de la cooperación de todos los participantes en la resolución del problema. La situación que Gumperz observó en la interacción de los participantes, fue la del *cambio de código*, sólo que esta vez, con un efecto inverso al señalado en el ejemplo anterior.

El efecto se dio de la siguiente manera: al inicio de la clase los participantes intentaban organizarse pero algunos estaban haciendo bromas, otros hacían que trabajaban y la maestra varias veces intentó llamar su atención sin lograrlo. Decidió cambiar de código y su estrategia tuvo éxito. La explicación es que, para los alumnos, el español es la lengua *intragrupal*. Cambiar el código de inglés a español, significó apelar a una lealtad grupal o a lo que los alumnos conocen de su entorno familiar. Si bien, el cambio de código en esta ocasión se dio de inglés a español, se observa de

---

<sup>34</sup> GUMPERZ, 1996, p. 43.

nuevo, entre los alumnos y la maestra, la existencia de estrategias compartidas.

El ejemplo descrito ocurrió en una escuela bilingüe de California, por lo que, conviene mencionar que las normas del bilingüismo en este estado y los problemas políticos que ello implica, es que el cambio de código de inglés a español resulta una violación a las normas de enseñanza establecidas en California. La enseñanza de estas lenguas debe realizarse por separado, nunca de manera simultánea. Pero la concepción que del bilingüismo tienen los niños es distinta, ellos estaban preocupados por la resolución del problema por lo que acudieron a sus recursos retóricos en inglés y en español para lograr la tarea en común. Lo que aquí se observa es que las prácticas discursivas no son monolingües sino bilingües desde la perspectiva del uso cotidiano de la lengua.

Las estrategias discursivas compartidas también se observan en los *grupos cara a cara*. Esto implica haber sido criado y crecido en ambientes semejantes y haber compartido experiencias interactivas en el pasado. De no ser así, la comprensión y el entendimiento llegan a ocasionar problemas de comprensión. Por ejemplo, en el caso de las oficinas públicas para la solicitud de empleos, cuando se entrevista a los solicitantes, si quienes participan en ella no comparten los mismos antecedentes, lo que resulta es una muestra de incompreensión. Esto, se añade al hecho de que los participantes no explican las faltas de comprensión en términos lingüísticos, sino que se evalúa y se juzga el comportamiento del otro, con criterios como los estereotipos interétnicos, y los problemas de la interacción se asumen como el reflejo de un conocimiento imperfecto.

Una vez que se ha observado lo que resulta del encuentro entre los participantes que no comparten los mismos antecedentes, se considera que esta discrepancia se juzga en función de la ideología lingüística dominante. El conocimiento de los signos indexicales,<sup>35</sup> está diferencialmente distribuido en la población humana. Las prácticas de contextualización difunden, de acuerdo con las redes institucionalizadas, redes de relaciones, y su adquisición está restringida por la política y por las fuerzas ideológicas que sirven para minorizar a los grandes sectores de la población. La división social del trabajo, como característica de toda comunidad humana, con-

---

<sup>35</sup> GUMPERZ, 2000, p. 401.

duce al acceso diferenciado del conocimiento, y crea expertos cuya palabra se convierte en autoridad. Finalmente, se considera que analizar desde la perspectiva de la sociolingüística interaccional, permite comprender con más claridad el lugar que la lengua ocupa dentro de los procesos sociales y de qué manera la hegemonía lingüística influye en la distribución del conocimiento.

---

Relaciones de poder y políticas educativas:  
colonialismo, nacionalismo y currículum

---

### El colonialismo<sup>36</sup>

De alguna manera, los pueblos indios, durante la colonia, tuvieron más oportunidad de subsistir en su diversidad cultural que durante el nacionalismo. Aunque esta subsistencia no se debió propiamente a la tolerancia de los colonizadores, de acuerdo con Montemayor,<sup>37</sup> a los ojos de los españoles del siglo XVI, difícilmente se reconocía a los indígenas una naturaleza racional. Este mismo autor, señala que fue Fray Julián de Garcés quién *consideró satánico pensar que los indios mexicanos fueran seres irracionales, semejantes a bestias o jumentos*. Según el argumento señalado, el fraile escribió al pontífice Paulo III, que en 1533 expidió una bula en la que se reconoce la racionalidad de los indios y como consecuencia, la necesidad de cristianizarlos y considerarlos criaturas de Dios.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> CARNOY, 1982, pp. 15, 67, señala que el colonialismo *es la relación entre seres humanos que representan distintos papeles. El colonizador, como tal, considera al colonizado no sólo desprovisto de derechos políticos sino como un ente de distinta categoría. Todos los vocablos para definir al colonizado –no civilizado, salvaje, primitivo, tradicional– expresan la separación categórica entre colonizadores y colonizados*. Tomamos esta breve definición por considerarla relevante para la secuencia de nuestro trabajo. No obstante, Carnoy presenta una amplia revisión y formulación del concepto en su capítulo 2.

<sup>37</sup> MONTEMAYOR, 2000, p. 43.

<sup>38</sup> En un primer momento, a la corona española le preocupó la manera de gobernar el nuevo mundo y llevar a cabo la evangelización de los naturales. Para esta última tarea, llegaron en un principio los franciscanos, seguidos luego por los dominicos y los agustinos. Los franciscanos, desde su llegada a la Nueva España, elaboraron un proyecto de gobierno, de educación y de evangelización. *En 1534 se fundó el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco. Ahí los franciscanos reunieron a los hijos de los señores que tuviesen entre diez y doce años de edad para que estudiaran Gramática Latina, Retórica, Lógica, Filosofía, Teología y algo de Medicina. Después de su instrucción los indios regresarían a gobernar a sus pueblos, por un lado ya cristianizados y con un bagaje cultural occidental que facilitaría la tarea de gobierno de la corona hispana* (Menegus, 2000, p. 21).

A la colonización del territorio, se agrega ahora la evangelización y la educación. Un grupo reducido de indígenas educado, según el currículum europeo, se encargaría de transmitir y reproducir la cultura occidental en sus pueblos. Carnoy<sup>39</sup> explica, desde la teoría de la dependencia,<sup>40</sup> la relación del colonizador y el colonizado durante la colonia, y lo que estas relaciones significan para las condiciones económicas, sociales y personales del colonizado. Este mismo autor señala que según Memmi,<sup>41</sup> el colonizador está más vinculado social y culturalmente con la metrópoli que con el lugar donde reside, por tanto, no es de su interés propiciar el desarrollo o mejorar la imagen que de la colonia se hace la metrópoli. Por otro lado, el colonizado carece de los recursos para participar en el desarrollo de su propio país.<sup>42</sup>

Los colonizados, sustentan su conocimiento, bagaje cultural y religión en las instituciones de la metrópoli. La escuela tiene una función importante en este proceso. El plan de estudios y el lenguaje para las escuelas coloniales son los mismos que en las escuelas de los países metropolitanos. Así, lo que se enseña al colonizado es la historia que no es la suya, los libros le hablan de hechos y acontecimientos que no se relacionan en nada con su mundo. En cuanto al lenguaje, Carnoy señala que conocer dos lenguas produce un conflicto ya que participa de dos ámbitos psíquicos y culturales: *Aquí, los dos mundos simbolizados por las dos lenguas están en conflicto, son el del colonizador y el del colonizado*. De esta manera, se observa que quienes asistían a la escuela colonial aprendían otra lengua, otra cultura que, implícita y explícitamente, los enseñó a *responder a normas, requisitos y datos marcados por otros países y por otros grupos del país en cuestión*.<sup>43</sup>

La dominación cultural y explotación económica del colonizado no se modificó en mucho durante la Independencia de la Colonia. Quienes or-

<sup>39</sup> CARNOY, 1982.

<sup>40</sup> Carnoy señala que esta teoría se origina de la situación de América Latina entre los años cincuentas y sesentas.

<sup>41</sup> MEMMI, 1965, pp. xii-xiii.

<sup>42</sup> En estas condiciones, es improbable que se produzca el desarrollo, político, económico y social entre los colonizados. El colonizado no puede movilizarse para un cambio porque se le ha hecho creer que es incapaz de conseguirlo. *Para someter y explotar el colonizador expulsó al colonizado de la corriente histórica, social, social, cultural y técnica* (Memmi, 1965, p. 114). La situación colonial se opone al cambio (Carnoy, 1982, p. 70).

<sup>43</sup> CARNOY 1982, pp. 77-78.

ganizaron la lucha de independencia fueron el grupo criollo, que ya no se sentía vinculado ni a la metrópoli ni a las comunidades indígenas y mestizas. Los criollos fueron forjando una cultura distinta tanto de la cultura metropolitana como de la indígena. Es una parte del grupo criollo, *sobre todo la clase media letrada*, la que decide construir una nueva nación.<sup>44</sup>

### **El nacionalismo**<sup>45</sup>

El nacionalismo es el que se hará cargo de difundir la identidad nacional para construir el Estado que corresponda a la nueva nación. En este sentido,<sup>46</sup> Villoro señala que el Estado debe forjar la nación proyectada,<sup>47</sup> una nueva identidad colectiva, distinta a la de las etnias y pueblos históricos, para ello debe reinventar el pasado y configurar un proyecto para el futuro.

Con la constitución del Estado-nación mexicano, todos los habitantes de este país pasaron a ser ciudadanos y participantes de un proyecto de homogeneización cultural, de acuerdo con el concepto de Estado basado en el principio de *un estado, una nación, una cultura*, principio que se estableció en la tradición política europea, y de aquí se asumió que la condición ideal para gobernar sería la homogeneidad cultural de su población.<sup>48</sup>

El Estado mexicano inicia la homogeneidad cultural a través de su proyecto educativo. *La homogeneización de la sociedad se realiza sobre todo en el nivel cultural. La Unidad de lengua antes que nada.*<sup>49</sup> Como la lengua de la cultura dominante es el español, entonces ésta se

<sup>44</sup> VILLORO, 2002, pp. 31-32.

<sup>45</sup> Por nacionalismo se entiende la noción de Gellner que propone Villoro (2002, p. 28). *El nacionalismo es esencialmente la imposición general de una cultura desarrollada a una sociedad en que hasta entonces la mayoría, y en algunos casos la totalidad de la población, se había regido por culturas primarias.* Cabe señalar, como lo hace Villoro, que con la reserva de que las culturas desplazadas no son *primarias*, sino que corresponde a naciones históricas, la apreciación de Gellner es aplicable a la conformación de un Estado-nación.

<sup>46</sup> VILLORO, 2002, pp. 30, 37.

<sup>47</sup> La noción de nación proyectada se entiende, según Villoro (2002, p. 30) como la construcción de una nueva nación que se deriva del proyecto de Estado-nación. *El proceso tendría dos direcciones: de la consciencia de nación en un grupo a la constitución del nuevo Estado y del Estado a la formación de una nueva nación.*

<sup>48</sup> GIMÉNEZ, 2000, p. 49.

<sup>49</sup> VILLORO, 2002, p. 28.

establece como lengua nacional en el naciente Estado mexicano, sin considerar que a lo largo y ancho del territorio se hablan otras lenguas.

Las implicaciones de esta desconsideración se relacionan con la *igualdad* de los ciudadanos. Si en las escuelas la educación se imparte en lengua nacional, entonces la *igualdad* resulta sólo para aquéllos que hablan español. En estos términos, la política lingüística, entendida como *la actitud oficial de los órganos de gobierno hacia las lenguas (o lengua) que se hablan en un país*, resulta excluyente.<sup>50</sup>

La ciudadanía está ligada con el Estado y se entiende como *una combinación de derechos y deberes que poseen todos los miembros legales de un Estado-nación*.<sup>51</sup> Sin embargo, esta concepción que se basa en un orden jurídico que considera que la realidad está constituida por una totalidad de individuos homogéneos, ha conducido a un proceso de exclusión sistemática.

La relación entre ciudadanía y educación propuesta por el Estado-nación, rechaza o ignora las diferentes lenguas y culturas que habitan su territorio. La conformación de un Estado-nación donde sólo existe *una cultura*, *no se realizó ni siquiera en Europa occidental*.<sup>52</sup> La mayoría de los estados son multinacionales, multiétnicos o una combinación de ambos. Sólo si un Estado coincide con una nación se podría hablar de Estado-nación, pero lo que ocurre es que el número de naciones siempre es mayor que el de los estados.<sup>53</sup> En este contexto, si se acepta el principio de *un Estado, una nación, una cultura*, se puede decir que es un principio, sino falso, es incierto porque resulta difícil encontrar un sólo caso de Estado mononacional. Además, este mismo principio condujo a la idea de que Estado y nación son intercambiables, supuesto que hoy en día se cuestiona, en el sentido de que Estado y nación no son lo mismo.

El Estado es una entidad legal, bajo esta legalidad ejerce su jurisdicción en un área o territorio claramente definido. La nación como el Estado, se identifica con un territorio, pero el territorio para la nación es diferente. La nación *es la fusión entre territorio y cultura o entre territorio y*

50 MANRIQUE, 1997, p. 39.

51 TORRES, 1998, p. 11.

52 OOMNEN, 1997a, p. 136.

53 GIMÉNEZ, 2000, pp. 49-50.

*lenguaje*.<sup>54</sup> Así, la nación se concibe como entidad moral y cultural. El territorio cultural es, junto con el lenguaje, la condición mínima para la existencia y la emergencia de la nación.

La concepción de nación que hemos expresado se identifica con las características que una comunidad comparte: lengua y cultura en un territorio que podemos llamar nacional. En el caso del territorio étnico, las características en cuanto a territorio, lengua y cultura son las mismas que las de nación, de tal forma que a una etnia también se le puede llamar una nación desterritorializada, *pero lo que para el grupo nacional es objeto de identificación y de apropiación plena, para las etnias es permanente objeto de reclamo y de disputa*. De esta manera, observamos ahora un territorio étnico y un territorio nacional, lo cual, nos lleva a considerar una identidad nacional y una identidad étnica.

Al iniciar este apartado, el interés principal fue el de hacer referencia a los conceptos de etnia, nación, estado y ciudadanía, con el propósito de observar cómo la lengua y la cultura se asocian con las políticas lingüísticas. No obstante, durante el recorrido realizado, se puede decir que al describir los conceptos señalados, como el de Estado-nación, Estado plural, multicultural, multinacional y multiétnico, fueron quedando más claros, de tal forma que, a mi entender, un Estado-nación, se corresponde con un Estado homogéneo, pero también hegemónico, una nación, una cultura; un Estado plural, se refiere entonces a varias naciones, con ello a la aceptación de varias lenguas y culturas, y a la coexistencia de la identidad nacional y de la identidad étnica en condiciones de menor desigualdad.

---

#### El currículum nacional y las políticas educativas

---

La situación actual de la educación en México, se relaciona con el proceso histórico en el que se han llevado a cabo las políticas educativas. Algunas de las características que prevalecen en la educación, después de la reforma del presidente Benito Juárez, es su carácter de laica, pública y gratuita. Después de la Revolución mexicana, se afirmó, en lo se refiere a la alfabetización y a la escuela primaria, el carácter de obligatoria para

---

<sup>54</sup> *Idem.*, p. 51.

todos. En este sentido, la educación se considera nacional y también masiva, ya que el 80 por ciento de la población, era analfabeta.<sup>55</sup>

La información que ahora proporciona la Subsecretaría de Planeación y Coordinación de la Secretaría de Educación Pública, en el Censo efectuado en el año 2000, registra que el país cuenta con 97 483, 412 habitantes, de los cuales 5 942,000 son analfabetas. Del mismo modo, Del Valle<sup>56</sup> señala en las *Buenas noticias también son noticia*, que Ramón de la Peña, director general del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), dijo que el porcentaje de personas que no sabían leer ni escribir pasó del 9.5 por ciento en el 2000, a 8.3 por ciento en el 2004. Asimismo, señala que existen seis millones de personas que no saben leer ni escribir; 12 millones no tienen la primaria completa, y 17 millones no terminaron la secundaria. Según los datos que aporta De la Peña, resulta un total de 35 millones de personas que no tienen la educación básica. Con esto, explica también que de acuerdo con el nivel de analfabetismo hay tres tipos en México: el de primer mundo, que son los estados que tienen bajo nivel de analfabetismo ubicados al norte, el segundo mundo, que son estados del centro, en los que se incluyen Quintana Roo y Campeche, entre cuatro y diez por ciento de población analfabeta y el tercero, que abarca a estados como Chiapas, Guerrero, Guanajuato y Puebla, entre los que están arriba del 10 por ciento.<sup>57</sup>

En este contexto, se pueden observar las condiciones sociales y educativas en las que se ubica a más de la tercera parte de la población mexicana. Se observa también, que el nivel de escolarización, según el director general del INEA, es un punto de referencia para clasificar, según sea el caso: donde el analfabetismo es menor, como de primer mundo; donde el analfabetismo es mayor, como de tercer mundo. Así, se considera que la educación resulta paradójica ya que contribuye a la distribución desigual del ingreso.

Si el analfabetismo es uno de los indicadores del grado de desarrollo socioeconómico de una nación, se puede decir entonces que a mayor escolaridad, mayor ingreso; entonces, se entiende porqué la política educativa de Estado destaca su preocupación por la educación. Sin embargo, resul-

<sup>55</sup> FELL, 1989, p. 361.

<sup>56</sup> DEL VALLE 2004.

<sup>57</sup> *Ibidem*.

ta ambiguo y hasta contradictorio observar cómo la política de modernización educativa, iniciada por el presidente Carlos Salinas de Gortari (1989-1994), y continuada en los siguientes sexenios, ha contribuido a resaltar más la desigualdad entre ricos y pobres.

La política educativa Salinas, se enmarca en un proyecto de modernización nacional con el propósito de transformar a la sociedad, favorecer la expansión del capital y estructurar un modelo económico más dinámico en el país. Para ello, resulta necesario reorganizar el sistema educativo; esta reorganización se planea en un currículum nacional, que como Apple<sup>58</sup> señala, se estructura unilateralmente desde la perspectiva del grupo gobernante. Por tanto, la colección de saberes que se expresa en el currículum, corresponde a una clasificación selectiva que se considera como el saber legítimo, desde la perspectiva de quienes detentan el poder. Como el proceso de cambio se inserta en un programa de modernización educativa, entonces los saberes se modifican en función de los intereses del modelo político y económico que propone el Estado. Elevar los niveles educativos es uno de los temas más importantes de la modernización; de acuerdo con este discurso, la crisis educativa se asocia con un Estado benefactor en el que sus *ciudadanos pueden aspirar a lograr niveles mínimos de bienestar social, incluyendo educación, salud, seguridad social, empleo y vivienda*.<sup>59</sup> Carlos A. Torres también señala que el Estado benefactor es un modelo liberal de Estado que prevaleció en América Latina, pero que debido a las crisis de la deuda externa y la crisis fiscal de las décadas de los setentas y los ochentas, surgió la necesidad de reorientar y reestructurar las economías, con lo que se puso en juego la noción de Estado neoliberal, que en contraste con el Estado benefactor, promueve las nociones de libre comercio, reducción del sector público, menor intervención en la economía y desregulación del mercado.

En este contexto, en el caso de México y en el ámbito educativo, para llevar a cabo la modernización, se hizo necesario un financiamiento que otorgó el Banco Mundial. Este organismo, al otorgar sus préstamos, suele

---

<sup>58</sup> El currículum nunca es una simple colección neutra de saberes que se manifiesta de alguna manera en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección que hace alguien de la visión que un grupo tiene del saber legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo (Apple, 1994, p. 153).

<sup>59</sup> TORRES, 1998, pp. 7-8.

sugerir que los proyectos educativos sean viables desde el punto de vista técnico, económico y financiero. En otras palabras, trata de influir en las políticas educativas de los países a los que otorga financiamiento. No obstante, la responsabilidad de estas políticas no es exclusiva de los organismos internacionales. *La responsabilidad por las políticas educativas recae en los gobiernos nacionales y en sus políticos, intelectuales y técnicos, sobre todo cuando ellos ejercen el poder de decisión altamente centralizado.*<sup>60</sup> A continuación, se observan algunas medidas de la modernización educativa.

Una de las reformas que ocurrieron durante el programa para la modernización educativa en el sexenio del presidente Salinas, se relaciona con la escuela secundaria, que pasa a formar parte de la educación básica. Cabe recordar que este nivel estaba más vinculado con la enseñanza media superior que con la enseñanza básica. Las implicaciones de esta reforma en el contexto social y educativo, están en que ahora se necesita cursar la secundaria para obtener el certificado de educación básica. Según el dato que proporciona De la Peña en 2004 y en relación con los *diecisiete millones que no terminaron la secundaria*, se puede decir que antes de la reforma ese número de habitantes podría haber obtenido un certificado de educación primaria que acreditaba su educación básica, sin embargo, con la reforma ya no lo obtuvo. Por lo tanto, su inserción al mercado de trabajo se reduce.

Durante el sexenio presidente Salinas, se dio más importancia a la educación tecnológica ya que estaba más vinculada con la producción. En 1992, según los anexos del IV Informe de Gobierno, el gasto federal en ciencia y tecnología ascendió a 37 billones de pesos, lo que significó un incremento de 58.5 por ciento en términos reales con respecto a 1988. En este mismo Informe se destaca la necesidad de destinar recursos al desarrollo de la ciencia y la tecnología, para insertar al país en la economía global en mejores condiciones de competitividad.<sup>61</sup>

En relación con la educación superior, durante la gestión del presidente Ernesto Zedillo (1994-2000), se favoreció el ingreso a los institutos y universidades tecnológicas, la decisión se tomó en la Cámara de Diputados

---

<sup>60</sup> DÍAZ Barriga, 2000, p. 14.

<sup>61</sup> GUEVARA González, 2002, p. 101.

en diciembre de 1997. *Se acordó que, en lo sucesivo, el subsidio general para las universidades públicas, se manejaría en forma diferente al pasado, como parte de los recursos que debe gestionar el Ejecutivo de cada entidad.* Es decir, que antes de esta modificación, las universidades públicas solicitaban su presupuesto anual a la Subsecretaría de Educación Pública que era la que se hacía cargo de incluir los recursos solicitados por las universidades en un sólo presupuesto que se presentaba a la Secretaría de Educación Pública; de esta secretaría pasaba a la Secretaría de Hacienda, donde después de un proceso de ajuste y negociación, se autorizaba el presupuesto global que posteriormente se distribuía entre las universidades públicas.<sup>62</sup> Una de las implicaciones que se observa en esta reforma, es la regulación y control de la educación superior: el presupuesto o monto que se asigna a las universidades, será en relación con los recursos que se necesitan para realizar el proyecto educativo, planeado desde el Ejecutivo de cada estado. En estos términos, el Ejecutivo tendrá que dar cuenta de la utilización y distribución de los recursos por lo que la evaluación se vuelve un aspecto importante tanto en la asignación como en la solicitud de presupuesto. De este modo, *la evaluación es eminentemente una práctica estatal, una manifestación del tránsito de Estado benefactor a Estado evaluador*, situación que genera nuevas burocracias e instancias de evaluación como es el caso del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). A este Centro se le otorga a capacidad jurídica para elaborar los exámenes de ingreso a la universidad y al bachillerato. Las observaciones que se hacen al CENEVAL, se relacionan con la finalidad de un autofinanciamiento en el sentido de obtener una cuota de pago por derecho a examen, también se le cuestionan los criterios de eficiencia empleados en la evaluación.<sup>63</sup>

De acuerdo con lo anterior, se observa que la evaluación sirve al propósito de legitimar los saberes con criterios vinculados con un modelo económico y un currículum nacional impuesto por el Estado: *las diferencias de poder se introducen en el mismo núcleo central del currículum, la enseñanza y la evaluación.*<sup>64</sup> Así, la escuela es una institución primordial para la distribución y legitimación del saber oficial.

<sup>62</sup> MARTÍNEZ, 2001, pp. 434-435.

<sup>63</sup> DÍAZ Barriga, 2000, pp. 16-17.

<sup>64</sup> APPLE 1994, P. 154.

A modo de síntesis, se puede decir que las políticas educativas se planean en función de los intereses de los grupos que están en el poder. Así, durante la Colonia el proyecto educativo se aplicó según el currículum europeo a un grupo reducido de indígenas para que sirvieran de intérpretes e intermediarios entre la población indígena y la clase dirigente. La constitución del Estado-nación basado en el principio de *un Estado, una nación, una cultura*, construye una *unidad nacional* desde una visión lingüística y culturalmente homogénea, por lo que resulta excluyente para la mayoría de la población. En la actualidad, las políticas educativas se orientan hacia un proyecto de modernización nacional con el propósito de transformar a la sociedad, favorecer la expansión del capital y estructurar un modelo económico más dinámico en el país. Sin embargo, esta política educativa de Estado iniciada por el presidente Salinas y continuada en los siguientes sexenios, ha contribuido a resaltar más la desigualdad. Para concluir, se observa que uno de los rasgos que comparten las políticas lingüísticas y educativas es el de la imposición de una cultura hegemónica que considera que la realidad está constituida por una totalidad de individuos homogéneos lo que ha conducido a un proceso de exclusión sistemática. ▲

## Bibliografía

- ALVEAR Acevedo, Carlos. *Manual de historia de la cultura*. Jus. México, 1986.
- APPENDINI, Ida y Silvio Zavala. *Historia universal. Antigüedad y Edad Media*. Porrúa. México, 1984.
- APPLE, Michael W. "La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional?", en *Volver a pensar la educación*, Vol. I. Paideia/Morata. Madrid, 1994, pp. 153-171.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. (2000), "Etnias y naciones. La construcción civilizatoria en América Latina", en Leticia Reina (coord.), *Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI*. CIESAS, INDI, Porrúa. México, 2000, pp. 153-169.
- BAUM, Richard. *Lengua culta, lengua literaria, lengua escrita. Materiales para una caracterización de las lenguas de cultura*. Alfa. Barcelona, 1989.
- BÜHLER, Johannes. *Vida y cultura en la Edad Media*. FCE. México, 1983.
- CARNOY, Martín. *La educación como imperialismo cultural, Siglo XXI*. México, 1982.
- ECO, Humberto. *En búsqueda de la lengua perfecta*. Crítica. Barcelona, 1999.
- DEL VALLE, Sonia. "Pretenden abatir el analfabetismo", en *Las Buenas noticias también son noticia*. México, 2004. Página Web de la Presidencia de la República. (en línea, consultada el 12 de abril de 2005). Disponible en World Wide Web: <http://www.presidencia.gob.mx>
- DÍAZ Barriga, Ángel. "Evaluar lo académico", en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Evaluación académica*. CESU, UNAM, FCE. México, 2000.
- FURLÁN, Alfredo. "La evaluación de los académicos" en Mario Rueda y Monique Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* CESU, UNAM. México, 2001, pp. 56-66.

- GARZA Cuarón, Beatriz. "Las políticas lingüísticas en el mundo de hoy: panorama general", en Beatriz Garza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México. La Jornada* Ediciones, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. México, 1997, pp. 7-16.
- GIMÉNEZ, Gilberto. "Identidades étnicas: estado de la cuestión", en Leticia Reina (Coord.), *Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI*, CIESAS, INDI, Porrúa. México, 2000, pp. 45-70.
- GUEVARA González, Iris. *La educación en México. Siglo XX*, Textos breves de economía. México, 2002.
- GUMPERZ, John J. y Adrian Bennett. (1981), *Lenguaje y cultura*. Anagrama. Barcelona, 1981.
- GUMPERZ, John J. "The linguistic and cultural relativity of conversational inference", en John J. Gumperz y Stephen C. Levinson (ed.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge University Press. Londres, 2000, pp. 374-406.
- . "El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto post-moderno", en Héctor Muñoz C. y Pedro Levin F. (coords.), *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. UAM, INAH. México, 1996.
- . MACAULEY Trevelyan, George (1984), *Historia social de Inglaterra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MANRIQUE Castañeda, Leonardo. "Clasificaciones de las lenguas indígenas de México y sus resultados en el censo de 1990", en Beatriz Garza Cuarón, (Coord.), *Políticas lingüísticas en México. La Jornada* Ediciones, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. México, 1997, pp. 39-53.
- MONTEMAYOR, Carlos. *Los pueblos indios en México*. Planeta. México, 2001.
- MARTÍNEZ Rizo. "Federalización y subsistemas estatales de educación superior. Las políticas mexicanas en los años 90", en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol.6, N° 13. México, 2001, pp. 425-453.
- SEP. *La enseñanza de lenguas extranjeras en México. El Lenguaje y el desarrollo*. SEP. México, 2005.
- SEP/CONACULTA. *La diversidad cultural de México. Los pueblos indígenas y sus 62 idiomas*. SEP. México, 1998.
- SHIN, Sun-Joo. *The iconic logic of Peirce's grapas*. MIT Press. Londres, 2002.
- TORRES, Carlos Alberto (1998), "Educación, clase social y doble ciudadanía: los dolores de parto del multiculturalismo en América Latina", en *Perfiles Educativos*, Vol. XX, N° 81. México, 1998, pp. 4-19.
- TRAPP, J. B. "Medieval english literature", en *The Oxford Anthology of English Literature*, Oxford University Press. Londres, 1973.
- UNAM. Plan de estudios actualizado. CCH, UNAM. MÉXICO, 1996.
- UNESCO, (2005), "Cultural Diversity in the era of globalization", en UNESCO, Culture Sector. Página Web de la UNESCO (en línea, consultada el 12 de abril de 2005). Disponible en World Wide Web: <http://www.portal.unesco.org/cultura>
- VILLORO, Luis. *Estado plural. Pluralidad de culturas*. Paidós, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México, 2002.

# La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España

Diego Sevilla Merino

Universidad de Granada

## Introducción

Lleva mi ley treinta años en vigor. Durante este período ya saben los señores senadores por cuantas vicisitudes ha pasado este país; ha habido dos monarquías, dos o tres repúblicas, porque he perdido la cuenta; más a pesar de haber pasado treinta años, dos monarquías y dos repúblicas, la ley sigue vigente. Esta ley ha durado y durará muchos años, porque dicha ley, y esto puedo decirlo muy alto, fue una ley nacional, no de partido.<sup>1</sup>

El 17 de julio de 1857, Isabel II firmaba la Ley de bases autorizando al Gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública. Su contenido se desarrollaba en tres artículos: el primero de ellos contenía las 14 bases mientras que el segundo y tercero eran los habituales preceptos destinados a posibilitar la aplicación de lo dispuesto en el primero. Poco después, el 9 de septiembre de ese mismo año, Isabel II firmaba ya una minuciosa Ley de Instrucción Pública constituida por 307 artículos y siete disposiciones transitorias. Habrá que esperar al 4 de agosto de 1970, casi 113 años después, para que la Ley General de Educación la declare totalmente derogada. Es comprensible, por lo tanto, que Claudio Moyano manifestase su satisfacción al comprobar cómo *su* Ley superaba múltiples avatares políticos y permaneciese vigente treinta años después; pero también es lógico que nosotros nos preguntemos sobre las causas que motivan que una ley perdure más de una centuria cuando, por el contrario, en la actualidad, vemos que sobre la misma materia, en poco más de veinte años, se han promulgado nueve leyes orgánicas.

---

<sup>1</sup> MOYANO, C. Diario del Senado, 1887, sesión del 27 de abril.

Sin restarle méritos a la Ley de 1857 ni a su autor, sí que deberíamos situarlos dentro de su contexto y valorar a qué se debe esa perdurabilidad, pues ni todo necesariamente hay que atribuirlo al saber hacer de un ministro y al acierto de una formulación legal, ni probablemente será positivo todo lo que subyace detrás de esa permanencia. Por eso nuestra intención es, más que dejarnos atrapar por estos aspectos cuasi míticos de la Ley, considerar previamente el significado que tiene la aparición de los sistemas educativos europeos precisamente cuando se están configurando los Estados liberales y de un modo más concreto el Estado liberal español. De ese modo, entendemos que se comprenderá mejor el sentido de la Ley en sí para pasar a continuación a valorar lo que ha sido su incidencia en la educación en España.

---

## 1. Los Estados contemporáneos europeos y sus sistemas educativos

---

[...] el desarrollo de los sistemas públicos de educación sólo puede ser comprendido si lo relacionamos con el proceso de formación del Estado [...]. Poner en conexión el desarrollo de los sistemas educativos del siglo XIX con el desarrollo general del Estado parece una estrategia analítica tan obvia que resulta extraño que no haya sido sistemáticamente emprendida hasta ahora.<sup>2</sup>

Los estudios comparados de los sistemas educativos europeos han venido a confirmar la conveniencia de relacionar la aparición de los sistemas educativos con la formación de los Estado, algo que, por lo demás, ya se ha señalado respecto a nuestro país.<sup>3</sup> Por eso puede resultar interesante aproximarnos, siquiera escuetamente, a la función que se espera de la educación en la sociedad del Antiguo Régimen en relación con sus rasgos políticos, económicos, sociales y culturales-ideológicos pues nos permitirá tanto apreciar los cambios como los aspectos que permanecen más o menos transformados o disfrazados, para lo que nos apoyaremos en algunos textos de la época.

Como es sabido, la educación escolar en el Antiguo Régimen era absolutamente minoritaria pues, en una sociedad estamental y donde la gran mayoría de su población iba a desempeñar oficios que aprenderían por imitación, parecía no tener demasiado sentido. Sin embargo y por diferen-

---

<sup>2</sup> GREEN, 1990, p. 77.

<sup>3</sup> RUIZ BERRIO, 1970; PUELLES, 1980; VIÑAO, 1982; ESCOLANO, 2002.

tes razones, encontraremos textos que o bien justifican esta situación y quieren mantenerla, o bien tratan de que cambie.

Así, en 1807 Whitbread presentó una propuesta de Ley para la creación de escuelas elementales en toda Inglaterra. El proyecto fue derrotado en la Cámara de los Lores. El Presidente de la Royal Society argumentaba así su oposición al mismo:

En teoría, el proyecto de dar una educación a las clases trabajadoras es ya bastante equívoco, y en la práctica sería perjudicial para su moral y felicidad. Enseñaría a las gentes del pueblo a despreciar su posición en la vida en vez de hacer de ellos buenos servidores en agricultura y en otros empleos a los que les ha destinado su posición. En vez de enseñarles subordinación, las haría facciosas y rebeldes como se ha visto en algunos condados industrializados. Podrían entonces leer panfletos sediciosos, libros religiosos y publicaciones contra la cristiandad. Las haría insolentes ante sus superiores; en pocos años el resultado sería que el Gobierno tendría que utilizar la fuerza contra ellas.<sup>4</sup>

Frente a esta visión, restrictiva y desconfiada ante la instrucción, podemos contraponer el optimismo de los ilustrados que brilla en este texto de 1801 de Jovellanos:

¿Es la instrucción pública el primer origen de la prosperidad social? Sin duda. Esta es una verdad no bien reconocida todavía, ó por lo menos no bien apreciada; pero es una verdad. La razón y la experiencia hablan en su apoyo.<sup>5</sup>

Finalmente, y destacando su contraste y avance respecto a los anteriores, veamos uno de los textos que a finales del XVIII ya nos hablan en una Francia, claro está, donde dos años antes ya se habían reconocido los *Derechos del Hombre y del Ciudadano*, del deber del Estado de proporcionar instrucción a todos como garantía de la libertad y de la igualdad:

Así pues, la instrucción debe ser universal, es decir, extenderse a todos los ciudadanos. Debe repartirse con toda la igualdad que permitan los límites necesarios de los gastos, la distribución de los hombres sobre el

4 CIPOLLA, 1970, p. 80.

5 JOVELLANOS, 1985, p. 224.

territorio y el tiempo más o menos largo que los niños puedan consagrarle. Debe, en sus diversos grados, abrazar el sistema entero de los conocimientos humanos y asegurar a los hombres en todas las edades de la vida, la facilidad de conservar sus conocimientos o adquirir otros nuevos.<sup>6</sup>

En definitiva, lo que se está dilucidando –aunque sólo lo ejemplifiquemos en la educación– es mantener las estructuras, mentalidades y valores del Antiguo Régimen o bien pasar, a través del liberalismo y las consecuentes revoluciones burguesas, a un nuevo Estado que tendrá como principios supremos los recogidos en los primeros artículos de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* de 1789: la libertad, la igualdad en cuanto a sus derechos, la propiedad y la nación como fuente de toda soberanía.

Dentro de este planteamiento, la educación escolar ya no puede estar en manos de la Iglesia; asimismo, en relación con ella todos deben ser iguales en derechos. Por otra parte, se quiere que la educación escolar contribuya a construir la nación que es la fuente de la soberanía y la garantía de los derechos del ciudadano. Por lo tanto, es necesario construir un sistema educativo que prepare a las personas para la libertad y las haga iguales en derechos, que forme la identidad nacional, que transmita los valores de la sociedad liberal, que oriente a las personas hacia la prosperidad, que inculque una disciplina moral laica a la población. Por eso se comprende que la Constitución de 1812 dedique íntegramente el Título IX a la Instrucción pública.

---

## 2. Los inicios del Estado liberal español y la Instrucción pública

---

El fracaso de los ilustrados españoles en su intento de que la Monarquía se comprometiera con el cambio de la sociedad española impulsó a los más radicales o clarividentes a promover esos cambios a través de una nueva configuración política a partir de los ideales liberales: el Estado constitucional. De este modo, el poder no residiría en la Corona sino en la nación. Precisamente, la invasión napoleónica y la ausencia de la familia real ofrecían una ocasión propicia para lograrlo y las Cortes de Cádiz la aprovecharon formulando una Constitución que proclamaba la soberanía nacional y la división de poderes.

---

<sup>6</sup> CONDORCET, 1990, p. 44.

A la educación, como ya se ha dicho, dedicaba siete artículos agrupados en el Título IX. De ellos, los dos primeros se referían genéricamente a la estructuración de la enseñanza y ya dejaban claro la competencia e implicación de los poderes públicos en la educación:

Art. 366: En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

Art. 367: Asimismo se arreglará y creará el número competente de Universidades y de otros establecimientos de instrucción que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.<sup>7</sup>

Además de ese carácter público que se confiere a la instrucción pues se incluye en el texto constitucional la obligación de establecer escuelas de primeras letras en todos los pueblos –y si se tiene en cuenta la situación entonces del país se apreciará la ambición prácticamente utópica de lo preceptuado– y de crear y arreglar *el número competente de universidades y otros establecimientos de instrucción*, probablemente nos llame la atención que en el currículum escolar esté el catecismo de la religión católica al que se le añadirá una breve exposición de las obligaciones civiles. Sin duda la obligación de aprender el catecismo fue para los liberales una renuncia parcial a sus ideales que ya se había manifestado en el artículo 12 de la Constitución: La religión de la nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única verdadera. La Nación la protege por leyes sabias y justas, y prohíbe el ejercicio de cualquiera otra. Aunque sea pues de pasada, destaquemos que desde el comienzo se establece una presencia privilegiada de la religión católica en nuestras Constituciones y en el planteamiento oficial de la enseñanza que como sabemos todavía perdura. Probablemente tengamos que reconocer que lo expresado responde a un elemental realismo político, tanto si atendemos a lo que era la sociedad española a comienzos del siglo XIX, como a la misma composición de las Cortes de Cádiz en la que el grupo profesional mayoritario era el de eclesiásticos que alcanzaba el 31 por ciento, con 97 diputados de los 308.<sup>8</sup>

Una vez constatada la ruptura legal en la política, en relación con el Antiguo Régimen, y de forma consecuente en la educación, hay que recono-

<sup>7</sup> Constitución de 1812.

<sup>8</sup> FUENTES, 2002.

cer que la Constitución de Cádiz no sólo tuvo una escasa vigencia jurídica en nuestra historia constitucional (apenas seis años), sino también una muy débil incidencia en el liberalismo español durante todo el siglo XIX, que al poco de nacer le dió la espalda. El gobierno del llamado liberalismo moderado-doctrinario supondrá que el Estado español se estructurará a partir de unos principios distintos, cuando no opuestos, a los que la Constitución de Cádiz había recogido. Unos principios que, en parte por un encomiable afán conciliador y en parte por un excesivo entreguismo, los liberales progresistas abandonaron en 1837.<sup>9</sup> En unas circunstancias difíciles, con una débil clase media que no abarcaba más allá del 5 por ciento de la población, con un sector agrario que ocupaba más del 62 por ciento de la población activa, con una Iglesia poderosa y muy recelosa ante todo cambio, el partido que llamamos moderado y que hay que vincular no a las clases medias, sino a las superiores (alta nobleza, alta burguesía financiera, industrial y comercial, jerarquía y generalato), quizás ante las extremas posturas de carlistas, neocatólicos y liberales conservadores, se propuso conciliar revolución y Antiguo Régimen, haciendo concesiones a la monarquía, la nobleza y la Iglesia, con tal de garantizar la gobernabilidad y la pervivencia de un Estado mínimamente liberal. Un Estado débil, una clase media endeble, una clase hegemónica escasamente interesada por la cultura, una Iglesia prepotente, presagiaban el pobre desarrollo de la instrucción pública en España.<sup>10</sup>

### 3. La institucionalización de la educación en España: la Ley Moyano

Es un lugar común señalar que esta Ley se caracteriza por no pretender innovar, sino por recapitular cuanto se venía haciendo en la regulación de la enseñanza, especialmente desde 1836, y por aprovechar que habían ido aproximándose y madurando las ideas sobre educación de liberales progresistas y moderados para consolidar un marco legal y estabilizar desde el punto de vista normativo la enseñanza.<sup>11</sup> Moyano, siente la necesidad de poner orden en la maraña legislativa que existía, de dotar a la instrucción pública de un enfoque general, de clarificar las relaciones entre sus partes, de resolver su funcionamiento administrativo; dispone de cuanto

<sup>9</sup> VARELA, 2005.

<sup>10</sup> PUELLES, 1995, pp. 59-61.

<sup>11</sup> GARCÍA FRAILE: 2006, pp. 23-27.

se ha venido haciendo en las décadas anteriores (el Plan del Duque de Rivas de 1836; el Proyecto de Someruelos de 1838; el Proyecto Infante de 1841; el Plan Pidal de 1845; y sobre todo el Proyecto de Ley de 1855 del liberal progresista Alonso Martínez); tiene, además, lo preceptuado sobre enseñanza en el Concordato de 1851. Su estrategia será no enredarse con aspectos menores en el Parlamento y presentar una ley de bases que faculte al Gobierno para luego desarrollarla. De este modo, sin prestar demasiada atención a los neocatólicos –pues será preferible su oposición a hacerles caso–, indicándoles a los progresistas que asumirá plenamente su Proyecto de 1855, dejando fuera la problemática religiosa (depende de una legislación superior), en menos de un año obtuvo un gran consenso de forma que la educación podría tener estabilidad jurídica a pesar de la discontinuidad política.<sup>12</sup> Optó, en definitiva, por el posibilismo y renunció a la originalidad, la innovación o la modernización.

Los grandes rasgos que caracterizan la Ley se identifican con la ideología del liberalismo moderado del que Moyano es un eminente representante:

- *Gratuidad relativa para la enseñanza primaria*: era necesario ser pobre de solemnidad para poder ser alumno gratuito y sólo en la primaria elemental con lo que el liberalismo moderado abandona todo compromiso con la universalidad de la instrucción pública;
- *Financiación y configuración desigual de la enseñanza*: mientras que la enseñanza primaria dependía de las haciendas locales que previamente habían sido desposeídas de sus bienes por la desamortización, la secundaria dependía de las Diputaciones y las universidades del Estado;
- *Centralización*: todo depende del Gobierno central que es quien nombra rectores, decanos, directores de Instituto... y siempre hay un centro en Madrid que es el principal y el referente de los demás;
- *Uniformidad y libertad de enseñanza limitada*: el carácter ordenancista de la ley se pone de manifiesto en su regulación de todos los elementos, problemas y asuntos de la enseñanza, sin dejar nada al azar. Con ello se redujo el grado y las posibilidades de discrecionalidad de los agentes educativos. Esa falta de libertad se ponía de manifiesto en el monopolio del Gobierno para publicar los programas generales «de todas las asignaturas correspondientes a las diversas enseñanzas». También señalaba los libros de texto cada tres años. E incluso determinaba los libros de texto «para ejercicios de lectura en la primera enseñanza»;

<sup>12</sup> ESCOLANO, 1995, p. 63.

- *Secularización limitada*: la Ley (artículos 295 y 296) ponía bajo el control de las autoridades religiosas la enseñanza y los libros de texto y ponía a su disposición a las autoridades civiles y académicas;

En relación a la estructura del sistema educativo, la Ley establece lo siguiente:<sup>13</sup>

#### a. Instrucción Primaria:

- *Obligatoriedad y gratuidad*: se declara obligatoria la enseñanza primaria aunque sólo de seis a nueve años y permitiendo su adquisición no sólo en las escuelas, sino también en el hogar doméstico. Será relativamente gratuita pues sólo en esta primera etapa lo será para quienes demuestren la imposibilidad del pago mediante certificados municipales.

- *Tipos de escuelas públicas*: admite una amplia casuística (elementales completas, elementales incompletas, escuelas de temporada y escuelas superiores). Se señala la obligatoriedad de que exista una escuela elemental completa por cada 500 habitantes, y otra elemental, aunque sea incompleta, para niñas. Por lo que respecta a las escuelas superiores, sólo serán obligatorias por cada 10.000 habitantes. También se permiten las escuelas incompletas para niños en los núcleos de población pequeños y casi se justifican siempre las incompletas para las niñas en esta misma situación, ya que se señala en el artículo 102, que las podrán regentar no maestros, sino *adjuntos* o *pasantes* bajo la vigilancia del maestro de escuela completa de la ciudad más cercana.

- *Formación de los maestros*: se obliga a la existencia de una escuela normal en cada provincia, y una central en Madrid, señalándose la obligatoriedad de que cada una de ellas tenga aneja una escuela de prácticas. No es la misma la situación de la formación de las maestras, puesto que la ley se limita a indicar que *se procurará establecer escuelas normales para maestras*. Hay, sin embargo, un elemento que nos sitúa en la línea de la profesionalización técnica de determinados cuerpos de funcionarios, como es el caso de los profesores de escuelas normales y los inspectores de primera enseñanza, al señalar la ley el establecimiento de un

<sup>13</sup> Ministerio de Educación y Ciencia: 1979, pp. 245-300; PUELLES, 1980, pp. 144-152; y GARCÍA FRAILE, 2006, pp. 23-27.

curso superior para la formación específica en las tareas que tendrán que desempeñar.

• *Currículo de instrucción primaria*: para las escuelas elementales se compone de: doctrina cristiana, historia sagrada, lectura, escritura, gramática, ortografía, principios de geometría, dibujo lineal y agrimensura, rudimentos de geografía e historia y nociones de física e historia natural. Como puede apreciarse, se trata de una formación profesional completa y especializada, si bien es verdad que para un escaso número de alumnos, ya que el número de escuelas elementales completas era menor y estaban ubicadas las más de las veces en las ciudades. Por otro lado, en muchos casos la ausencia de verdaderos maestros lo reducía a las cuatro operaciones, lectura, escritura y catecismo. En el caso de las niñas, como casi siempre, se produce una bajada del nivel de esta formación especializada, ya que se les sustraen las materias técnicas (agricultura, geometría, dibujo lineal, física e historia natural) y se sustituyen por lo que se denominan *labores propias de su sexo*, dibujo de labores e higiene doméstica. Con ello se pone de manifiesto la cortedad de miras y los intereses del liberalismo moderado.

### **b. La enseñanza secundaria**

También se puede seguir en el hogar doméstico, comprendiendo tanto lo que se llamaban estudios generales (bachillerato propiamente dicho, con dos períodos: uno primero de ampliación de la instrucción primaria, y el segundo, con unos contenidos mayoritariamente humanísticos, pero volcados en la memorización de las lenguas clásicas, fundamentalmente el latín) como los estudios de aplicación, tratándose en este caso de estudios susceptibles de *aplicarse a algo*: agricultura, aritmética mercantil, dibujo lineal y artístico, etc.

### **c. Universidades**

Comprenden la mayor parte de las facultades modernas: Farmacia, Medicina, Teología, Derecho (leyes, cánones y administración), Ciencias (exactas, físicas y naturales) y Filosofía y Letras (lengua, literatura, historia y filosofía). Ello permite apreciar la ampliación de salidas profesionales que el liberalismo moderado quería dar a las enseñanzas universitarias. Se añade, además, otro grupo de enseñanzas superiores, las denomi-

nadas *enseñanzas profesionales*: veterinaria, profesor mercantil, náutica, etc., y maestros de enseñanza primaria, aunque no tengan carácter estrictamente universitario.

---

#### 4. La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España

---

Con frecuencia resulta difícil valorar los efectos de una legislación educativa, sobre todo aquellos que se refieren no a su funcionamiento interno sino a su incidencia social. Son muchos los factores que inciden en el funcionamiento del sistema educativo y, concretamente, para los efectos externos al sistema son especialmente determinantes los parámetros políticos, económicos, sociales y culturales de la sociedad en la que está inserto dicho sistema. Sin embargo también es lógico que nos consideremos con derecho a contrastar el funcionamiento de la educación con los objetivos que se plantea una ley, a relacionar la configuración de la enseñanza y la situación del profesorado con lo que cabría esperar, a comprobar si ha contribuido al mejor funcionamiento del sistema, si ha facilitado dar respuesta adecuada a los problemas que se han planteado... Expresemos, por lo tanto, algunas valoraciones obligadas respecto a unos cuantos puntos que nos parecen fundamentales.

En primer lugar, respecto a la configuración del sistema, cabría afirmar que estamos ante un planteamiento más propio de una sociedad estamental que democrática. Ya el dictamen de la Comisión que informó el Proyecto de Ley de Bases fue muy claro, pues si defendía la necesidad de la instrucción que todas las clases sociales tienen, justificaba la no extensión de la enseñanza media ya que no la consideraba indispensable para la mayoría. Llegaba a decir que declarar este tipo de educación obligatorio, comportaría el riesgo de distraer a los jóvenes de otras actividades “*en la edad más adecuada de la faena en los campos y del aprendizaje de las artes y oficios, lastimando profundamente los intereses de la agricultura y de la industria*”.<sup>14</sup> Quizás no quepa extrañarse mucho, pues hasta puede parecer lógico que quienes defendían una democracia censitaria, en la que solamente eran considerados ciudadanos con derecho a voto, aquellos que tenían propiedades o desempeñaban altos cargos, diseñaran un sistema educativo en el que los estudiantes recibirían un trato absolutamente diferente según su origen social.

---

<sup>14</sup> Diario de Sesiones del Congreso: 1857: 31, 586.

En segundo lugar, marca fuertemente la diferenciación entre la primera y la segunda enseñanza. Acorde con el punto anterior, se supone que mientras la enseñanza primaria acogerá a toda la población, a la secundaria (y sobre todo a la universitaria) sólo accederán las clases medias y altas. Y, sin ningún reparo, responsabiliza de las escuelas a unos ayuntamientos a los que la desamortización había dejado sin recursos, mientras que encomienda los institutos a las Diputaciones y las universidades al Estado. Además, en la primera enseñanza elemental admite la existencia de escuelas incompletas, es decir, aquellas en las que no se impartían todas las materias a pesar de que sólo se podía pasar a la enseñanza secundaria desde la enseñanza elemental completa; también admitía las escuelas de temporada (de noviembre a abril). En ambas, la enseñanza corría a cargo de adjuntos o pasantes bajo la vigilancia del maestro de la escuela completa más próxima. Como ha escrito Escolano: *El ciudadano sin voto tuvo bastante con una enseñanza incompleta y con un maestro sin título porque el mismo era un ciudadano incompleto*.<sup>15</sup> Por eso, mientras que desde la pedagogía y desde concepciones democráticas se concibe la enseñanza secundaria como una continuación de la primaria, la Ley Moyano concibe una educación secundaria elitista, destinada a seleccionar y preparar a la minoría que llegaba a la universidad:

En el sistema reinante, la segunda enseñanza, no sólo se halla separada de la primera bruscamente, sino que, por su origen, como un desprendimiento de la antigua Facultad de Artes (...), ha conservado su filiación esencialmente universitaria, en su sentido, su estructura, su organización pedagógica, sus métodos, y, hasta muchas veces (entre nosotros, por ejemplo) en la formación de su profesorado. La escuela primaria es una preparación general y común para la vida, y tiene en todas partes, por tanto, propia finalidad; la secundaria constituye una preparación especial de ciertas clases, de un grupo social restringido, para las llamadas *carreras universitarias*. ¿Quién, por ejemplo, a no mediar circunstancias muy excepcionales, busca para sus hijos el diploma de bachillerato en España sin la mira ulterior de aprovecharlo en dichas carreras?<sup>16</sup>

En tercer lugar, la inhibición general del Estado ante los problemas de la enseñanza, sumirá a ésta en una situación deplorable de la que se libra-

---

<sup>15</sup> ESCOLANO, 1995, pp. 73-74.

<sup>16</sup> GINER de los Ríos, 1924, X, pp. 17-18.

ban los grupos con recursos económicos que mandaban a sus hijos a los centros privados. De entre los testimonios que denuncian esta situación, se encuentra el de Macías Picavea,<sup>17</sup> que pasará revista a todos los niveles y aspectos de la enseñanza y destacará la falta de recursos, el desinterés de la sociedad y la prioridad para el Gobierno de los gastos militares frente a la educación. Más adelante, Luís Bello recorrerá los pueblos de España y publicará su *Viaje por las escuelas de España*, donde nos hablará de escuelas en cuadras, cuartos bajos, húmedos, sin ventilación, sin luz ni aire...<sup>18</sup> Finalmente, al inicio de la II República, con la información practicada por la Inspección de Enseñanza Primaria, se dedujo que existían 32,680 escuelas y un déficit de 27,151, lo que suponía más de un millón de niños sin escolarizar.<sup>19</sup>

En cuarto lugar, deberíamos examinar la atención que se presta al profesorado. Es el factor decisivo de un sistema educativo, pues sin él nada se puede lograr y de su valía, preparación y dedicación depende la calidad del sistema. De acuerdo con la marcada diferenciación y desconexión entre primera y segunda enseñanza, serán muy distintos los planteamientos en relación a su profesorado. Así, mientras la Ley especifica que *Para quienes intenten dedicarse al magisterio de primera enseñanza (...) habrá una Escuela normal en la capital de cada provincia y otra central en Madrid* (Art. 109), nada se dice en este sentido en relación con el profesorado de segunda enseñanza. Hay que decir que los liberales españoles elaboran ya en 1843 un plan de estudios y, en algunos casos, un régimen de internado para *educar personas que han de pasar su vida en condición oscura y honrada medianía*.<sup>20</sup> Se trataba de un plan *débil en contenidos (...)* y *fuerte en modelar ideológicamente las mentes de los maestros de acuerdo con la función conservadora que se les asignaba: identificación con la nueva sociedad de clases, promoción de la nueva nación que los liberales pretendían construir, predominio de la doctrina cristiana como elemento fundamental de la cohesión social*.<sup>21</sup> El profesorado de enseñanza secundaria está en función de la transmisión de conocimientos, pues se trata de preparar al alumnado para la universidad. Se consideraba, por lo tanto, que le bas-

<sup>17</sup> PICAVEA, 1900.

<sup>18</sup> BELLO, 2005.

<sup>19</sup> PUELLES, 1980, p. 320.

<sup>20</sup> Citado en PUELLES, 2003, p. 22.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 24.

taba tener los saberes adquiridos en las carreras universitarias correspondientes. En relación con el Magisterio, estos planteamientos sólo sufrirán un cambio sustancial en 1931 con el Plan Profesional de la República. Respecto al profesorado de enseñanza secundaria, el gran proyecto innovador se deberá a la Institución Libre de Enseñanza que proponía asociar enseñanza y formación práctica.<sup>22</sup> En ambos casos, la Guerra Civil supondría su desaparición.

En quinto lugar, deberíamos fijarnos en los altos porcentajes de analfabetismo y su lento descenso por su posible relación con el escaso y triste desarrollo de la enseñanza primaria.

#### *Porcentajes de analfabetismo en España*

Años	1857	<b>1887</b>	1900	<b>1920</b>	1940	1960	1981
%	75	<b>65</b>	59	<b>44</b>	23	14	6

Fuente: Vilanova y Juliá, 1992, p. 166.

Ciertamente, el analfabetismo es un fenómeno complejo, donde los avances en la enseñanza reglada tardan en tener efecto, particularmente en la población adulta, muchas veces más relacionado con la cultura, la ruralización-urbanización, las estructuras económica, social y política y, sobre todo, con la marginación que con una política educativa en sí misma,<sup>23</sup> pero es innegable que las altas tasas y su lenta disminución (21 puntos porcentuales en 33 años, de 1887 a 1920), ponen en evidencia la ausencia de una acción decidida y continuada por parte del Gobierno y, asimismo, cuestionan las pretendidas bondades de la legislación educativa.

#### 5. Unas breves reflexiones finales

Para finalizar estas páginas, quizás fuese conveniente regresar a las palabras con las que las iniciábamos. Es posible que ahora pensemos en limitar los méritos de una Ley que ciertamente terminó siendo más que centenaria. Su larga vigencia no va unida a un gran desarrollo de la edu-

<sup>22</sup> VIÑAO, 2000.

<sup>23</sup> VILANOVA y Juliá: 1992, pp. 71-75.

cación ni a un compromiso nacional con ella. Más bien habría que ponderar la coincidencia de la Ley con los intereses de los grupos sociales dominantes; y dichos grupos, en este período de tiempo, mostraron una muy escasa preocupación por la educación y, en todo caso, un deseo de configurarla y servirse de ella para conservar su hegemonía.

Una segunda reflexión que cabría hacer sería la limitada capacidad de una ley para cambiar al sistema educativo. Hace falta toda una política educativa que incluya recursos, formación del profesorado, que consiga el apoyo y la complicidad de todos los agentes educativos, son necesarios cambios de mentalidades, de hábitos, de culturas escolares. De otro modo, los mejores textos legales no dejarán de ser papel mojado.

Finalmente, volvamos a insistir en la relación, más aun, en la dependencia del sistema educativo respecto del sistema político y la sociedad. Las principales líneas de explicación de la Ley Moyano y del sistema educativo que reguló, proceden del liberalismo moderado y de la situación de la sociedad española durante el siglo XIX y buena parte del XX. Cuando se intensifique el cambio social en España, en los años sesentas del pasado siglo, se hará necesario arrumbar una ley que había perdido toda potencialidad y sentido. ▲

---

## Bibliografía

---

- BELLO, L. *Viaje por las escuelas de Andalucía, (1926-29)*. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla, 1998.
- . *Viaje por las escuelas de España, (1926-1929)*. Junta de Castilla-León, Valladolid, 2005.
- BENSO, Ma. C. y Pereira, Ma. C. (coord.). *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Concello de Ourense, Fundación Santa María y Universidade de Vigo. Ourense, España, 2003.
- CIPOLLA, C. *Educación y desarrollo en Occidente*, Ariel. Barcelona, 1970.
- CONDORCET *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública (1791)*. Centro de Estudios Ramón Areces. Madrid, 1990, p. 44.
- CONSTITUCIÓN DE 1812: Constitución política de la Monarquía Española promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812: [http://www.constitucion.es/otras\\_constituciones/espana/1812.html](http://www.constitucion.es/otras_constituciones/espana/1812.html)
- ESCAMILLA, A. y Lagares, A. R. *La LOE: una perspectiva pedagógica e histórica*. Graó. Barcelona, 2006.
- ESCOLANO, A. "Claudio Moyano y la Ley de Instrucción Pública de 1857", en VEGA, 1995.
- ESCOLANO, A. *La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Biblioteca Nueva. Madrid, 2002.

- FUENTES, J. F. "La formación de la clase política del liberalismo español: análisis de los cargos públicos del trienio liberal", *Revista Electrónica de Historia Constitucional*, junio, 2002, núm. 3: <http://hc.rediris.es/03/Numero03.html?id=02>
- GARCÍA FRAILE, J. A. "1857- 2006: de la ley Moyano a la LOE. Análisis legislativo de la configuración del sistema educativo actual" en ESCAMILLA, 2006.
- GINER de los Ríos, F. "BILE (1897)", en *Obras Completas*, T. X, 17-18. La Lectura Madrid, 1924.
- GREEN, A. *Education and the State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. MacMillan Press, Londres, 1990.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Historia de la educación en España. I Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz; II De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868; III De la Restauración a la Segunda República*, Ministerio de Educación y Técnica, Secretaría General Técnica. Madrid, 1985 y 1982.
- JOVELLANOS, G. M. de "Memoria sobre Educación Pública (1801):", en *Historia de la Educación en España. I. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica. Madrid, 1985.
- PICAVEA, M. La educación en España, ([http://www.personal.us.es/alporu/legislacion/picavea\\_educacion.htm](http://www.personal.us.es/alporu/legislacion/picavea_educacion.htm)). (1900):
- PUELLES, M. de. "Introducción" en *Ministerio de Educación y Ciencia*, España, 1979.
- . *Educación e ideología en la España contemporánea*. Labor. Barcelona, 1980.
- . "Reflexiones sobre la formación del Estado liberal y la construcción del sistema educativo liberal (1834-1857)", en VEGA, 1995.
- . "Las políticas de profesorado en España", en Benso y Pereira, 2003.
- . *Estado y educación en la España liberal*. Ediciones Pomares. Barcelona, 2004.
- RUIZ BERRIO, J. *Política escolar de España en el siglo XIX*, Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz". Madrid, 1970.
- VARELA, J. *La Constitución de Cádiz y el liberalismo español del siglo XIX*, <http://www.cervantesvirtual.com/porta1/1812/estudios.shtml> 2005
- VEGA, L. (Coord.). *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*, Instituto Florián de Ocampo. Zamora, 1995.
- VIÑAO, A. *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea: examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, Siglo XXI. Madrid, 1982.
- . "Un modelo de reforma educativa: los institutos-escuelas (1918-1936)", en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. 2ª Etapa n. 39, España, 2000, pp. 63-88
- (Todas las referencias a Internet estaban operativas el 17.04.2007).

# La modernidad en la educación, ¿es discurso pedagógico neoliberal?

José Reyes Rocha

Doctor en Pedagogía. Investigador del IMCED

El discurso pedagógico, se entiende como el discurso propio de la educación,<sup>1</sup> es el lenguaje especializado en temas educativos; las expresiones que se producen en el aula, en la escuela, en los lugares donde ocurre el hecho educativo. Al analizarlo; podemos observar la diversidad y multiplicidad de normas y elementos que intervienen en su configuración; así, el discurso pedagógico o discurso de la educación, es el mecanismo a través del cual la clase dominante, puede imponerse en el plano económico y reproducir la dominación en el campo cultural; se pueden distinguir las agencias, agentes y las relaciones a través de las cuales el poder, el saber y el discurso se ponen en juego; como mecanismos reguladores o de control. Esta concepción de discurso pedagógico, en realidad carece de discurso de sí mismo, y es transmisor de relaciones de poder externas a él. En su constitución discursiva intervienen múltiples variables, y se centran muchas voces.

Los principios que sustentan a la política internacional en un determinado momento histórico, los argumentos de los sectores de poder económico, empresarial y político, de los académicos del área, de los docentes y de toda la sociedad, interactúan, se entrelazan, se recontextualizan y producen los principios pedagógicos que nutren y direccionan al discurso pedagógico de un país, en un determinado momento histórico del país y del mundo. Pero el que domina el discurso y le otorga contenido, aunque los términos utilizados sean los propios del campo educativo, es el sector hegemónico. Sus ideas se transforman en dominantes, pasan a ser las ideas compartidas por todos y ganan ascendencia después de atravesar un proceso de lucha ideológica. En ese proceso, el discurso original es descolocado de la base social que le dio vida, y recolocado de acuerdo a nuevos principios de reordenación y enfoque.

---

<sup>1</sup> DELGADO, 2000.

La utilización de un lenguaje no cotidiano, polisémico, es atribuible a discursos muy diferentes, es la estrategia central. Algunos de los términos funcionales de esta estrategia, para construir el discurso en el campo de la educación son, precisamente, descentralización, participación y autonomía.

El discurso pedagógico a partir de la década de los setenta, cuestiona al Estado benefactor en México y América Latina. Los principales cuestionamientos son:

- La tradición burocrática patrimonial.
- Los gobiernos populistas.
- El modelo económico de desarrollo hacia adentro.
- La ineficiencia y corrupción.
- El enorme tamaño.
- El sistema escolar ineficiente, inequitativo y sus productos de baja calidad.

Entendemos que los cuestionamientos que se hacen para México y América Latina, parten de la ausencia de un proceso democratizador pleno en la vida cotidiana de los pueblos, que debería apuntar, sobre todo, a la configuración de una ciudadanía bien diferenciada, tanto en el plano civil, como en el plano político; Y así, lograr cierto grado de éxito, como resultado de lo que quiere la gente en sus actividades, como proyecto de vida en una sociedad donde el juego de las fuerzas políticas, sean consecuentes con el juego de las fuerzas civiles, y pensar en un bloque histórico, donde se legitime un estado democrático y la gente se sienta integrada y representada, en ese Estado democrático. Así, el Estado y el gobierno, no se confundirían; donde el poder ejecutivo fuese eficiente, separado del legislativo y del judicial.

Lo más cuestionable de los países latinoamericanos en su desarrollo social, se sintetiza en: *una doble dependencia entre el Estado y la sociedad civil; los procesos económicos, sociales y políticos eran coordinados mediante una matriz centrada en el Estado.*<sup>2</sup>

La globalización se caracteriza por ser excluyente; incapaz de auspiciar la equidad y expansión económica; ya que el contexto se caracteriza a su

---

<sup>2</sup> CAVAROZZI, 1996, pp. 111-118, llama matriz centrada en el Estado, a aquel modelo en que el Estado interviene en economía, induciendo e imponiendo límites a los mercados, y en la política, controlando la participación a través de canales clientelares, corporativos con base en una legitimidad sustantiva y fundacional.

vez por una difusión de tecnologías avanzadas; y una gran desigualdad de la riqueza e ingreso, y nos refiere, cómo el mundo está conformado de grandes bloques económicos: El bloque americano, el bloque asiático y el bloque europeo; la autora, es de la idea, de que hemos pasado de un mundo bipolar a uno multipolar, o tal vez unipolar, al cual tienen acceso, sólo aquellos países con alto nivel de productividad y competitividad; con disponibilidad de capitales, recursos humanos de alto nivel, que incluye el dominio de los nuevos procesos tecnológicos, y eficientes infraestructuras físicas y sociales; entonces son los países que experimentan grandes fusiones y concentraciones de empresas y capitales.<sup>3</sup>

Pérez Sáez,<sup>4</sup> ve en la globalización, uno de los referentes clave para entender el desarrollo de América Latina; donde señala que la crisis de los ochentas, marcó los límites históricos del modelo previo de modernización, orientado hacia el mercado interno; esto lo da a conocer en su artículo “La cara oculta de la descentralización en Centro América”, donde analiza una economía comunitaria y un capital social; como respuesta a las estrategias de ajuste estructural, aplicadas en casi la totalidad de los países de la región; las cuales supusieron la apertura de las economías y el inicio de importantes procesos de reestructuración productiva que tienen como eje un nuevo modelo acumulativo inscrito en la dinámica de la globalización, que se caracteriza por nuevos mercados financieros, el turismo y también exportaciones de lo no tradicional.

Replanteando la interrogante para el caso de México, nos preguntamos qué debemos hacer, si volver al desarrollo del Estado de bienestar o continuar con la modernización del Estado, con la idea de la globalización.

Luis Ernesto Derbez, Secretario de Economía, en el gobierno de Fox; cuando se le cuestionó sobre el rumbo económico que sigue el país; *que respondió: haber logrado la combinación correcta, porque aplica un modelo híbrido que toma unas cosas del neoliberalismo y otras del sistema keynesiano que postula la rectoría del Estado*; y que imperó en los setentas, esto lo expresó ante académicos e industriales mexicanos, que le reclamaron un cambio en el rumbo económico. En ocasión de la presentación del libro *Desarrollo empresarial de América Latina*, C.

---

<sup>3</sup> ACOSTA KANQUIS, 2000, pp. 181-197.

<sup>4</sup> PÉREZ SÁEZ, 1996.

Ruiz Durán, a la pregunta: ¿si el modelo keynesiano está agotado en México o se puede combinar con el globalizador?, Derbez, contestó: *por supuesto que sí, eso de amarrarse en modelos, cuando uno se dedica a la administración pública; si no somos pragmáticos, no deberíamos estar en ella; sino en la academia. No hay tal modelo en sí, sino hay cosas muy buenas de uno y de otro.*<sup>5</sup>

Wiarda,<sup>6</sup> hace una revisión de las transiciones latinoamericanas a la democracia, desde fines de la década de 1970; donde afirma que pasaron como transiciones puramente políticas, en un principio no se pensó en dismantelar, reducir o privatizar instituciones burocráticas estatales; ni en abandonar la política económica estatista; sin embargo, el colapso de la URSS y de Europa Oriental, parecía dejar sólo un camino hacia la modernización el de la democracia liberal y el libre mercado; y donde la competencia tendría que ser real en un mundo diferente, porque ya no habría el pretexto de la guerra fría; y los Estados Unidos ya no prestarían poca o ninguna ayuda; por lo tanto, los países de Latinoamérica, tendrían que modernizar, racionalizar y hacer más eficientes tanto sus economías, como sus sistemas gubernamentales.

En la idea de Wiarda, países como Chile, México y Argentina, empezaron a revisar lo que caracterizaba al Estado, y se consideró como muy grande, hinchado, corrupto, ineficiente y patrimonialista, lo empezaron a reducir; a descentralizar, para hacerlo más eficiente y privatizarlo. Y si necesitaban ayuda ahí estaban los Estados Unidos, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, para presionarlos. Este fue el camino, donde las economías latinoamericanas empezaron a recobrase de la década perdida de los ochentas y el ejemplo más impresionante de crecimiento económico que señala Wiarda, es el de Chile. Por lo tanto, *la conclusión, era que, para que la democratización; y la modernización económica pudieran avanzar, era preciso dismantelar toda la estructura corporativa, erigida en décadas y hasta en siglos.*<sup>7</sup>

Desde la teoría crítica de la sociedad, Dubiel,<sup>8</sup> nos habla de una experiencia de crisis, que nada se compara a la que surgió a mediados de los años

5 Híbrido entre neoliberalismo y keynesianismo, el modelo correcto para México, según Derbez, 2002.

6 HOWARD J., 1997.

7 *Idem.*

8 HELMUT, 2000, pp. 11-17.

treintas, como una reflexión de la experiencia histórica, frente a las realidades sociales dadas. Dubiel, se refiere al derrumbe del socialismo, el resurgimiento de un nacionalismo etnocéntrico, la agudización del conflicto norte/sur, los éxodos masivos provocados por la miseria, la progresiva destrucción de los fundamentos naturales de vida; el chauvinismo y el neotradicionalismo religioso, que actúa a escala mundial, paralelamente a una aceleración de la modernización técnica capitalista, y todo ello ha conducido a una experiencia de crisis; de la cual hace falta un análisis teórico social; y da un ejemplo, la crisis del Estado de bienestar. Crisis que impacta a los países capitalistas desarrollados, donde se terminó, la forma de integración social de la distribución simétrica del poder; entre los intereses del capital y los intereses del trabajo salariado. Esta distribución simétrica, era la condición ideológica, base para una mediatización política del conflicto de clases.

Sobre la globalización, Dubiel, la maneja como la estrella conceptual, pero a su vez, esta globalización carece de rigor explicativo, por su alto grado de generalidad; y sin embargo, sí es un pre-texto, de una actitud de hacer teoría, desde una reflexión de la experiencia histórica; donde nos podríamos preguntar, si el Estado nacional tiene otras dimensiones.

De las reflexiones contemporáneas, en el debate de las relaciones entre el Estado y la sociedad; destacan, las de Melucce,<sup>9</sup> que se pregunta, *cuál sociedad*, y él mismo se responde cuando dice que las relaciones entre Estado y sociedad, frecuentemente van más allá del ámbito de la teoría política y concluye con interrogantes sobre el cambio cultural y la vida individual; donde dos paradigmas de la modernidad; el de la sociedad capitalista y el de la sociedad industrial, no pueden dar referencia para aclarar lo que está sucediendo en esa misma sociedad, frente a nosotros; y resulta que de acuerdo con estos modelos, los cambios no responden por estos paradigmas. Así, la información y la comunicación, como parte de la formación de los sujetos, donde el discurso pedagógico está presente, se ocupa de esa tarea, ya que aparece como la mediación, desde donde se han jugado múltiples reflexiones de la acción informativa, que tiene lugar dentro de los contextos artificiales, cada vez más estructurados social y culturalmente.

---

<sup>9</sup> MELUCCE, 1996. pp. 291-307.

El docente de hoy, *culturalmente estructurado*, se concibe como parte funcional de las ciencias y las tecnologías. *Hoy en día no se puede negar la existencia dominante de la tecnociencia, es decir de la subordinación masiva de los enunciados cognoscitivos al objetivo de la mejor performance posible, que es el criterio técnico.*<sup>10</sup>

El docente de hoy, desde una perspectiva lingüística, el que aspira representar o representa un discurso pedagógico en la práctica de las transformaciones modernas, se enfrenta, consciente o no, a la dificultad conceptual de ser o no ser moderno; el concepto de lo moderno implica una autoreferencia y se asume como tal, aunque la referencia de este concepto no lo convierte en ejemplo ni lo hace poseedor de un *empalabramiento de la realidad que tiene como consecuencia más significativa el venir a la existencia para el hombre, de la misma realidad y de él mismo como parte integrante de ella. No debería olvidarse que, para el hombre, sólo existe lo que es capaz de expresar y/o anticipar simbólicamente.*<sup>11</sup>

Entonces, la modernidad tiene que ver con juegos de palabras, que ya conforman parte del corpus del discurso pedagógico neoliberal, como el término transnacional, que implican lo planetario, lo global; y que sin embargo, no dejan de referirse al lenguaje de los Estado-nación, que para muchos puede parecer como un lenguaje de frontera; donde se amplían los viejos conceptos, para decir que algo es nuevo; esto implica lo que se conoce como norte-sur, donde la misma globalización dejaría de nombrar a los ricos del norte y a los pobres del sur.

Así, la modernidad, en sus paradigmas, tiene que ver con lo nuevo, lo novedoso, con lo diferente; pero también, con los términos de las palabras transformación y reestructuración, como instrumentos retóricos, que parece que se han vuelto indispensables y de connotación universal. Transformar, lleva el sentido de acción y efecto de transformar, esto es, cam-

<sup>10</sup> LYOTARD, 1993. pp. 155-166.

<sup>11</sup> DUCH, 1997, pp. 12-27. El *empalabramiento*, la socialización y la identificación, si abandonan a su suerte a los individuos y a la sociedad, aumenta la angustia humana y la violencia; como aspectos más importantes de la crisis global de nuestro tiempo, sí el ser humano no se siente tomado en cuenta y experimenta la indiferencia y el rechazo, se debe a que se tiende a una desestructuración simbólica de la hora presente y se ha interrumpido, la mediación de la interacción creadora entre *continuidad* y *cambio*. El hombre es un ser histórico, constantemente necesitado de contextualización..." que les sirve de segura referencia, los enmarca los dirige, les otorga su ethos, su seguridad, su guarida.

biar de forma, metamorfosear, cambiar de aspecto, de costumbres. Reestructuración, por su parte significa, dar una nueva estructura u organización.

---

### La dificultad conceptual

---

La noción de modernidad, en el devenir histórico, encapsulado en los discursos del mundo liberal de entonces; es, en cada caso, una relación de ruptura o de continuidad, con un pasado referencial. Entre las lenguas europeas, el francés antiguo, recibe en el siglo XIV, el nacimiento de la palabra moderno, del latín *modernus*, aparecida en el siglo V; cuando al considerarse cristiano, se era moderno, y marca el paso de la antigüedad romana, al mundo cristiano.

*Modernus*, deriva de modo, que significa recientemente, justo ahora; y en su origen, formado a partir de *modus*, medida. La raíz indoeuropea *med*, indica la medida en el sentido de evaluación (medir), o de medio. Entonces, *modernus* supone una periodicidad, y significa actual; en oposición a los primeros tiempos de la iglesia, a la civilización romana y al Imperio Carolingio. En el siglo XVI, durante el Renacimiento, se afirmó la ruptura entre la época medieval, para escapar de la ideología religiosa y recuperar la herencia grecolatina, que legitimaría la modernidad; mediante la reproducción de lo antiguo. En el siglo XIX, el romanticismo y la industrialización, dieron lugar a una nueva modernidad, la modernidad moderna, la nuestra; hasta hoy en día reivindicada o rechazada; la modernidad, que nace en el siglo XIX, también afirma su identidad al bautizarse romanticismo; no frente a los antiguos, sino ante una antigüedad que se ha vuelto clásica. Modernidad, modernización y modernismo aparecen en el siglo XIX, y al final de éste el *modern style*.

En el siglo XVII en Inglaterra, la palabra *modernity* es empleado por el escritor Horace Walpole. En este mismo siglo, modernizar y modernista, aparecen en los escritos de Rousseau. A partir de ese momento, cada época puede aspirar a la perfección. La modernidad, para Baudelaire, indaga sobre el presente, mientras vigila constantemente su propia superación, su propia negación, no respeta la lógica narrativa de la historia; y convoca a una representación por estratos y por redes; una genealogía para Habermas, no es un progreso, traza un recorrido discursivo. Jacques Le Golf, es de la idea, que, modernidad, es el estudio, de la pareja antiguo-

moderno que pasa por el análisis de un momento histórico, que destila la idea de modernidad. A esta separación, que menciona Le Golf, los historiadores, dan a la modernidad una fecha de nacimiento; algunos abren la era moderna en 1436, con la invención de la imprenta; otros, en 1492 con el descubrimiento de América; otros más en 1520, con la reforma de Martín Lutero Pero todos se ponen de acuerdo en que en 1789 termina la era moderna, para dar entrada a la contemporaneidad.

La modernidad, ya no sucede a la tradición; Touraine,<sup>12</sup> dice que *todo se mezcla; el espacio y el tiempo se comprimen... los controles sociales y culturales establecidos por los estados, las iglesias, las familias o las escuelas, y la frontera entre lo normal y lo patológico, lo permitido y lo prohibido, pierde su nitidez.*

La modernidad,<sup>13</sup> es una cultura completa, con su ciclo de vida intelectual; entretejiendo, primero; a las sociedades europeas, entre ellas mismas; y posteriormente, interconectando a éstas con aquellas otras, que heredaron su legado civilizatorio, al convertirse en recipientes imperiales; por ejemplo, el continente americano.<sup>14</sup> La modernidad, desde una perspectiva cultural, es una compleja estructura de valores, conocimientos, comportamientos, contextos culturales y fenómenos sociales, a lo largo de un periodo histórico, en el que se construye, y se destruye su identidad.

La modernidad, entonces, resulta ser el proyecto más ambicioso que la cultura de Occidente se ha planteado en los últimos 600 años, y se muestra como sinónimo de desarrollo, de crecimiento, de evolución, de progreso; desde que la civilización Occidental se hizo dominante, ha influenciado de diversas formas y maneras, el imaginario colectivo de los habitantes de diferentes sociedades, culturas y civilizaciones, de la ahora llamada aldea global. El modelo corresponde al arquetipo de la Europa Occidental y de Norteamérica.

En el proceso de modernización, el modelo tiene sus propias imágenes acústicas y gráficas; respecto al otro y a los otros: país desarrollado o subdesarrollado; agrícola o industrial; central o periférico, del primero, segundo y tercer mundo; moderno o tradicional, norte o sur. Nociones que

<sup>12</sup> TOURAINE, 1997. p. 9.

<sup>13</sup> TREVIÑO MORENO, 2000.

<sup>14</sup> *Ibid.*

pueblan el imaginario mundial;<sup>15</sup> donde la modernización del mundo, implica difusión y sedimentación de patrones y valores socio-culturales, que se producen en la Europa Occidental y en los Estados Unidos; donde domina la individualización, pero sobre todo, el individualismo; y las figuras del *homo economicus* y el *homo politicus*, que asumen diversas formas de vida social. El individualismo posesivo, relativo a la propiedad; a la apropiación y al mercado.

La tesis de modernización mundo, refiere a patrones, valores e instituciones de la cultura occidental; con la idea de que el capitalismo es un proceso civilizatorio superior e inexorable; y conlleva el propósito, de que todo lo que es social, se moderniza o tiende a modernizarse, según los moldes, de los países centrales, a quien se les confiere un papel especial, y tienen en sus élites intelectuales, que pueden ser empresarios, militares, religiosos, que son los que innovan, movilizan, organizan, dirigen, explican y ponen en práctica tendencias para secularizar, individualizar, urbanizar, mercantilizar, racionalizar, ya que suponen que lo sucedido en los países modelo, estará ocurriendo, tarde o temprano en Europa Oriental, Asia, Oceanía, África, México y América Latina.

Entonces, lo inexorable consistiría en que el capitalismo, que se consolida en los países centrales del norte, metropolitanos o dominantes; se difundirá en el mundo;<sup>16</sup> entonces, mucho de lo que se hace y se piensa, sigue la pauta de lo que es, parece o puede ser moderno. Y lo que parece o puede ser moderno, modernizado, modernizable o modernizante se traduce, necesariamente en práctico, pragmático, técnico, instrumental.<sup>17</sup>

En la actualidad el discurso pedagógico neoliberal, por sus poderes fácticos en el mundo y los conceptos de globalización y descentralización se encuentran en múltiples campos y programas de investigación relacionados con la economía, la geografía, la sociología, la mercadotecnia y la educación; términos que son usados en el discurso de las ciencias sociales y en el discurso público, vía su aplicación, desde la década de los ochentas. Son conceptos controvertidos, políticamente muy activos y nada pasajeros, dan a entender la creación de la sociedad mundial, definitiva del cambio de época, no un episodio de un siglo que recién comienza, y se

<sup>15</sup> IANNI, O., 1996, p. 59.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 63.

considera a la modernización como uno de los horizontes de la globalización. Así, la modernización se desprende de la formación de la sociedad global, a la par que con la globalización del capitalismo, como modo de producción; y proceso civilizatorio; entonces, la globalidad define la modernidad de principios del siglo XXI, como un momento singular; este momento es el cambio fundamental realizado por la modernidad. Este momento histórico, único, también impone singularidad a la reflexión histórica y saber histórico donde se plantea el tiempo y el espacio.

De allí la importancia de recuperar a nivel de debate, las nociones de modernidad, modernización y modernismo como parte del discurso pedagógico, que se crea fuera del centro; como mediación en la educación en el quehacer contemporáneo, como un ejercicio de recuperación histórica que apunta a polemizar desde fuera del Estado y reconocerse como hacedores de la Historia, sin subordinación, ya que ésta, la subordinación; le encanta sólo a los medradores del poder burocrático, los cuales creen ser centros de gravedad social en la producción de discursos pedagógicos y poderes fácticos eternos; como el tema de las políticas que forman el eje de las recetas del FMI, y otras instituciones económicas multilaterales; donde, lo bueno para el tercer mundo, no es bueno para el primero. *Las políticas que promueve el FMI, en los países en desarrollo, serían rechazadas, por los países desarrollados*, dice Joseph Stiglitz; premio Nobel de economía,<sup>18</sup> y da un ejemplo, la privatización del seguro social, no puede avanzar políticamente dentro de los Estados Unidos; sin embargo, esta es una exigencia para países como Argentina.

En cuanto al tema de la liberalización comercial, a los países del tercer mundo, se les demanda que desaparezcan sus subsidios, mientras que en Estados Unidos, Alemania y Francia, los subsidios para el sector agrario y el acero se mantienen o se incrementan. Estas recetas no toman en cuenta que las decisiones económicas de un país, *no son asunto que pueda ser dejado sólo en manos de los tecnócratas*; ya que tiene implicaciones sociales y políticas. Los gobiernos de los países subdesarrollados, se encuentran atrapados entre las demandas y condiciones del FMI, con todas sus consecuencias sociales y políticas internas, y las crecientes protestas populares provocados por éstas.

---

<sup>18</sup> CASON y Brooks, 2002, p. 1-3.

Bertran Tavernier, directo francés de cine expresó, en Mar de Plata, que la pasión artística es una obligación, porque es más difícil combatir la globalización que a la terribles tiranías políticas, ya que a la primera no se conoce a los autores.

Estas categorías, desde diferentes campos, recrean la sustentación teórica del discurso pedagógico neoliberal, utilizado en forma discursiva e interpretativa para explicarnos la construcción social educativa, que soporta la interrogante: ¿cuál sería el camino a transitar, para orientar la reforma del Estado, después de los programas de ajuste económico en la década de los ochentas?; ¿volver al desarrollo del Estado benefactor? o ¿continuar en la modernización del Estado en la idea de la prensa financiera internacional, el G-7, el FMI o el BM?, que para el caso de México se inicia en 1976, con José López Portillo y se continúa en los sexenios siguientes.

Después de la administración de Salinas; la vuelta al Estado benefactor se ve muy difícil. El 1° de Enero de 1994, oficialmente entró en vigor el tratado de libre comercio de América del Norte, entre México, Estados Unidos y Canadá;<sup>19</sup> con lo cual comenzó una era histórica en las relaciones económicas y políticas de los tres socios norteamericanos. Ianni;<sup>20</sup> coincide con Susan Street, en el sentido de que, la Organización Mundial de Comercio, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, y el Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo; son los principales guardianes, de los ideales y de las prácticas neoliberales en todo el mundo; y en el contexto del globalismo, el liberalismo, se transfigura en neoliberalismo, y en la ideología neoliberal que se expresa en el mundo, como la reforma del Estado, la desestatización de la economía, la privatización de empresas productivas y lucrativas gubernamentales, apertura de mercados, reducción de gastos sociales, relativos a los asalariados por parte del poder público, en búsqueda, de la calidad total, intensificación de la productividad y de la lucratividad, de la empresa o corporación nacional y transnacional.

Toda esta historia de la globalización es una operación ideológica, dice el sociólogo francés, Alain Touraine.<sup>21</sup> Se habla de globalización, cuando se

<sup>19</sup> GARCÍA DIEGO, 1994, p. 1041.

<sup>20</sup> IANNI, 1999, pp. 185 y 186.

<sup>21</sup> FEBBRO, 2002, pp. 48-50.

trata de algo muy distinto: el objetivo es establecer un sistema capitalista extremo sin ningún control político y social; la globalización, es una ideología concentrada en Washington, que consiste en suprimir fronteras y barreras, eliminar controles; pero suprimir controles, es suprimir la democracia.

Por definición, el mercado no es democrático; el eje de la globalización, no es la formación de una nueva sociedad, sino la destrucción del sistema de control y de los procesos políticos de antes.

En México, José F. Fernández S.; escribió que el neoliberalismo, no se identifica con la línea democrática, y progresista tradicional del liberalismo mexicano, argumentando que, *desde los primeros años setentas, en México se desarrollaron y adquirieron fuerza diferentes corrientes ideológicas y grupos políticos que a pesar de la gran variedad de su concepción –desde la tecnocracia hasta el pensamiento empresarial, parecen confluir en tesis y acciones precisas. Muchas de ellas se identifican con el neoliberalismo.*<sup>22</sup>

Señala que lo que caracteriza al neoliberalismo frente a otras corrientes en el país,

- frente a lo colectivo, oponen la esfera de lo privado;
- frente a la democratización, enfrentan el autoritarismo;
- frente a la nacionalización económica y administrativa de las instituciones públicas y su expansión dirigida a satisfacer las necesidades populares, oponen la noción de Estado mínimo;
- ante la renovación democrática de las organizaciones populares, obreras y campesinas, proponen debilitar la línea de masas; y
- ante un programa esencial para defender la soberanía nacional, limitar las nacionalizaciones.

El liberalismo del siglo XVIII, pretendió, bajo el principio de la mano invisible de Adam Smith, garantizar, la felicidad general en todo el mundo, de acuerdo con los principios del mercado: economía y libertad; libertad económica, como condición de libertad política; libertad de propietarios, garantizado por las leyes. Lo que ahora retoma el neoliberalismo, lo que distingue al neoliberalismo, es la vigencia y generalización de las fuerzas del

<sup>22</sup> FERNÁNDEZ S., José F., Nexos. México, en febrero de 1984.

mercado capitalista en el ámbito global; son las directrices, para la desestatización, desregulación, privatización, liberalización, descentralización y regionalización; estas directrices las dirigen, explican, y ponen en práctica, el Fondo Monetario Internacional, y el Banco Mundial; que se encargan de divulgar, codificar y poner en operación, a través de las burocracias políticas altas, de los países subdesarrollados. Donde el pueblo, la gente, los grupos y las clases sociales, son inducidos a realizar las directrices establecidas por las elites, los organismos internacionales. Es por eso, entonces, la necesidad de alfabetizar, profesionalizar, urbanizar, modificar instituciones y crear otras nuevas; lo que da origen, a la mundialización de las instituciones modelo; convirtiéndose en patrones, para los más diversos pueblos independientemente de las culturas y civilizaciones; y entonces, todos manejan discursos, que se refieren al mercado, libre empresa, productividad, desempeño, consumismo, informática, automatización, robotización, técnicas de producción virtuales, redes; lo cual disuelve fronteras locales, regionales, nacionales, continentales que influyen sobre las ideas de las gentes.

En el ámbito educativo, Adriana Puiggrós,<sup>23</sup> dice que el argumento central que sostiene a las políticas educativas neoliberales, es que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad. Una de las medidas para corregir lo que se cuestiona, es la descentralización y privatización de los sistemas, la flexibilización de la contratación, la reducción de la planta docente, así como un fuerte control, por parte de los gobiernos nacionales, mediante la imposición, de contenidos comunes y evaluaciones. Bajo este argumento, el resultado fue una gran operación discursiva, que se presentó con el nombre de reformas, y esas reformas, se conocieron como modernización educacional indispensable, y sobre todo, como la única posible. Así, en las estrategias neoliberales dirigidas a la educación, se observa en sus discursos pedagógicos, que el único camino a seguir es la lógica económica.

Hay que reflexionar si los ritmos de la economía, son los mismos ritmos de la educación; ya que el neoliberalismo, utiliza indicadores de calidad, muy ajenos a la lógica educacional, reduciendo el análisis a las articulaciones de la educación con la economía. Un ejemplo, que los programas de calidad, se vieran reflejados en sus egresados para que inmediatamente

<sup>23</sup> PUIGGRÓS, 1998, pp. 46 y 55.

consiguieran empleo; porque resulta que si hay una crisis en las funciones del Estado, debe disminuirse, para dar paso a la iniciativa privada. La definición de crisis del neoliberalismo, se refiere al rendimiento de la inversión, en relación con parámetros desvinculados del bienestar social; y solamente comprometidos con la ganancia en términos empresariales. En esta argumentación, los pedagogos neoliberales, sostienen un modelo educativo, que es copia de las reglas del mercado; se basa en la competitividad absoluta, entre las instituciones y los individuos. Con en esa idea, las políticas neoliberales, han descentralizado los sistemas educacionales, en medio de la retracción social, producida por su propia política económica.

El principal riesgo de someter la educación a la política neoliberal, es el de una visión *cortoplacista* y *eficientista*, que puede llevar a disipar la perspectiva de construcción del conocimiento; lo cual tendría efectos muy graves, como la pérdida de la nacionalidad, de los valores y de la integración de la sociedad. Roberto Eibenschutz, ex rector de la UAM-X, dice que *las instituciones privadas se han multiplicado, porque tienen espacios para la reproducción mecánica del modelo neoliberal; el mercado no es la única opción para resolver todos los problemas, el gobierno debe jugar un papel de conductor y abogado de las causas de la población menos favorecida.*<sup>24</sup>

Para la maestra, Magdalena Fresan; *uno de los hoyos del Sistema Educativo Nacional, es la falta de regulación de las instituciones a nivel superior, que no garantizan una buena enseñanza;* y afirma que de entre 1, 600 universidades, *no llegamos a 200 universidades, que podamos dar fe pública de la calidad de la gente que formamos.* En cuanto a la educación privada dice: *la educación vista como negocio, es uno de los riesgos de desarticular un proyecto nacional;* y en cuanto a la universidad pública, dice de ésta, que no está en riesgo; y argumenta, *en algunos momentos podrían haber pensado que sus aparentes contradicciones, serían un peligro; pero es una institución tan importante para la sociedad, que constituye uno de los nodos de la cohesión social;* y tiene un lugar, que ninguna otra puede ocupar; por lo que cualquier país, que quiera garantizar su desarrollo armónico, tiene que protegerla y estar atento a lo que dicen sus voces calificadas.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> AVILÉS, K., 2001, p. 30.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 30.

Entonces el discurso pedagógico, es el discurso inherente a la educación, donde hay una habla especializada para leer, escribir e informar sobre temas educativos y el ámbito privilegiado hasta antes de la tecnología educativa donde se producían y se reproducían las expresiones de la cultura y se construía el hecho educativo, desde una sustentación ideológica se explicaba a nivel micro en el aula, y a nivel macro en la escuela, entendida ésta desde la primaria hasta la universidad y la sociedad en ese orden. Sin embargo, *hoy* va de la sociedad hacia el aula en un ambiente que se denomina *sociedad del conocimiento*, y quien se dedica a la docencia, debe conocer las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, NTIC. Entonces, el docente además de sustentarse en una psicología, sociología y en una filosofía de la educación, en los tiempos de la comunicación virtual, deberá conocer y dominar una pedagogía de la imagen, rescatando lo descubierto, explicado y escrito por Juan Amos Comenio, desde el S. XVII como *El arte de enseñar*, todo a todos. Es decir la didáctica, pero una didáctica sustentada en la innovación tecnológica de la información y la comunicación, que ha roto, *siglos de énfasis especialista en la pedagogía y en el arreglo de datos terminan ahora con la entrega inmediata de información.*<sup>26</sup>

Si además, tomamos en cuenta que en México, veinticinco millones de habitantes utilizan el Internet, es decir la cuarta parte de la población total, y el educador moderno, no se concibe sin : teléfono, televisión, computadora, radio, video, fotografía y el uso de Internet.

Históricamente en México, la formación de profesores se realiza en las escuelas normales, y recibían, precisamente, el nombre de profesor, hasta 1984; cuando las normales dejan de formar técnicos, ya que los aspirantes ingresaban con certificado de educación secundaria para cursar estudios inherentes a las ciencias de la educación y prepararse como docentes en las escuelas normales y después de tres años, se titulaban como profesores, para ser contratados y laborar en escuelas primarias públicas de todo el país. Entonces, los egresados de las normales en su primera generación, la de 1987-88, reciben el título de licenciados en... y las normales, como instituciones de educación superior, legalmente expiden títulos y otorgan grados académicos, es decir no son un universidades, pero si están universidades. El status de las personas dedicadas a la enseñanza en este

<sup>26</sup> MCLUHAN, 1969, pp. 422-438.

país está bien considerado en la sociedad. Ahora bien, ¿cuál es el nombre políticamente correcto de quien se dedica a la docencia en los tiempos del discurso pedagógico neoliberal? ¿Cuál es el concepto de docente? ¿Cómo se le nombra? Licenciados, oficialmente; y no todos son egresados de escuelas normales. Es necesario tener un concepto claro del nuevo docente enfrentado con la tecnología de la educación, su labor estará encaminada a convertirse en un mediador, en un facilitador, orientado a diseñar experiencias de aprendizaje atractivas.<sup>27</sup> ▲

## Bibliografía

- ACOSTA Kankis, Nebis. “Globalización y desarrollo”, en *Cuadernos Latinoamericanos*. CEELA. México, 2000.
- CAVAROZZI, Marcelo. *El capitalismo político y tardío y su crisis en América Latina*. Homo Sapiens. Buenos Aires, 1996.
- CASON, Jim y David Brooks. “Las políticas que impone el FMI a países en desarrollo jamás las aceptaría el primer mundo”. *La jornada virtual*. México, Viernes 17 de mayo de 2002.
- DELGADO, Martha “Descentralización educativa: entre una vieja utopía y la cautela”, en la Comisión de Educación en el H. Senado de la Presidencia de Argentina. Buenos Aires, Julio 2000.
- DUCH, Lluís. *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós. México, 1997.
- FEBBRO, Eduardo. “La dualidad solitaria, entrevista a Alain Touraine” en *Revista Fronteras*. S. L., 2002.
- GARCÍADIEGO, Javier, et al. *El TLC día a día: Crónica de una negociación*. Porrúa. México, 1994.
- HELMUT, Dubiel. *La teoría crítica: ayer y hoy*. UAM-I. Estado de México, 2000, pp. 11-17.
- HOWARD J., Wiarda, “Determinantes históricas del Estado Latinoamericano: La tradición burocrático-patrimonialista, el corporativismo, el centralismo y autoritarismo”, en Menno Vellinga (Coord.) *El cambio del papel del Estado en América Latina*. Siglo XXI. México, 1997, pp. 45-73.
- IANNI, Octavio. “La occidentalización del mundo”, en *Teorías de la globalización*. Siglo XXI. México, 1996.
- . *La era del globalismo*, Siglo XXI. México, 1999.
- LYOTARD, Jean F. “Lo sublime y la vanguardia”, en Nicolás Casullo (comp.), *El debate modernidad/posmodernidad*. El cielo por asalto/Imago Mundi. Buenos Aires, 1993.
- MELUCCE, Alberto. “Individualización y globalización, perspectivas teóricas” en *Estudios Sociológicos del Colegio de México*. México, 1996.
- MCLUHAN, Marshall. “La automatización. Aprender a vivir”, en *Comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. Diana. México, 1969.
- PÉREZ SÁEZ, J. P. La cara oculta de la descentralización en Centro América, en la *Revista Estudios Sociológicos*. Costa Rica, 1996.
- PUIGGRÓS Adriana. “Educación neoliberal y alternativas”, en Alcántara Santuario, et al. *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. Siglo XXI. México, 1998.
- TOURAINÉ, Alain. *¿Podremos vivir juntos?* FCE. México, 1997.
- TREVIÑO MORENO, Pedro. “Apuntes para una definición de la modernidad”, en Zidane Zeraoui *Modernidad y posmodernidad*. Limusa. México, 2000.

# Los niños huérfanos por VIH/SIDA

*Un desafío para el logro de las metas de educación para todos (EFA) y los objetivos de desarrollo del milenio (MDG's)*

**Monaheng Maximus Sefotho**

Instituto de Educación de la Universidad  
Nacional de Lesotho (Sudáfrica)  
sefotho@yahoo.com.mx

**Abstract.** El artículo analiza la situación de los niños huérfanos a causa del VIH/SIDA en las aldeas del Grupo Comunitario de Lithabaneng (LCBG, por sus siglas en inglés), se plantea como un desafío para el logro de las metas de *Educación para todos* (EFA, por sus siglas en inglés) los *Objetivos de desarrollo del milenio* (MDG's, por sus siglas en inglés). Se aplicó un muestreo intencionado y los datos fueron recolectados en veintiséis aldeas de Machache y quince de Lithabaneng. El estudio pretende investigar si la educación primaria gratuita que patrocina a los niños huérfanos y vulnerables, cumple con las metas de EFA y los MDG's, además se identifican los retos y se recomiendan soluciones a las instituciones como el Ministerio de Educación y Capacitación, (MOET, por sus siglas en inglés), la comunidad donante y las organizaciones de la sociedad civil. Los hallazgos indican que algunas de las razones que contribuyen a tal reto son; el cambio de hogar de los niños huérfanos y vulnerables, la pobreza, la falta de dinero para pagar cuotas y que algunos de ellos tienen que cuidar los animales, que son propiedad de los tutores, en vez de asistir a la escuela. Las escuelas también presentan problemas relacionados con los niños, ya que algunas familias descuidan a los niños huérfanos una vez que han sido inscritos en las escuelas. Hay también problemas de retraso o falta de pago, así como el crecimiento numérico de huérfanos en las escuelas.

**Abstract.** The paper reviews the situation of children orphaned by HIV and AIDS among the villages of the Lithabaneng Community Based Group (LCBG) and poses this as a challenge against the achievement of Education for All (EFA) targets and Millennium Development Goals

(MDG's). Purposive sampling was used and data collected in twenty six (26) villages of Machache and fifteen (15) of Lithabaneng. The study set out to investigate the state of affairs on how the Free Primary Education (FPE) funding of the OVC meets the (EFA) targets and (MDGs), identify challenges and recommend remedies to key stakeholders such as the Ministry of Education and Training (MOET), the donor community and the Civil Society Organisations. The key findings indicate that some of the reasons contributing as the challenge are; Orphaned and Vulnerable Children (OVC) changing homes, poverty, lack of money to pay fees and that some of them have to look after animals belonging to caregivers instead of attending school. Schools also encounter problems related to the OVC as some families neglect the orphans once they are enrolled in schools. There are also problems of delayed or no payments and the growing numbers of orphans in schools.

---

## Resumen

---

El LCBG (Grupo Comunitario de Lithabaneng), es un grupo comprometido en hacer contribuciones significativas para la concreción del derecho a la educación de los niños, y la protección de niños huérfanos y vulnerables. El reporte presenta resultados de recolección de datos, realizados por este grupo, en veintiséis aldeas de Machache y quince pertenecientes a Lithabaneng.

El estado actual de la pandemia del VIH/SIDA en Lesotho, establece retos para la educación como se estipula en varios documentos de política educativa. Una de las características más preocupantes son los efectos desproporcionados de esta pandemia sobre los niños, la mayoría de los cuales pierden a sus padres y, eventualmente, les impide asistir a la escuela.

Los dos objetivos principales fueron; investigar factores que contribuyen al éxito y/o fracaso del esquema para incorporar a todos los niños huérfanos y vulnerables, y recomendar a las instituciones soluciones basadas en los hallazgos del estudio para su acción e implementación.

Los hallazgos del estudio son que alrededor de 88 por ciento de los niños huérfanos y vulnerables entrevistados asisten a la escuela. Sólo 12 por ciento no asisten a la escuela en el momento de la entrevista. Los huérfanos refieren algunas de las razones por las cuales no asisten a la escuela.

la, entre ellas: cambio de hogares, pobreza, falta de dinero para el pago de cuotas y algunos de ellos tienen que atender animales propiedad de los tutores en lugar de asistir a la escuela. Hay también problemas de retraso o falta de pago y un crecimiento en el número de huérfanos en las escuelas.

El MOET (Ministerio de Educación y Capacitación), también se demora para pagar por los alumnos, y los libros se distribuyen tardíamente. Los niños huérfanos y vulnerables no se están desempeñando bien en las clases. Algunos abandonan la escuela y hay problemas de mala conducta y ausentismo escolar. Del total de 290 niños con problemas específicos encontrados en el área de estudio, 73 por ciento de ellos han sido identificados por tener alguna discapacidad. Los datos específicos tendrían que ser recolectados en el futuro ya que esto no forma parte del presente estudio.

### Antecedentes

Lesotho ha adoptado las metas internacionales, regionales y nacionales, así como los marcos de acción tales como los MDG's (*Objetivos de Desarrollo del Milenio*), las metas de EFA (*Educación para todos*) y el *Marco de acción de Dakar* del año 2000. Este último, representa una reafirmación y un compromiso de los países africanos con las metas de EFA, con el objetivo de asegurar que para el año 2015, todos los niños tengan acceso a la enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad. Los cuatro mayores objetivos que captan el espíritu subyacente de Dakar y EFA en Lesotho, continuarán siendo usados como el principal punto de referencia en todas las intervenciones en el sector educativo del país, y son: acceso, equidad, calidad (lo cual implica aprovechamiento, relevancia, efectividad y eficiencia) y asociación.

Sin embargo, Bundy<sup>1</sup> señala que el VIH/SIDA ha cobrado la vida de 20 millones de personas en las últimas décadas, y un estimado de 40 millones de personas viven hoy en día con la enfermedad. La mayoría de las víctimas son padres y madres cuya ausencia deja a sus hijos viviendo bajo condiciones extremadamente difíciles. El reciente reporte de UNICEF "Niños en el límite", estima que actualmente, 13 millones de niños menores

<sup>1</sup> BUNDY, 2002.

de 15 años han perdido a uno o a sus dos padres debido al SIDA. Para 2010, se espera que esa cifra alcance los 25 millones. El número de huérfanos por todo tipo de causas de muerte de los padres se pronostica en la sorprendente cantidad de 106 millones. El futuro de esos niños está en riesgo, particularmente en lo que tiene que ver con su acceso a servicios sociales como salud y educación.

El estado actual de la pandemia VIH/SIDA en Lesotho, establece retos para la educación como se estipula en varios documentos de política educativa. Una de las características más preocupantes de la enfermedad, es el invariable efecto que tiene sobre los niños, quienes pierden a sus padres y, eventualmente, no pueden continuar asistiendo a la escuela, y tal vez, debido a la falta de recursos, así como de información acerca de cómo el gobierno de Lesotho los puede apoyar. Sin embargo, muchos de ellos, especialmente aquellos inscritos en escuelas secundarias, dejan los estudios porque no pueden pagar las cuotas escolares.

El gobierno de Lesotho a través del MOET, estableció sobre una base amplia, la educación primaria gratuita en el año 2000, con el propósito de ofrecer educación primaria a todos los niños en edad escolar. Esto constituyó el primer paso para el logro de las metas en Lesotho de EFA para el año 2015 y el tercero de los MDG's. Conscientes del hecho que las cuotas de la educación secundaria son restrictivas y por lo tanto impiden a muchos niños su inscripción, particularmente a los niños huérfanos, el MOET, tiene dos diseños de becas para los niveles medio básico y medio superior. Uno es a través del Programa Dirigido Basado en Equidad (TEBP, por sus siglas en inglés) que el gobierno de Lesotho junto con el Banco Mundial, colabora en el patrocinio de las becas de educación media superior. El otro sistema de becas es para el nivel de educación media básica, enfocado en los niños huérfanos y vulnerables, en el nivel medio superior el esquema se enfoca a los huérfanos ya sea de uno o sus dos padres. La principal meta de ambos esquemas es reducir el número de niños que abandonan la escuela debido a que no pueden pagar las cuotas. Una consideración adicional es que el esquema de becas del MOET fue pensado para mantener a los niños en las escuelas secundarias a pesar del agobio de la pobreza que pesa sobre sus familias.

No obstante las buenas intenciones, la experiencia muestra que sigue habiendo niños que no se benefician con los esquemas antes mencionados. El LCBG, ha observado esta divergencia, comprometiéndose económicamente, con aportaciones significativas, con la finalidad de hacer efectivo el derecho de los niños a la educación, así como lograr una estrategia nacional en el combate del VIH/SIDA. Este grupo, es una alianza de organizaciones comunitarias que trabajan con alrededor de 600 niños huérfanos y vulnerables. El número cambia constantemente debido al flagelo del VIH/SIDA. Específicamente, este grupo se propone atender las necesidades educativas de niños desamparados de veintiséis aldeas de Machache y quince de Lithabaneng, cuyo acceso a la educación secundaria está obstaculizado por la estructura del pago de colegiaturas en ese nivel. Esta labor la realiza el grupo con ingresos a pequeña escala que generan actividades tales como los proyectos agrícolas. Sin embargo, al grupo tiene grandes desafíos, debido al gran número de problemas a los que se enfrentan los niños huérfanos y vulnerables, como el hambre, los uniformes, el tratamiento médico, etc.

Hay casos en Lithabaneng y Machache, de niños de que cumplen con los requisitos para ingresar en el sistema de becas del MOET, pero por alguna razón no han sido incorporados. El equipo de investigación indagó sobre esos niños e intentó descubrir las razones por las cuales no estaban en la escuela, con la intención de ayudarlos a regresar a estudiar. Los informantes fueron cuestionados sobre su conocimiento acerca de la existencia del esquema de becas del MOET. Sin embargo, 87 por ciento de los entrevistados no conocían este programa, como se muestra en la gráfica siguiente.

Figura 1. Conocimiento del esquema de becas del MOET por tutores y líderes de la comunidad.



### Problema de investigación

A pesar de la introducción de la educación primaria gratuita a partir del año 2000, alrededor del 15 por ciento de la población en edad escolar primaria están fuera del sistema educativo de Lesotho. En el nivel de

educación secundaria, los porcentajes de inscripción son menores comparados con los de la mayoría de los países de la región. El porcentaje general de inscripciones en Lesotho es de 35 por ciento, y la inscripción neta es del 23 por ciento, mientras que sus contrapartes han alcanzado un porcentaje general de inscripción de 50 por ciento. Muchos niños, particularmente aquellos afectados por el VIH/SIDA y por la pobreza extrema, son excluidos de este nivel de educación a causa del sistema de colegiaturas de las escuelas secundarias del país. Esto se refleja en Letete y Nyabanyaba<sup>2</sup> que, desafortunadamente, el eliminar colegiaturas y aún proveer alimentos y material de apoyo didáctico no vuelve totalmente accesible a la educación para los más pobres de los pobres. El componente 2.5 del Programa Dirigido Basado en Equidad del Proyecto de Desarrollo del Sector Educativo, Fase II, es un programa de reducción de la pobreza cuya meta principal es incrementar el acceso a la educación básica. El programa otorga becas a niños huérfanos y vulnerables para el nivel medio básico de educación (niveles A, B y C). La parte educativa del proyecto del Fondo Mundial en Lesotho, apoya a huérfanos de uno o dos padres en los niveles D y E, con cuotas escolares. Los fondos otorgados para estos esquemas son entregados al MOET para el proceso correspondiente. Sin embargo, sigue habiendo niños que no se benefician de esos programas por diferentes razones. Por ello, para el LCBG, es imperativo encontrar las razones por las cuales algunos niños huérfanos y vulnerables que cumplen con los requisitos para tales esquemas y programas no están en las escuelas.

Un reto crucial es asegurar que la amplia visión de la EFA, como concepto inclusivo, esté reflejada en el gobierno nacional y las políticas de los organismos de financiamiento. La EFA, debe abarcar no sólo la educación formal, sino también la educación inicial, alfabetización, programas de habilidades para la vida, y particularmente para Lesotho, incluir la educación no formal que supuestamente atiende a la población joven que no accede a la educación formal. Debe considerar las necesidades de los pobres y los más desfavorecidos, incluyendo a los niños que trabajan, los que viven en zonas rurales apartadas y nómadas, las minorías étnicas y lingüísticas, niños y adultos afectados por conflictos y por el VIH/SIDA y aquellos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, Kaimila-Kanjo<sup>3</sup> seña-

---

<sup>2</sup> LETETE y NYABANYABA, 2007.

<sup>3</sup> KAIMILA-KANJO, 2005.

la que el impacto de la pandemia del VIH/SIDA sobre la capacidad para alcanzar las metas de la EFA y los MDG's en la sub-región, ha sido devastador.

### Objetivos del estudio

Proporcionar información basada en evidencia con el objeto de hacer más eficientes y efectivos los procedimientos para que todos los niños huérfanos y vulnerables sean incorporados en el esquema de becas del MOET, coadyuvando a asegurar educación básica de calidad para los niños más desfavorecidos y marginados de los cuales se ocupa el LCBG.

Investigar los factores y cuestiones que contribuyen en el éxito y/o fracaso del esquema en la incorporación de todos los niños huérfanos y vulnerables.

Recomendar a las instituciones soluciones basadas en los hallazgos del estudio para su acción e implementación.

### Metodología

La investigación fue diseñada para estudiar las comunidades de Lithabaneng y Machache. El estudio siguió un muestreo intencionado ampliado mediante una triangulación metodológica usando más de un método de recolección de datos en Lithabaneng y Machache. La estratificación también fue incorporada en el diseño de la investigación, con el fin de hacer posible la agrupación de datos de acuerdo a los diferentes tipos de informantes del estudio. También fue usado un grupo focal con el fin de registrar las observaciones hechas por los miembros del LCBG, derivadas de su trabajo de campo.

Los datos fueron recolectados de una población de ochocientos ochenta y seis (886) personas con muestras estratificadas de cuatrocientos cincuenta (450) huérfanos, cuatrocientos dos (402) tutores, diez (10) directores de escuela y veinticuatro (24) líderes de la comunidad. Cada estrato tuvo un conjunto de cuestionarios/entrevistas, las cuales fueron administradas por los miembros del LCBG.

## Resultados

Los resultados están basados en las respuestas a las preguntas específicas, que dieron los informantes de todos los estratos. Los hallazgos están organizados por estrato, y generalizados a las dos áreas donde fueron recolectados los datos. Estos representan de manera global cada estrato. Se les solicitó a los informantes identificar los problemas con los que se hayan encontrado e indicar la mejor manera con que éstos pueden ser superados. Ante la ausencia de indicadores objetivamente verificables, el impacto reportado debe ser entendido entonces, como la percepción de los informantes acerca de la situación. Las observaciones del grupo focal del LCBG, fueron también incorporadas al reporte.

*Respuestas de los tutores.* Del total de la población entrevistada, 91 por ciento de los tutores son mujeres mientras que sólo el 9 por ciento son hombres. Un gran porcentaje (87 por ciento) de la población dijo no tener conocimiento de la existencia del esquema de becas del MOET y sólo el 13 por ciento reportó conocerlo. La siguiente figura muestra los porcentajes de niños y quiénes pagan por ellos.

Figura 2. Numero de niños huérfanos que asisten a la escuela según organización y/o personas que pagan por ellos.



Se encontró que en la muestra estudiada había un promedio de tres (3) huérfanos por tutor y el promedio de edad de los tutores informantes fue de cincuenta y ocho (58) años. La mayoría de las causas de muerte de los padres varían entre tuberculosis y muerte por parto. También hay casos de muerte por diabetes, accidentes automovilísticos, accidentes en las minas y, principalmente, VIH/SIDA.

La mayoría de los fallecidos no heredan ningún patrimonio a sus hijos, aunque algunos dejan casas, terrenos, animales y algún dinero. Sin embargo, parece haber problemas con el dinero. Por ejemplo, muchas veces

el dinero heredado a los niños huérfanos y vulnerables, llega a ellos después de largos períodos de espera y en ocasiones es tomado por personas que no tienen ningún interés en el bienestar de los niños. Algunas veces, además, el dinero es gastado rápidamente. Entre los problemas que existen –y no son los únicos– para la crianza de los niños huérfanos, primeramente, son demasiados niños, con problemas de conducta en algunos casos, enfermedades en los niños y embarazos en la adolescencia.

Se pidió a los informantes que hicieran sugerencias sobre cómo ellos creen que debe ser afrontado el problema de los niños huérfanos y vulnerables. Ellos consideran que el Estado puede ayudar generando proyectos de auto-ayuda que el gobierno pueda asistir. Los niños pueden también ser apoyados para aprender un oficio con el que puedan ganarse la vida cuando la escuela no esté en actividad. Se les puede asignar a los jefes de comunidad tierras para la producción de verduras, con el fin de alimentar a los niños huérfanos y vender el resto para cubrir otros gastos para su sustento. Se debe enseñar a los niños sobre sus derechos y sobre el VIH/SIDA. Informaron que algunos de los niños, no van a la escuela porque aún no tienen la edad para asistir, pero entre aquellos que están en edad de ir a la escuela, muchos no van debido a la pobreza. Algunos asisten a escuelas tradicionales de circuncisión.

*Respuestas de los niños huérfanos.* Alrededor de 88 por ciento de los niños huérfanos y vulnerables entrevistados, asistían a la escuela. Únicamente 12 por ciento no asistían a la escuela en el momento de la entrevista. Los niños huérfanos mencionaron algunas de las razones por las cuales no asistían a la escuela, entre ellas están el cambio de hogares, la pobreza, la carencia de dinero para pagar cuotas y que algunos de ellos tienen que cuidar animales propiedad de sus tutores. Otros de estos niños tienen que cuidar a sus parientes enfermos. El descuido de los tutores también fue citado como motivo para no asistir a la escuela. También fueron mencionadas la avaricia o la pobreza de los tutores. Algunas escuelas continúan demandando el pago a los niños huérfanos y vulnerables, a pesar de las políticas de *Escuela para todos*, y todavía hay niños que son expulsados de la escuela por no tener uniforme. En algunos casos, los niños huérfanos de ambos padres tienen que atender a sus hermanos menores y por tanto no pueden asistir a la escuela. Hay niños que afirman no querer ir a la escuela y que su derecho a elegir de no asistir debe ser respetado. En

promedio, ellos pasan entre seis meses y tres años fuera de las instituciones escolares.

*Problemas que enfrentan las escuelas.* Las escuelas tienen también problemas relacionados con los niños huérfanos y vulnerables y su presencia en las mismas. Hay algunas familias que desatienden completamente a los niños una vez que se inscriben en la escuela. También hay problemas de demora en los pagos y un creciente número de niños huérfanos en las escuelas. Estos niños comúnmente asisten a la escuela con los estómagos vacíos. Muchos no tienen uniforme y van a la escuela con la ropa desgarrada. El MOET, también se retrasa en pagar por los alumnos y los libros son entregados tarde. El ausentismo es un grave problema. Los niños huérfanos y vulnerables no tienen un buen desempeño en las clases. Se ven distraídos y tristes. Llegan tarde a la escuela; abandonan la escuela; con problemas de mala conducta e inasistencia. No hay suficiente asistencia médica para los niños huérfanos; particularmente, la falta de toallas sanitarias para las niñas, contribuye a la irregularidad en su asistencia a la escuela. Hay problemas para el pago de los exámenes. Muchos repiten el séptimo grado.

Los directores de escuela señalaron que en los casos donde el MOET patrocina a los niños, hay gastos adicionales que se tienen que pagar y en ocasiones ellos deben absorber los honorarios a maestros, mantenimiento de la escuela e incluso los servicios de un velador. Algunas escuelas tienen exámenes desde el extranjero, por los que se tiene que pagar; además, los niños necesitan materiales como cuadernos de ejercicios y uniformes escolares. En algunas escuelas se necesita comprar baterías para las lecciones con radio.

*Formas en las que las escuelas pueden ayudar sugeridas por los tutores.* Los tutores sugirieron que las escuelas pueden dar ropa a los niños huérfanos y vulnerables, proveer o encargarse de conseguir apoyo psicológico para ellos y desarrollar sus habilidades para la vida. Podrían también generar proyectos donde se puedan involucrar los niños. En tal caso las escuelas no les hacen pagar, pero pueden usar parte de los fondos generados para compensar las cuotas. Deben ponerse en marcha mecanismos para conseguir becas y las escuelas deben mediar por el bien de los niños huérfanos y vulnerables. En algunos casos, debe darse

un período de gracia para pagar las cuotas escolares y/o permitirles pagar cuando tengan dinero. Con el objeto de que exista una mayor comprensión de los problemas de los niños huérfanos, se recomiendan visitas a los hogares. Los maestros deben estar capacitados para hacer frente a los problemas propios de los niños huérfanos. El gobierno debería ayudar a las escuelas con proyectos agrícolas. Las visitas regulares del MOET a las escuelas, contribuirían a lograr mejores acuerdos. El financiamiento debe ser entregado a tiempo. Se les debe dar la oportunidad a los niños de participar en los programas escolares alimentarios, como una forma de recabar fondos. Se deben desarrollar en estos niños habilidades sociales y proporcionarles orientación. Sus necesidades propias de la infancia deben ser cubiertas y el gobierno debe apoyarlos con alimentación y uniformes. Deben promulgarse leyes para proteger a los niños huérfanos y vulnerables. Se debe enseñar a los niños huérfanos habilidades para la vida y deben ser estimulados para que realicen actividades que les generen ingresos.

---

#### Opiniones de los tutores respecto a los pagos del Gobierno para los niños huérfanos y vulnerables

---

Se les pidió a los tutores su opinión respecto a la forma en que el gobierno está llevando a cabo el pago para la educación de los niños huérfanos y vulnerables. Las respuestas no fueron cuantificadas sino tratadas cualitativamente. Las respuestas fueron las siguientes: aparentemente el gobierno lo está haciendo bien. Parece que se ha hecho un buen trabajo, especialmente en las escuelas primarias. Algunos informantes sin embargo, apuntan que no sabían que el gobierno pagara por los niños huérfanos y vulnerables. Sigue habiendo una percepción de que el gobierno no apoya a los niños huérfanos y vulnerables. Algunos observaron que el gobierno no paga a tiempo. De manera general, se observó que es un problema el que los informantes desconozcan las posibilidades de pago para los niños huérfanos y vulnerables.

*Sugerencias sobre mejores formas de asistencia del gobierno para los niños huérfanos y vulnerables.* Los informantes consideran que los formatos del fondo para la educación, deben ser entregadas, para su mejor administración, a los jefes de comunidad ya que ellos conocen a todos los niños huérfanos de la aldea. Los niños deben ser alentados a

participar en actividades de auto-ayuda con el objeto de que aprendan a cuidar de sí mismos. Las comunidades deben ayudar al gobierno en la recopilación de datos estadísticos sobre los niños huérfanos y vulnerables de su aldea. Los jefes de comunidad y las escuelas, deben ser informados sobre dónde se puede conseguir asistencia para estos niños. Los niños deben ser informados sobre lo que el gobierno está haciendo, con el fin de que tomen conciencia lo más pronto posible. La sociedad debe colaborar y proponer proyectos de modo que el gobierno pueda apoyar sus esfuerzos. El trabajo comunal puede ser reestablecido en las aldeas con el fin de que se obtenga de los campos una producción en masa y cubrir así las necesidades de los niños huérfanos y vulnerables. El gobierno puede mejorar su trabajo proporcionando a estos niños alimentación y el pago de su educación más allá del nivel *E*. Se deben establecer en las comunidades oficinas para la atención de los asuntos relacionados con los niños huérfanos y vulnerables. También hay que difundir la información y aclarar los mecanismos para la inscripción de los niños huérfanos en las escuelas.

*Formas en que los tutores optimizan las herencias en favor de los niños huérfanos y vulnerables.* Los informantes señalan que el gobierno no paga por uniformes, excursiones escolares ni ropa. A los niños no se les da almuerzo ni se paga por su transporte a la escuela. Hay también un reclamo sobre el problema de los libros. Para afrontar esta situación, algunos informantes dijeron que ellos laboran las tierras heredadas a los niños huérfanos, de tal forma que al vender los productos pueden solventar las necesidades de los niños. Otros venden algunos animales y también cultivan la tierra. Hay algunos que consideran rentar las tierras para cubrir los gastos de los niños. Un entrevistado informó haber enseñado a los niños trabajos de costura que ellos realizan durante los períodos de vacaciones, pero se encontraron con el problema de la falta de mercado para sus productos.

*Observaciones generales de los tutores.* El gobierno debe dar dinero a los niños para que puedan solventar sus necesidades y debe supervisarse y evaluarse la manera en que es usado este dinero. El gobierno debe apoyar a los tutores mediante proyectos de auto-ayuda para que los niños puedan trabajar para sí mismos y tener un mejor futuro. Se debe enviar a los niños a escuelas de capacitación donde puedan aprender oficios y así

desarrollar habilidades para sobrevivir. Los tutores recomiendan al gobierno continuar con la educación de estos niños, para que ellos puedan trabajar una vez que terminen la escuela y esto evitará muchos problemas de delincuencia. La ayuda del gobierno debe llegar hasta los niños huérfanos y vulnerables más marginados, que aún no han sido considerados en los programas de asistencia. Sería de gran ayuda que el gobierno pudiera incluir uniformes en sus paquetes de asistencia. La educación debe ser obligatoria para los niños huérfanos y vulnerables, especialmente la enseñanza de oficios. Se sugiere que haya mecanismos para que estos niños reciban tratamiento médico gratuito cuando se enfermen. El gobierno debe procurar trabajar en conjunto con las comunidades y cumplir en lugar de sólo prometer. Establecer oficinas en las aldeas que se ocupen de los asuntos relacionados con los niños huérfanos. El gobierno debe construir escuelas de nivel medio en las áreas lejanas o bien proveer transporte para los niños. Las cuotas para secundaria y bachillerato son muy altas. El gobierno puede ayudar con la regularización de cuotas en el país. El gobierno debe hacer pública la información sobre la asistencia para la educación de los niños huérfanos y vulnerables.

*Respuestas de los líderes de las comunidades.* Los líderes comunitarios señalan que ellos procuran el bienestar de los niños huérfanos mediante el registro de las propiedades heredadas por los padres, cuando las hay. En algunos casos, también realizan visitas semanales para supervisar a estos niños. Algunos, organizan donaciones de comida y ropa por parte de la comunidad. Hay quienes han formado grupos de apoyo en sus comunidades y han promovido la participación de los jóvenes para la ayuda a los niños huérfanos y vulnerables. También les proporcionan seguridad y arbitraje cuando es necesario. En algunas comunidades se han establecido huertos para plantar verduras que sirvan para la alimentación de estos niños. Estos son los esfuerzos que ellos hacen, para no quedarse sólo esperar la ayuda. Siempre que sea posible, tienen que hacer uso de los recursos disponibles en beneficio de los niños huérfanos y vulnerables.

*Problemas encontrados.* Existen problemas de falta de transparencia en la selección de los niños huérfanos para recibir asistencia. En algunos casos, la respuesta de la asistencia social a las necesidades de los niños huérfanos implica largos períodos de espera. Hay también retraso en el

pago de cuotas y un esporádico racionamiento de alimentos. Muchos niños huérfanos han tenido problemas de pago de cuotas para la educación secundaria una vez que terminan la primaria. En ocasiones, se les niega a estos niños un lugar en las escuelas. También se encontró el problema de gente mayor desempleada que está a cargo de los niños huérfanos y algunos de ellos son muy irresponsables.

Además, está el problema de la prostitución, asociado con el embarazo de adolescentes. Algunos también adquieren el VIH/SIDA. Hay también un problema de matrimonios en edad temprana. Hay niños que se quedan completamente solos. Algunos de esos niños se convierten en ladrones. Por lo regular, los niños huérfanos no tienen comida, ropa ni uniforme para la escuela. No hay servicios médicos disponibles para los niños huérfanos cuando enferman. Algunos de estos niños, especialmente los varones, tienen que pastorear animales en lugar de ir a la escuela; así como otras formas de trabajo infantil, tales como hacerse responsables de las tareas domésticas, o de otros niños, les impiden que asistan a la escuela. Algunos simplemente no les gusta la escuela, y hay otros que optan en lugar de ésta por la escuela de iniciación (escuelas tradicionales de circuncisión). En algunos casos, los niños fueron maltratados ya sea por sus tutores o por otros niños. Algunos han acabado por usar drogas, no tienen lugar para vivir y sufren discriminación.

---

### Discusiones y observaciones del grupo focal

---

El grupo focal formado por los miembros del LCBG, registró las siguientes observaciones e información factual adicional:

Se observó que algunos de los niños huérfanos y vulnerables han sido movidos de un lugar a otro, no teniendo un sitio estable donde quedarse. En algunos casos, se presentan litigios ante la corte relacionados con el dinero que dejan los padres de los niños huérfanos, el cual termina en manos de alguien más en lugar de las personas a quienes estaba destinado. En Machache, se observó que dos niños no asistieron a las escuelas durante un período de dos semanas, debido a la falta de zapatos. También en Machache, el tío de unos niños huérfanos se rehusó a enviarlos a la escuela porque él no tuvo la oportunidad de asistir, por consiguiente, usaba la propiedad heredada por los niños para su propio beneficio. Se en-

contró que los maestros no tienen conocimiento de los antecedentes de los niños para tomar decisiones informadas sobre ellos. Al mismo tiempo, se encontró que los jefes de comunidad saben muy poco sobre los niños huérfanos y que las herencias destinadas a ayudar a estos niños son vendidas arbitrariamente en algunos casos. Se encontró que el absentismo es un problema debido a enfermedades, que no hay medicinas y las escuelas no tienen botiquín de primeros auxilios. Muchas niñas se quedan en casa durante sus períodos menstruales porque no tienen toallas sanitarias. En muchos casos, cuando los niños se enferman, las ancianas les dan hierbas tradicionales en lugar de otro tipo de medicamentos. En Maseru, se observó a un niño que lloraba continuamente sin decir cuál era el problema. Otra niña fue observada asistiendo a la escuela vistiendo la ropa de su madre muerta.

Algunos de los niños huérfanos y vulnerables afirmaron que no les gusta la escuela. Ellos prefieren ir a una escuela tradicional. Faltar a clases –por las variadas razones ya expuestas– causa un fuerte desánimo en ellos. Se sienten desmotivados por quedarse rezagados por algunos años. Los pagos fuera de tiempo desaniman a los niños a continuar con su educación. En algunas escuelas, los maestros ocultan la información sobre el programa y pretenden ser ellos quienes patrocinan a los niños. Algunos niños asisten a clases con compañeros mucho menores que ellos. Se observó que la mayoría de aquellos niños que no quieren asistir más a la escuela son varones. En Machache, un niño tuvo que buscar trabajo porque no tenía a nadie que solventara sus necesidades. En cuanto a las niñas, una de catorce años regresó después de un matrimonio ya con un hijo. Algunas chicas incluso se prostituyen. Otro caso fue el de una chica que amamantaba a un pequeño bebé, mientras esperaba otro. Otra joven de veintiún años dijo tener ya tres hijos.

Se identificaron un total de 290 niños con problemas específicos además de la orfandad. Entre ellos, se encontraron niños con discapacidades (73 por ciento), abandonados (18 por ciento) y niños con padres con discapacidades (9 por ciento) en el área de estudio. Se requiere recabar información específica sobre ellos en el futuro dado que esto no forma parte del presente estudio.

DOCUMENTOS

Figura 3. Número de niños huérfanos que viven solos por aldeas visitadas

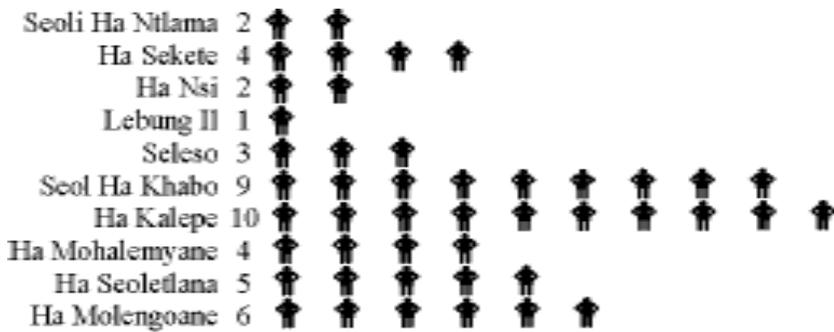
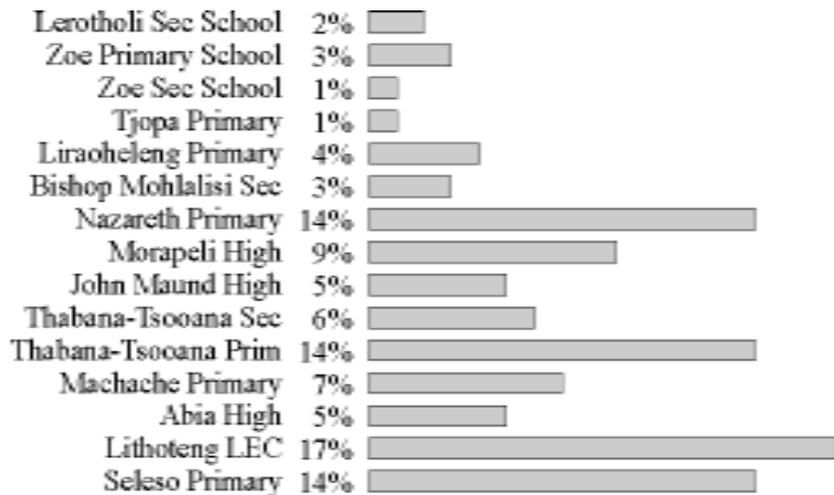


Figura 4. Porcentajes de discapacidad en las comunidades visitadas



Figura 5. Porcentajes de niños huérfanos y vulnerables por escuelas



---

## Discusiones

---

Es generalmente admitido que, a pesar de la introducción de la educación primaria gratuita desde el año 2000, todavía hay un quince por ciento de la población en edad escolar primaria que está fuera del sistema educativo. Los resultados del presente estudio muestran un escenario ligeramente distinto toda vez que son reducidos al área de estudio. Alrededor del ochenta y ocho por ciento de los niños huérfanos y vulnerables entrevistados, asisten a la escuela. Aunque los dos no son comparables, pues el primero fue a nivel nacional y el segundo estuvo delimitado al área de estudio, la diferencia es evidente. En las dos comunidades que participaron en esta investigación, hay más mujeres tutoras que hombres. Este es un panorama no muy distinto a la situación social general en Lesotho.

Con el fin de que la ayuda sea efectiva, aquellos interesados en hacer algo por el bien de los niños huérfanos y vulnerables, deberían recibir información sobre dónde acudir para solicitar asistencia para esos niños. Contrario a este criterio, alrededor de 87 por ciento de los entrevistados no conocían el programa de becas del MOET. Esto es equiparable con el 85 por ciento que corroboró esta información, durante la subsiguiente recolección de datos, lo cual refleja una deficiente diseminación de la información que necesita ser mejorada, especialmente para el beneficio de los niños huérfanos y vulnerables.

El encomiable esfuerzo del MOET, merece ser aplaudido dado que la mayoría de los informantes resaltaron el importante papel que está jugando en la procura de que los niños huérfanos y vulnerables accedan a la educación. El único problema pendiente es en el nivel de educación secundaria. Aparentemente, no hay información sobre financiamiento para aquellos niños huérfanos y vulnerables que terminan la educación primaria. Por esta razón muchos, o bien regresan a repetir el séptimo nivel o se quedan en casa. Hay también otras organizaciones que contribuyen en gran medida a la asistencia de los niños huérfanos, y padres de familia que siguen haciendo mucho para lograr que se pague por estos niños y vayan a la escuela.

En la mayoría de los casos, los niños huérfanos se quedan con sus parientes. Como se mencionó antes en este reporte, la mayoría de los tuto-

res de los niños son mujeres ancianas que no tienen trabajo. Esto sugiere que existen razones de más por las cuales los asuntos relacionados con los niños huérfanos y vulnerables necesitan de supervisión y apoyo constantes. El 24 por ciento de esos niños huérfanos viven solos y esta situación demanda mayor ayuda de donde sea que pueda provenir, dada la situación socio-económica de Lesotho.

Durante el tiempo del estudio sólo un pequeño porcentaje (12 por ciento) de los niños huérfanos no asistían a la escuela. Esto aparentemente no tiene mucho que ver con que el MOET no responda a las necesidades de los niños huérfanos *per se*. Más allá de ésta, hay otras razones como el tener que trabajar o cuidar de parientes enfermos o a hermanos menores. Esto puede arrojar luz a los directores de escuela para estar conscientes de esos problemas cuando estén tratando con un niño huérfano que parece un truhán, en vez de ser más empáticos con estos niños.

Los líderes de la comunidad juegan un papel significativo y pueden necesitar apoyo para poder ayudar a los niños huérfanos y vulnerables. Sin embargo, el tipo de ayuda requerida debe ser bien definida, otorgada y supervisada. Los líderes de la comunidad deben ser asesorados en la redefinición de criterios para seleccionar a los niños que recibirán asistencia. Como el LCBG interactúa con los niños huérfanos y vulnerables, se vuelven evidentes necesidades de capacitación, con el fin de que ellos a su vez puedan ayudar a las comunidades. Del grupo focal surgieron muchos asuntos relacionados, tales como apropiación de bienes, salud, pobreza y falta de información acerca del esquema de becas del MOET. Todo esto apunta hacia nichos para el posible desarrollo de programas locales o proyectos para atender los problemas de los niños huérfanos y vulnerables y su acceso a una educación de calidad.

Las tristes experiencias de los niños huérfanos y vulnerables que perdieron a sus padres a causa del VIH/SIDA, muestran en qué medida este problema está afectando las metas del EFA y MDG's. Las tendencias en los países más pobres del Sub-Sahara y otros que sufren por la guerra y los conflictos sociales, tienen que ascender drásticamente para lograr la conclusión universal de la escuela primaria, pero ¿es esto posible en países aquejados por la pobreza como Lesotho? Uno de los escenarios inminentes es la pérdida de seres queridos, no sólo de los padres de los niños sino

también de sus maestros. De acuerdo con Rispel,<sup>4</sup> *datos de 20 países africanos del Sub-Sahara muestran que los niños entre las edades de 10 a 14 años que han perdido a uno o ambos padres, tienen menos probabilidades de estar en la escuela que sus pares no huérfanos: por tanto la orfandad tiene un impacto negativo sobre la educación. La mayoría de los ministerios de educación han puesto poca atención a programas para los maestros sobre VIH/SIDA. La mayoría tienen políticas, pero no tienen planes de acción o recursos para implementarlos en apoyo a los educadores infectados y afectados. Ésta es un área subestimada y es un reto para las metas de EFA y MDG's. El VIH/SIDA, afectan los recursos y la clientela potencial para la educación.*<sup>5</sup>

---

### Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones no pueden ser generalizadas pero son relevantes para el área de estudio:

- Reactivar la diseminación del conocimiento sobre el programa de becas del MOET, con el fin de que sirva a los intereses de los niños huérfanos y vulnerables, para saber dónde acudir, por qué tipo de asistencia. Esta información debe estar disponible para los niños de séptimo nivel y sus tutores así como para los líderes de las comunidades y las escuelas.
- Debe replantearse la necesidad de poner en práctica mecanismos efectivos y no discriminatorios, para elegir a los niños huérfanos que serán beneficiados con el esquema de becas y otras donaciones complementarias.
- En situaciones donde los padres fallecidos hayan dejado recursos para sus hijos, éstos deben ser puestos en buenas manos y se deben poner en práctica mecanismos de supervisión para asegurar que los niños reciban lo que les corresponde, especialmente educación.

---

<sup>4</sup> RISPEL, 2006.

<sup>5</sup> KELLY, 2000.

## DOCUMENTOS

- Las escuelas deben vincularse con las principales instituciones con el fin de supervisar el avance de los niños huérfanos de la primaria a la secundaria, en caso de que algunos repitan niveles de primaria por falta de recursos para pagar la educación secundaria.
- Se requiere de investigaciones adicionales con un mayor enfoque hacia los niños con discapacidades y su posible inclusión en las escuelas regulares.▲

---

## Bibliografía

- BUNDY, D. *Education and HIV/AIDS: Ensuring education access for orphans and vulnerable children*. World Bank- UNICEF. S. 1., 2002.
- KAIMILA-KANJO G. "Education for All in Southern Africa: taking stock of progress", en *Quarterly Journal of the Open Society Initiative for Southern Africa*, 1 (2). Sudáfrica, 2005.
- KELLY J. M. *The Encounter between HIV/AIDS and Education*. University of Zambia. Lusaka, Zambia, 2000. Recuperado el 25 de mayo de 2007.
- NYABANYABA T. y Letete M. *Education budget analysis and capacity building for civil society in Lesotho*. Commonwealth Education Fund. Lesotho, 2007.
- RISPEL, L. *Education sector responses to HIV/AIDS: Learning from good practices in Africa*. Commonwealth Secretariat. Londres, 2006.

# **DOSSIER**

José Ceballos  
Maldonado

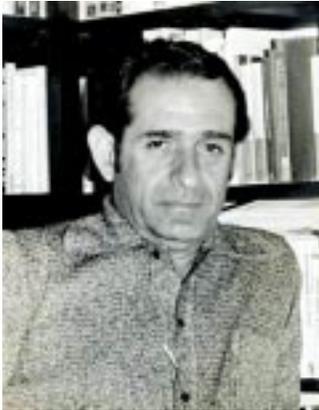
*Narrador michoacano*



*El sospechoso.* Técnica mixta.

# Vida y obra de José Ceballos Maldonado

Héctor Ceballos Garibay



## Itinerario de un hedonista

“Pepe”, como le nombraban sus amigos, nació el 16 de marzo de 1919, en Puruándiro, Michoacán. Cuando contaba con siete años de edad, sus padres –José y Soledad– se trasladaron a vivir a Uruapan, una de las ciudades más grandes y prósperas del Estado. Apenas cumplidos los diez años y a instancias de su padre, quien para entonces laboraba como dependiente en un establecimiento comercial de ropa, obtuvo su primer empleo de mozo en la tienda

El Porvenir. Dado que era el segundo hijo y el primer varón de una familia de escasos recursos en aquellos tiempos donde aún se padecían los efectos devastadores de la Revolución, Pepe no tuvo otra opción que contribuir con su granito de arena al sustento de sus hermanos, doce en total, de los cuales tres mujeres fallecieron a consecuencia de la mala calidad de vida que les tocó en suerte.

Una vez terminados los estudios de la primaria, y renuente a someterse a la disciplina patronal, el todavía adolescente prefirió independizarse e invirtió sus ahorros en instalar un estanquillo en el concurrido portal situado frente a la Plaza de los Mártires de Uruapan. Ahí, en ese establecimiento rudimentario e improvisado, que asimismo le servía de habitación por las noches, vendía periódicos, revistas, cigarros y dulces. Pero la actividad comercial, a pesar de que era el destino al que afanosamente le inducía su padre, no le satisfacía como promesa de futuro.

Por ello se forjó enseguida una meta diferente y más ambiciosa: proseguir los estudios y terminar una carrera que le permitiera portar un certificado profesional. Para lograr su objetivo requería el auxilio de un alma carita-

tiva; comenzó, pues, a escribir cuantiosas cartas solicitando ayuda a los tíos pudientes que vivían en Morelia. Uno de ellos, el Lic. Carmelo Maldonado, vislumbró dotes sobresalientes en el joven y aceptó la encomienda de proporcionarle casa y comida en la capital michoacana a fin de que el sobrino pudiera estudiar la secundaria y la preparatoria en las insignes aulas de la Universidad Nicolaíta.

Antes de trasladarse a Morelia, cuando contaba con trece años, padeció la más dolorosa de todas sus pérdidas afectivas: la muerte de Soledad, esa idolatrada madre de larga cabellera y ojos de fulgor nostálgico que asediada por los continuos y agobiantes embarazos apenas si tuvo tiempo de cuidar de él. A su padre (quien pronto casó con una joven costurera con la cual procrearía otros cuatro hijos), por el contrario, no le guardó estimación ni respeto particulares: siempre lo consideró un hombre limitado en intelecto y en sensibilidad, un ser desprovisto de temple e incapaz de superarse a sí mismo. A manera de subterfugio frente al dolor y la desprotección, el destino le deparó un consuelo y una vocación para toda la vida: leer y escribir. Comenzó así, sin la tutela de nadie y sin contar con antecedentes ilustrados en su familia, un perseverante esfuerzo de expresarse día tras día a través de la pluma y una pasión inextinguible por atesorar la sabiduría de los libros. Fue entonces que descubrió a los autores clásicos juveniles: Verne, Salgari, Dumas, Stevenson, Defoe.

A partir de 1935 vivió en Morelia, instalado en un cuarto de azotea de la casa del tío Carmelo, ubicada en el costado norte de la céntrica Plaza de la Soterraña. El agradecimiento que le profesaba a los tíos, Carmelo y Cholita, no fue suficiente como para mitigarle la dolorosa percepción de que era un sujeto arrimado, un adolescente desvalido y marcado por una deficiente formación educativa previa y por una perniciosa timidez. Para colmo, cargaba el pesado fardo de tener que obtener excelentes calificaciones escolares (su impericia frente a materias como matemáticas, ciencias y lenguas extranjeras contrastaba con su alto rendimiento en las disciplinas humanísticas), pues sólo así se ganaría el derecho al generoso asilo que le había caído del cielo.

Empero, en lugar de paraíso, esta primera etapa moreliana representó su breve “temporada en el infierno”: tropiezos en los estudios, soledad agobiante, culpas y complejos sin cuento, carencia de dinero y de amigos, y esa nostalgia del terruño uruapense que laceraba su espíritu y adelgazaba

aún más su cuerpo enjuto. A fin de evadirse de ese averno conformado por su propio mundo interior, ideó algunas tablas de salvación: las caminatas diarias por las calles del centro de la ciudad, las visitas esporádicas a los templos de San Diego y Las Rosas (un solaz sorprendente para alguien que luego sería un ateo convencido), y el placer visual que sentía cuando, desde la ventana de su habitación, contemplaba las coloridas lomas de Santa María. En ese desvencijado cuartucho, que era a un tiempo su refugio y su prisión, se encontraba una holgada hamaca que colgaba de dos pilares apolillados; era su sitio preferido, el lugar en donde, recostado y en absoluto silencio, disfrutaba de sus mayores complacencias: leer novelas, garabatear su diario e imaginar los triunfos por venir.

Al cumplir los dieciocho años, la progresiva madurez conseguida a golpes de vida comenzó a conjugarse con esa “buena estrella” que, salvo en contadas ocasiones, lo guiaría por el resto de su itinerario vital. Fue aquél un tiempo de decisiones esenciales, y cuando confirmó su vocación irrevocable como escritor. Con varios amigos fundó la revista *Letras nicolaítas*. Numerosos cuadernos de versos rimados, que nunca se atrevió a publicar, emergieron de su inspiración. Luego de ciertos titubeos, eligió por fin la profesión de médico y la especialidad de pediatría como los caminos idóneos para alcanzar su ansiada meta de convertirse en un profesional exitoso e independiente. (Siempre argumentó que, de todas las carreras, eran los médicos quienes más rápido obtenían un estatus social prominente; suponía, además, que el manejo de la salud de los niños era la rama menos complicada de la medicina y que tal circunstancia le proporcionaría un mayor tiempo para la escritura.).

Nada, sin embargo, resultó tan relevante durante esta época venturosa como el encuentro amoroso con Julia Garibay del Río, una jovencita uruapense de catorce años, cuya esmerada educación (sabía de costura y gastronomía, interpretaba al piano a Chopin, Beethoven y Liszt, y dominaba el inglés y un poco de francés) y pertenencia a la clase acomodada, la volvían enormemente agraciada a sus ojos. Con ella se casaría en 1949 y juntos procrearían



tres hijos varones. Julia se convirtió, desde ese instante, en la más privilegiada de todas las “buenas suertes” que se le prodigaron en lo sucesivo. Fue su luz y su tierra firme. Una fortuna inconmensurable, pues Julia quizá era la única mujer de ese entorno tradicionalista y provinciano que tenía la suficiente generosidad y amplitud de criterio como para aquilatar sus cualidades y sobrellevar sus defectos.

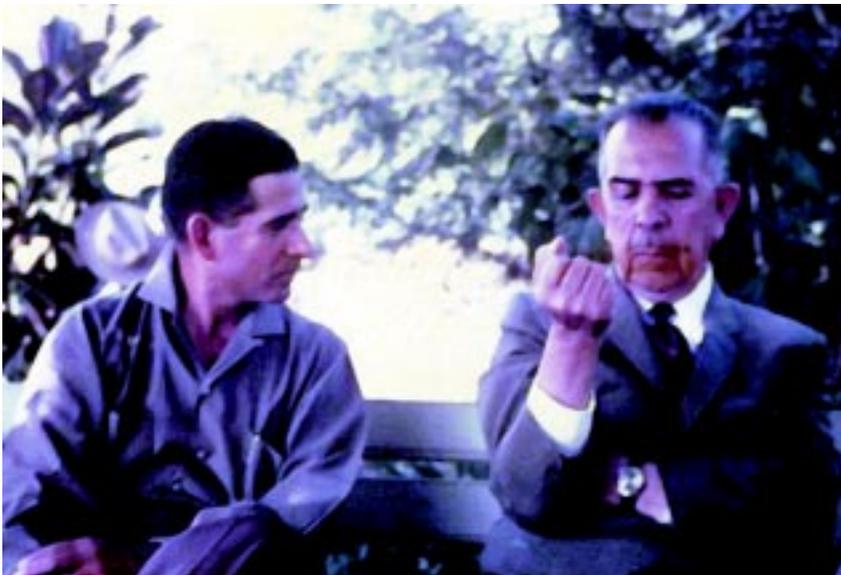
Durante los años cuarenta logró por fin terminar sus estudios como médico cirujano en la Universidad Autónoma de Guadalajara, y, al poco tiempo, concluyó también la especialización pediátrica en el Hospital Infantil de México. Para sostener sus estudios tuvo que trabajar en distintos oficios y padeció situaciones embarazosas como cuando, siendo velador de un reformatorio de menores, cierta noche se quedó dormido por exceso de fatiga y varios de los internos aprovecharon la ocasión para fugarse; dada la gravedad de su falta, fue reprendido y perdió el empleo. Cuentan sus amigos, tanto los nicolaítas como los tapatíos, que mientras ellos se quemaban las pestañas aprendiendo en los libros de medicina, Pepe en cambio se presentaba a los exámenes insuficientemente preparado y desvelado, pues en vez de estudiar se dejaba seducir por la lectura de sus autores preferidos: Balzac, Stendhal, Flaubert, Dickens, Dostoievski.



Durante la Residencia para obtener la especialidad en Pediatría.

Ya casado, su suegro, don Valente Garibay Palafox (quien fue presidente municipal de su ciudad en dos ocasiones), le regaló a su hija una casona en el centro de Uruapan; en ese domicilio, que también le sirvió de hogar, el joven médico instaló una clínica infantil en 1950. Sobrevino de inmediato un vertiginoso éxito profesional: la clientela se agolpaba en el consultorio y su fama se extendía hasta la Tierra Caliente michoacana. El ascenso social y laboral resultó tan espectacular que, a la vuelta de tres años, ya tenía los ahorros suficientes como para, auxiliado por dos hermanos menores, abrir varias farmacias que se coordinaron eficientemente con la clínica a fin de cubrir los requerimientos de salud de una población creciente.

El esforzado trabajo médico de aquellos años no lo alejó, por fortuna, de la disciplina diaria de escribir. Robándole horas al sueño, publicó *La palabra* (1950-1951), un entretenido pasquín donde sacaba a flote la estulticia de ciertos personajes provincianos, particularmente de la clase política y de los comerciantes codiciosos. La pasión por las letras se reactivó en 1957, cuando dirigió *El chinaco*, órgano quincenal con el cual incurrió en un periodismo de mayor calidad.



Con el General Lázaro Cárdenas del Río.

Al alborear los años sesenta, el contexto internacional (la Guerra Fría, la Revolución Cubana, etc.) y la efervescencia política nacional generada por el Movimiento de Liberación Nacional, encabezado por don Lázaro Cárdenas del Río (tío de Julia y su padrino de bodas), hicieron que el médico se sumara con entusiasmo, ya fuera como acompañante en las giras nacionales y locales o como contribuyente a la causa, a la gesta política que por aquel tiempo ocupaba al general michoacano (a quien más tarde rendiría tributo en su *Cárdenas: infancia y juventud*, libro editado por la Universidad Nicolaíta en 1970).

Esta breve incursión en las lides públicas le acarreó consecuencias contrastantes: por un lado, adquirió un amplio conocimiento de la geografía del país y reforzó su admiración por los líderes sagaces y benefactores de sus pueblos como lo era el ex presidente; y, por el otro, se ganó una fuerte animadversión de las fuerzas conservadoras uruapenses, que le endilgaron el paradójico mote de “comunista burgués”, un calificativo que en vez de injurarlo lo llenaba de orgullo. Fue en esta misma época cuando se convirtió en presidente de la Cruz Roja de Uruapan, amén de que trabajó de manera altruista y con ahínco en las jornadas médicas que brindaron nobles servicios a la comunidad.



Como presidente de la Cruz Roja de Uruapan, en 1963.

Durante 1963 y 1964, desconociendo su naturaleza de hombre afecto a la reclusión hogareña (donde podía dedicarse a leer y escribir con fruición), se dejó envolver temporalmente por una rutina laboral y social que acabó detestando: trabajaba durante el día y hasta la extenuación en la clínica, con varias parejas de amigos salía al cine y a cenar casi todas las noches, y los fines de semana asistía con su esposa a los bailes y convites de la alta sociedad uruapense.

Los lastres de esa parafernalia cotidiana se manifestaron a través de una aguda depresión psicológica. Para colmo, sus cuentos permanecían inéditos y la pluma sin usar. Uno de los médicos consultados, usando más la intuición que la ciencia, le dio un consejo atinado para aliviar sus males: ¿por qué no compraba un rancho y plantaba árboles? Comenzó así lo que sería su curación y su ascenso hacia la vida hedonista, justo cuando adquirió “Cholinde”, sembró ahí aguacates y flores, y construyó una casa de campo en las afueras de Uruapan. La parte más importante de su salvación anímica la dedujo él mismo: tenía que retomar y jamás descuidar su vocación literaria.

Entre fines de 1964 y 1969 publicó en México un libro de cuentos y dos novelas, tres obras que tuvieron un inusitado éxito de crítica y de ventas, sobre todo porque era un autor de provincia, ajeno a las mafias literarias de la capital. En 1970, luego de cerrar la clínica infantil, dejó también la casona del centro de la ciudad y se mudó a vivir a la “Barranquilla de Costo”, pequeña residencia ubicada en un rincón de su huerta y rodeada de los tupidos bosques purépechas. Había encontrado, por fin, su paraíso terrenal. Dos años antes, en ese mismo lugar privilegiado, a la vera de la carretera a Carapan, inauguró una importante empresa turística: el Motel Pie de la Sierra. (Dada su personalidad polifacética, nunca pudo dedicarse de tiempo completo al trabajo intelectual).

Dicho negocio, además de servirle en lo sucesivo como fuente principal de ingresos, le reveló asimismo que tenía una capacidad innata para el diseño arquitectónico (posteriormente, con el auxilio de su fiel cuadrilla de albañiles y sin dejar de gozar las lecciones que derivaba de su aprendizaje autodidacta, edificaría varias casas más y el Hotel Villa de Flores, construcciones hechas en un estilo regionalista muy original donde se fundieron en feliz armonía la madera, el hierro forjado, los azulejos, el tejamanil, la cantera y los techos de teja); un ejemplo notable, en tanto que logro

creativo personal, lo sería su último refugio doméstico, *Sés Jarhani* (que significa “paz”, en tarasco), terminado en 1980, donde hizo realidad el anhelo de poseer un espacio acogedor e idóneo para albergar su biblioteca de veinte mil volúmenes (otros trece mil, acatando su voluntad expresa, fueron donados al pueblo de Uruapan a los tres años de su fallecimiento).

Viajar por los más diversos confines del planeta conformó otro de sus deleites supremos, ya que de esa manera podía navegar a través de ríos y mares, subir hasta el último escalón de campanarios y castillos, recorrer a pie los bulevares y los callejones de las ciudades, visitar museos y palacios, admirar los paisajes ignotos y la beldad de las viandantes, beber un vino robusto en la placidez de la campiña y escuchar arrobado una sinfonía en un recinto célebre. De esta forma, a fin de gratificarse con las glorias artísticas de la humanidad, se convirtió en un trotamundos infatigable que realizó veintitrés recorridos, aproximadamente de mes y medio cada uno, la mayoría de ellos por el continente europeo, donde satisfizo su absoluta predilección por las joyas estéticas de la cultura occidental. En 1961, en una de sus estancias más largas (seis meses), también visitó el



En China, en 1961.

lejano oriente; al arribar a China, gracias a que portaba una carta invitación que le transfirió el general Cárdenas, tuvo oportunidad de dictar conferencias sobre historia de México en algunas de las fábricas y comunas rurales que visitó.

Asimismo, a raíz de estos periplos consiguió reunir una vasta colección de diapositivas sobre arte, mismas que no sólo le servirían para su regocijo personal, sino que también aprovecharía como material didáctico para impartir sus cursos de historia universal e historia del arte. Y fue precisamente ese don natural para la docencia, ese deseo generoso de compartir sus amplios y variados conocimientos con los jóvenes y el público en general, lo que se añadiría como una más de sus múltiples facetas en tanto que intelectual humanista. En efecto, numerosas generaciones de estudiantes uruapenses, inscritos en la Universidad Nicolaíta, todavía recuerdan aquella pasión arrolladora cuando, situado a un costado de una transparencia proyectada en la pantalla, su profesor disertaba en torno de las características estilísticas del gótico o del barroco.

Finalmente, convertido en un hedonista de tiempo completo, logró y explotó de manera creativa esa “plenitud de la vida” que suele acompañar la madurez de ciertos individuos. Durante casi tres décadas, con esporádicos interludios de pesar y melancolía, alcanzó y hasta superó la mayoría de las expectativas halagüeñas que se había forjado en aquellos tiempos lúgubres de su niñez y juventud.

A la hora de cosechar los frutos de sus esfuerzos, esos “trabajos” diversificados que tanta delectación le suscitaban, también tuvo a su lado los hados de la fortuna: gozó de una salud envidiable; mantuvo sus finanzas en el punto justo para satisfacer su apetencia voraz de libros y viajes; disfrutó del respeto y la estimación de la mayoría de sus paisanos (luego de haber padecido, en tiempos lejanos, la incomprensión y la hostilidad hacia su literatura); de manera voluptuosa y disciplinada, a pesar de que sólo publicó dos libros a lo largo de esta prolongada época, nunca dejó de escribir y corregir todos los días su diario, sus cuentos y la que fuera su última novela.

Con enorme contento se regaló aquellos paseos mensuales por la ciudad de México, adonde acudía con el propósito de satisfacer su avidez por la cultura: exposiciones, teatro, películas, ópera, y sus visitas asiduas a com-

prar libros en la Lagunilla y en las librerías de viejo; en sus últimos años, además de las artes plásticas y la literatura, descubrió el embrujo del jazz y se fascinó con el prodigioso universo visual que le es peculiar al cine; y, de entre todos estos gustos y regustos, el que tuvo mayor trascendencia para edificar su bienestar cotidiano fue la presencia afectiva y solidaria de su entorno amistoso y familiar, sobre todo de la imprescindible Julia y de sus hijos, los cuales únicamente hasta que dejaron de ser infantes se convirtieron para él en “personas interesantes” y en compañeros de correrías culturales.

Sólo una y muy importante frustración arrastró consigo hasta el final de sus días: el no haber tenido más tiempo y mayor prestigio como escritor. Pero, puestos en una balanza, tal como se revela en el diario que redactó en los aciagos días pasados en el hospital, jamás habría cambiado lo que realizó en la travesía de su devenir existencial, intensamente vivido en todas sus aristas, por el rostro efímero y veleidoso de la fama literaria. Fue por ello que aceptó la muerte con serenidad, una sabia templanza que sin duda era resultado de sentirse satisfecho consigo mismo. Sin remordimientos ni culpas estorbosas, supo pagar la factura de ser un *diletante*, tal como le gustaba describirse a sí mismo. Al encarar la inminencia de su muerte, producto de un cáncer asesino, en una hoja suelta escribió su epitafio, un mensaje lúcido y una síntesis luminosa de lo que abrevó de su paso por el mundo: “La existencia es un prodigio a condición de llenarla con una labor que deje huella, aunque sea mínima. De lo contrario se habrá pasado la vida como sombra, como nada”.



En su biblioteca.

Al caer la noche, rodeado de los suyos, expiró apaciblemente en su residencia uruapense el 3 de marzo de 1995. Sus cenizas, depositadas en una vasija de barro multicolor, se guarecen en una casita de cantera situada en un costado del jardín de *Sés Jarhani*; alrededor de ese refugio eterno, tal como él alguna vez lo dispuso, sobresalen un seto de flores y unas enormes piedras volcánicas, rojizas y rugosas, que apuntan al cielo.

---

## Avatares literarios de un escrutador de almas

---

José Ceballos Maldonado escribió muchísimo, desde que tenía dieciséis años hasta unos cuantos días antes de su muerte, pero sólo publicó cinco libros en vida: tres novelas y dos compilaciones de cuentos. Cotidianamente batallaba con la pluma y corregía una y mil veces sus textos; a veces bajaba de su biblioteca regocijado con los logros obtenidos, y otras tantas permanecía dubitativo sobre la calidad de lo producido. Su carácter inseguro e hipercrítico lo obligaba a desechar bastante de lo que había avanzado y así volvía a comenzar sus escritos casi desde el principio, sobre todo si había estado alejado de ellos durante cierto tiempo. Y si a esta manera pausada y escrupulosa de pulir su prosa le añadimos las múltiples ocupaciones que merecían su atención (negocios, docencia, atención a pacientes, viajes, etc.), pues entonces no debe sorprender el hecho de que su obra editada sea tan escasa.

El hecho de vivir en provincia, cuando el poder cultural se concentraba y centralizaba excesivamente en la ciudad de México, tampoco contribuyó a motivarlo para que se hubiese dedicado con mayor profesionalismo y exclusividad al ejercicio de las letras. Sus dos primeros libros fueron ediciones costeadas de su propio peculio, y aun a pesar del relativo éxito que alcanzaron, ninguna editorial importante se interesó por su obra posterior; para colmo de males, todas las casas donde editó sus libros (Costa Amic, Diógenes, Novaro y Premiá) tuvieron una vida efímera y de poco lustre. Al agotarse las primeras ediciones de sus libros, y debido a que no pertenecía a ninguna de las cofradías culturales en boga, pronto su nombre se diluyó en el olvido, salvo en los contados casos de críticos y amigos escritores a quien él personalmente había buscado para regalarles ejemplares de su creación.

Para nada lo favoreció el hecho de publicar en una época, los años sesenta, caracterizada por la bonanza de dos estilos literarios ajenos por completo al talante particular de su obra: por un lado, la exploración del universo juvenil y la reproducción del lenguaje coloquial clasemediero a través de las novelas de José Agustín, Gustavo Sainz, etc.; y, por el otro, la tendencia a innovar y experimentar tanto con las estructuras narrativas como con el lenguaje mismo: Sergio Fernández, Salvador Elizondo, Fernando del Paso, etc. En este contexto adverso, la prosa de Ceballos Maldonado fue bien recibida por los principales comentaristas de aquel

entonces, pero no ocultaron un cierto dejo peyorativo al definirla como una producción esencialmente naturalista, localista y carente de vestiduras literarias.

En los actuales tiempos posmodernos, por fortuna, los juicios críticos y analíticos se han vuelto más flexibles y diversos. Quizá por ello, en la lectura y relectura contemporáneas de la obra legada por el escritor, hoy pueden encontrarse valores sociológicos y artísticos que no fueron debidamente ponderados durante aquella etapa signada por el furor vanguardista (la sobrestimación de la “nueva novela” francesa) y el ímpetu rebelde de los jóvenes.

Los cuentos de *Blas Ojeda* (Costa Amic, 1964), por ejemplo, destacan en primera instancia por el uso de un lenguaje directo, sencillo, coloquial, saturado de “palabrotas” referidas a la sexualidad. Empero, una lectura más profunda revela a un narrador capaz no sólo de recrear el lenguaje prototípico de sus personajes variopintos (comerciantes, burócratas, indígenas, profesionistas, etc.), sino que también tiene la habilidad de reconstruir de manera precisa y palpitante el microcosmos provinciano en su más crudo y patético acontecer.

De esta manera, gracias al bisturí filoso del escritor, en cada cuento se destazan las pequeñas y grandes *miserias morales* de esos sujetos que aparecen como “humanos, demasiado humanos”; y entonces nos percatamos de sus fantasías, enajenaciones, hipocresías, tabúes y, sobre todo, de las trampas sociales que los convierten en eternas víctimas de su propia mediocridad.

Es verdad que, como le suele suceder a los autores novatos, los textos son desiguales en su calidad literaria: algunos, los mejores, conservan su excelencia a pesar del paso del tiempo; mientras que otros, sobre todo los que se quedan al nivel de simples relatos, resultan un tanto excesivos, faltos de sutileza y por ello no alcanzan la redondez artística. Más allá de la escandalera que suscitó el libro en la fecha de su publicación (debido a que algunos uruapenses se reconocieron como personajes y montaron en cólera), lo trascendente para la historia de la literatura nacional es que varios de estos cuentos aún impactan por la fidelidad con la cual retratan esa mentalidad sexista, acomplexada, supersticiosa y adocenada que todavía pervive como lastre en el actuar de los seres humanos.

Los argumentos y personajes que pululan en la obra de Ceballos Maldonado, es cierto, no nacieron de su inventiva personal, sino que más bien son historias atesoradas a lo largo de su vida, ya fuera a modo de vivencias propias o a manera de experiencias indirectas. A este rico anecdotario le adjudicó la relevancia suficiente como para convertirse en materia literaria de su pluma y en fuente inagotable de conocimientos para los lectores. Así las cosas, sin que hubiera malicia contra nadie, su apuesta creativa consistió en tener la capacidad para reproducir eficaz y artísticamente los asuntos que suscitaban su interés como escritor.

Su primera novela, *Bajo la piel* (Costa Amic, 1966), constituye un homenaje a uno de sus libros preferidos: *Madame Bovary*, de Flaubert. La heroína, Tea, es la típica mujer candorosa y soñadora que, luego de casarse con Mario y tener con él dos hijos, descubre que padece una situación de absoluta insatisfacción sexual y personal. Atrapada y asfixiada por el claustrofóbico ambiente provinciano, saturado de un sinnúmero de convencionalismos, hipocresías, mendacidades y atavismos de toda laya, opta por el camino riesgoso del adulterio con Adrián a manera de único camino posible para huir del tedio, la ociosidad y su propio malestar íntimo.

Sus ilusiones pequeñoburguesas, su avidez insaciable y su apetencia de felicidad se estrellan finalmente contra la dolorosa realidad: el machismo secular, la mediocridad de los seres que la rodean, y la sobrestimación de los valores materiales que imperan en el conjunto de la sociedad. Y al igual que Emma Bovary, o Effi Briest (de la novela de Theodor Fontane) o Luisa (de *El primo Basilio*, de Eca de Queiroz), Tea también sucumbe como esposa y amante, víctima de sus propias ilusiones y a causa del ambiente social moralista y rígido que le tocó vivir.

*Después de todo* (Diógenes, 1969), narrada en primera persona, versa sobre las dramáticas peripecias de un profesor sodomita que arrostra, con valentía y dignidad, los prejuicios de una sociedad intolerante y homofóbica. El entramado de esta segunda novela se ubica, primero, en Guanajuato, y



Hedonista y escritor.

luego en la Ciudad de México, adonde el personaje Javier Lavalle arriba después de ser descubierto, vilipendiado y corrido de las aulas, destruyéndole con ello su prometedor carrera como docente universitario. La época de estas intensas vivencias, que refieren la aceptación definitiva de la preferencia sexual de Javier, su obsesiva búsqueda de compañía amorosa y los peligrosos rituales para seducir a sus alumnos, transcurre a mediados del siglo XX, es decir, cuando resultaba todo un desafío existencial asumir de manera voluntaria la transgresión de los valores impuestos por una ética autoritaria y dogmática que pretendía establecer lo que conformaba la normalidad y la anormalidad en las relaciones sexuales humanas.

Sin caer en truculencias melodramáticas o en mensajes panfletarios, este libro toma partido a favor del derecho de cada individuo a escoger libremente la opción sexual que más le satisfaga. Dado que es una de las novelas pioneras de la literatura gay en el país, debido a la manera objetiva y natural como recrea su tema, y en la medida en que le apuesta a la defensa de la diversidad sexual, no hay duda que *Después de todo* marca un hito en la historia de la literatura mexicana.

Con *Del amor y otras intoxicaciones* (Novaro, 1974), su segundo libro de cuentos, Ceballos Maldonado se tropezó, por primera vez, con una reacción nada entusiasta por parte de la crítica especializada. Una pésima elección editorial acrecentó la desazón y el desconcierto de un escritor acostumbrado a recibir elogios por su trabajo literario. En esta ocasión, ciertamente eran más los cuentos fallidos que aquellos donde el narrador alcanzaba una plena artísticidad. Todos ellos, sin embargo, abordaban con indudable fruición diferentes asuntos referidos a la siempre enigmática sexualidad humana: la frigidez, la homosexualidad, el voyerismo, el onanismo, etc.

Y era tal el placer del escritor al bordear y profundizar en los misterios y las patologías ligados a la vida sexual, que pronto comenzó a interesarse por adquirir un saber propiamente científico de estas temáticas. A la postre, gracias a su sapiencia en sexología, escribió ensayos y dictó conferencias que tuvieron una loable función pedagógica y libertaria.

Luego de una década sin publicar, apareció su tercera novela: *El demonio apacible* (Premiá, 1985). El argumento refiere las relaciones amorosas, necesariamente efímeras y clandestinas, entre un profesor de prepa-

ratoria y dos de sus alumnas que se distinguen por su precocidad y avidez de mundo. Además de estas aventuras circunstanciales, Rodrigo, un tipo cincuentón, casado, de holgada posición económica, también mantiene un *affaire* amoroso con una mujer cosmopolita y desprejuiciada cuyo marido no la satisface sexualmente. A pesar de ser reiterativas y hasta un tanto egocéntricas las descripciones de los muchos encuentros eróticos de los personajes (faltó en este libro establecer una distancia pertinente entre la personalidad del *yo narrador* y la del propio autor), debe precisarse que detrás de la aparente trivialidad temática del libro, el novelista consigue regalarnos una radiografía sociológica tanto de la desazón que sufren los jóvenes frente a su incierto futuro así como de la grave crisis que carcome a las instituciones educativas nacionales: el abuso de las huelgas, la apatía de los estudiantes, las lacras del sindicalismo, las disfunciones de la burocracia universitaria, y la haraganería de los profesores.

En la novela póstuma, *Fuga a ciegas* (Coyoacán, 2005), el escritor michoacano explora los múltiples condicionantes de la mentalidad suicida y las variables psicopatológicas que atosigan a Gastón, un tipo quisquilloso que, no obstante su estabilidad económica y familiar, fantasea todos los días con encontrar el mejor método para quitarse la vida. Y su compulsión



erótica, ya sea que se masturbe o copule todos los días, tampoco le sirve de mucho como subterfugio para huir de sus propios demonios internos. Al abordar con enorme perspicacia este cúmulo de situaciones paradójicas, la novela alcanza su mayor logro en tanto que análisis de un personaje complejo y contradictorio. *Imágenes del desasosiego* (Secum, 2005) es una antología de algunos de sus mejores cuentos, amén de que tiene la virtud de rescatar tres textos valiosos que estaban inéditos. (Por cierto, su extenso diario, numerosos relatos, cartas y ensayos todavía están a la espera de un editor.) Y ciertamente encontramos en ellos las señas de identidad de toda la obra literaria del escritor: por un lado, un lenguaje diáfano, ágil, cautivante, sin barroquismos lingüísticos, pero nunca exento de imágenes poéticas; y, por el otro, estructuras narrativas sencillas, anécdotas que por lo general transcurren desde el presente hacia el pasado, casi siempre contadas en primera persona, y las cuales abordan el eterno desencuentro entre el individuo y la sociedad.

Un conflicto insoluble en donde los sujetos, acosados y coartados, buscan afanosamente su libertad o su felicidad; y producto de tal enfrentamiento, a veces triunfan y otras tantas sucumben. Para beneplácito de los lectores, las atmósferas geográficas e históricas, así como la psicología de los personajes (transfigurados en seres de carne y hueso) son recreadas con singular maestría artística, lo cual a la postre se traduce en un retrato certero y profundo de la tortuosa y apasionante conducta humana.

Desde esta perspectiva, la literatura de Pepe Ceballos no sólo resulta aleccionadora y muy disfrutable, también sobresale porque es capaz de reflejar y, al mismo tiempo, trascender el marco social específico donde se originó. En virtud de las múltiples cualidades de sus libros, un año antes de su muerte, el gobierno de Michoacán le otorgó el Premio al Mérito Artístico (1994).▲

### Bibliografía

SANCHEZ B., Roberto y Gaspar Aguilera Díaz (coord.) *Creadores de Utopías*. Secretaría de Cultura de Michoacán. Morelia, 2007.

# La cena\*

José Ceballos Maldonado

Como todos los días, cerré mi negocio a las dos de la tarde y me dirigí a mi casa por la ruta de siempre. Veía las personas y las cosas con la indiferencia del que las contempla desde hace muchos años cuatro veces al día, dos por la mañana y dos por la tarde.

Al mismo tiempo, y también como todos los días, iba sintiendo en la barriga el delicioso mordisqueo del gusanillo del hambre.

Caminaba por el portal Carrillo cuando de repente, al cruzar la cafetería Myr, oí una voz de tonalidades vagamente conocidas que gritaba mi nombre:

—¡Bernardo! ¡Bernardo!

Me detuve y volví la cabeza. Un hombre alto y grueso, de lentes, avanzaba hacia mí. Venía con los brazos en alto, los ojos chispeantes y las comisuras de los labios distendidas en una risa que estaba a punto de transformarse en carcajada.

Lo examiné de una sola y rápida mirada; no lo conocía y me confundí un poco; me había detenido equivocadamente; el hombre llamaba seguramente a otro Bernardo. Iba a continuar mi camino cuando el hombre se plantó frente a mí poniéndome las manos sobre los hombros.

—¿No me conoces? —me preguntó.

Investigué su rostro cuidadosamente, un poco atolondrado, esforzándome por reconocerlo.

—Discúlpeme, no lo recuerdo...

El hombre soltó una carcajada.

—¡Soy Resendis! Francisco Resendis!

De súbito se me aclaró la memoria y me saltó el regocijo.

—¡Paco! —exclamé al fin.

Me negaba a creerlo. ¿Era aquel hombrazo Paco Resendis, mi compañero de escuela en México, el muchacho delgado, ágil, de pelo ondulado y frente estrecha, el tipo locuaz y agradable que nos ganaba las novias y a quien apodábamos, por apuesto, la Paca Resendis?

---

\* CEBALLOS Maldonado, José. "La cena", en *Imágenes del desasosiego*. Secretaría de Cultura de Michoacán. Morelia, 2005.

Todavía con ojos asombrados retrocedí un poco para observarlo mejor. Frente vasta y reluciente; pelo corto y casi blanco, con reliquias de antiguas ondulaciones; cachetes abotagados y sudorosos; camisa de mangas cortas que enseñaba dos miembros como tronco y que se abombaba bajo la presión de un vientre majestuoso. Lentamente fui aceptando la realidad. En cambio, sentí inmediatamente la atracción de su antigua simpatía.

–¡Estás inconocible! –le dije.

–Tú te encuentras igual. Te reconocí inmediatamente.

–Los flacos nos defendemos mejor; pero los años cuentan para todos.

Permanecemos mudos, contemplándonos mutuamente.

–¿Qué haces aquí? –le pregunté para romper el silencio.

–De paseo. ¡Pero qué coincidencia! ¡Qué gusto verte! Al tomar el tren en la estación de México también me encontré casualmente con el Pando. ¿Te acuerdas del Pando? Le decíamos así por borracho; creo que no le ha ido muy bien; hacía mucho que no lo veía.

Pero sigue siendo el mismo. Hosco y lengua suelta. «¡Te brincó el zorrillo a la cabeza, vale!» fue todo lo que me dijo después de reconocermelo.

Los dos lanzamos una risa estruendosa.

–¿Vienes solo? –inquirí.

Con mi mujer y mis dos niñas. Quiero que las conozcas; están aquí en el Myr.

La mujer me recibió con la boca torcida y una mirada impertinente y escrutadora. Nos saludamos reservadamente.

Con Paco hablamos de los antiguos compañeros, de los lances estudiantiles, de los años transcurridos desde que abandonamos la escuela, de nuestra situación actual, de los hijos, de las maravillas que tenía Uruapan y de la eventualidad que nos había reunido. Saltábamos de un tema a otro, atropelladamente.

De vez en cuando, con miradas oblicuas y disimuladas, observaba a la esposa. Su rostro se había dulcificado. Entonces reparé en que tenía cierto atractivo. Fumaba continuamente, amonestaba a sus hijas con voz gruesa y ruda y de rato en rato alargaba el cuello y erguía sus dos pequeños pechos perfectamente modelados por el brasier. «Es maniática», me dije a mí mismo.

Como se estaba haciendo tarde y como aún teníamos mucho que recordar, invité a cenar a Paco para esa misma noche.

–Invitaré a Joaquín Gallardo –anticipé –; también vive en Uruapan.

Cuando mencioné el nombre de Joaquín, mostró la misma expresión

de gusto y asombro que le vi al reconocerlo, desbordándose en exclamaciones de incredulidad y complacencia.

Empezamos otra vez a exhumar acontecimientos, evocando aquellos en que participó Gallardo. Nos arrebatábamos las palabras. Se me agolpaban en desorden episodios que creía olvidados definitivamente; otros me surgían fácilmente, nítidamente, con abundancia de pormenores, como si los acontecimientos hubieran ocurrido el día anterior.

Mientras hablábamos y reíamos la mujer de Paco nos observaba con atención, distendiendo los labios con sonrisitas de burla regocijada. La veía directamente y empecé a reparar en que tenía un hermoso rostro, con ojos verdes, grandes y luminosos.

¡El gran Paco! Habíamos sido muy amigos y llegué a mi casa sumamente conmovido, sumergido aún en los recuerdos. Se enfrió mi entusiasmo y volví a la realidad, cuando le comuniqué a mi mujer que tenía invitados a cenar para esa misma noche. Empezó por soltar exclamaciones airadas. Luego me dijo que no podía improvisar cenas para desconocidos, que no tenía suficiente carne en el refrigerador y que ya no quedaba tiempo para conseguir más, que no disponía de servidumbre porque le había dado permiso a las criadas para ir al cine esa tarde, que ella tenía cita con la peinadora, y que no tenía preparado ningún vestido decente para recibir visitas. No quiso saber nada de Paco y me advirtió terminantemente que no volviera a comprometerme con cenitas sin avisarle cuando menos con un día de anticipación.

Me exasperé y amenacé con largarme al demonio. Dije que no necesitaba de mi casa ni de mi mujer; que estaba harto de regateos, de contrariedades de toda índole y de falta de comprensión, y que llevaría a cenar a mis antiguos compañeros de colegio al comedor del Motel Pie de la Sierra, o con el Conde, donde serían atendidos estupendamente; porque en mi casa, en mi propio hogar, no contaba con una mujer que fuera capaz de improvisar una cena decorosa.

Cuando acabamos de discutir y se allanaron las dificultades llamé por teléfono a Joaquín para invitarlo a cenar.

A las nueve de la noche, hora en que había citado a mis amigos, todo se hallaba dispuesto.

Mi mujer, muy agitada, iba y volvía al comedor, a la cocina y a su recámara. Daba instrucciones a las sirvientas y afinaba el arreglo de la mesa. Cada vez que pasaba frente al tocador de su pieza se estudiaba por unos instantes. Unas veces se rebullía dentro del ajustado vestido jalándolo a los lados, abajo o hacia arriba, haciendo gestos de inconformidad;

y en otras ocasiones, apresuradamente, se componía de diversos modos los mechones de cabello que se había echado sobre la frente.

Yo, observando las manecillas del reloj a cada minuto, y poniendo atención a los ruidos que provenían de la puerta de la calle, ordenaba las botellas y las copas en la mesa de las bebidas, y seleccionaba mis mejores discos.

Di un salto cuando sonó el timbre. Paco y su esposa me dejaron asombrado. Con su traje oscuro, sus lentes, sus cachetes recién rasurados y su espléndida barriga, él se veía imponente y respetable. Y como ella era alta, esbelta y llevaba la cabeza levantada, lucía soberbiamente con su vestido rosa, sus joyas y el brillo y la inquietud de sus ojos.

Cuando se presentó Joaquín con su esposa hubo gritos de entusiasmo, porras y exclamaciones de las que gastábamos en la escuela. Las señoras, sonriendo, nos curioseaban con benevolencia.

Los instalé en la sala y en seguida me apresuré a acercar el servido de bebidas. Cuando entré con el carrito, en el que danzaban los vasos y las botellas con alegre estruendo, la señora de Paco hizo un gesto desacomodado, echó un violento chorro de humo de cigarro por una comisura, y me lanzó una mirada de reconvención que yo, en ese momento, no atiné a explicarme.

—Díganme qué toman -supliqué.

—¡Yo nada! -se apresuró a decir la señora de Paco—. ¡No me gustan las bebidas!

Lo dijo rudamente y todos, extrañados, volteamos a mirada. Se le habían descompuesto las hermosas facciones. Paco fingía no haber oído nada.

Atendí a los demás y me serví yo.

—¿Qué tomas? -le pregunté a Paco. ¡Necesitamos pescar una como aquellas que nos colocábamos en nuestros buenos tiempos!

—¡Francisco! -gritó inesperadamente la mujer de Paco.

Éste saltó de la silla, apagó el cigarro en el cenicero con mano temblorosa y explicó con palabras entrecortadas:

—Yo no tomo ... Estoy un poco delicado y la bebida me indispone ... Tolero solamente el vino tinto, y esto nada más durante el invierno, para entrar en calor. ...

Se rascaba la barba con rápidos arañazos de su dedo índice y nos veía con ojos conturbados.

—¡Eso sí que no! -protestó Joaquín. ¡Debes tomar algo! Paco soslayó tímidamente a su mujer.

–Bueno ... Un poco de whisky con mucha agua... Sólo para darle pequeños sorbos.

–¡Nada de bebidas, Francisco! –vociferó la señora. ¡No permitiré que me amargues la noche con una borrachera!

La majestuosa humanidad de Paco, desasosegada, se rebulló en la silla. Los demás nos quedamos inmóviles y desconcertados. La señora de Paco encendió un nuevo cigarro, irguió el pecho provocadoramente y sacudió la cabeza con resolución. Tenía los ojos ensangrentados.

–¡Ya sabes que detesto a los borrachos! –rugió.

Paco estaba turbado; pero se hizo el desentendido, tal vez obediente a su dignidad.

–¡Sólo un chorrito! -me dijo apurado presentando su vaso –; para darle sabor.

Al servirle apenas vi que le temblaba la mano y que chocaban entre sí los hielos del fondo. Como por descuido, todos quisimos solapar el caso. Únicamente la mujer de Paco, envuelta en el humo de su propio cigarro, permaneció vigilante y engallada.

A poco recomenzaron las risas y las bromas. Ciertas evocaciones nos enternecieron. Cuando puse en la consola discos de Agustín Lara ya estábamos medio achispados y arreció el alboroto. Los gritos de entusiasmo se transformaron en alaridos.

–¡Repite el “Farolito”!

–¡No! ¡Señora Tentación”!

–¡Mejor “Concha Nácar”!

La mujer de Paco, siempre velada por el humo del cigarro, nos observaba atentamente haciendo visajes desdeñosos y como de reconvencción.

Despejamos un rincón de la sala para bailar; y mientras apretábamos a nuestras mujeres pensábamos lánguidamente en las novias que habíamos tenido de estudiantes.

Brindamos por el afortunado encuentro y por nuestra vieja e indestructible amistad. Bajo la rígida supervisión de su mujer, Paco le daba traguitos a su whisky desteñido.

Cambiamos tarjetas con nuestros domicilios y teléfonos ofreciendo escribimos de vez en cuando, y esbozamos la posibilidad de reunimos de ahí en adelante cuando menos una vez por año.

Suscitóse una protesta general cuando mi mujer nos invitó a pasar al comedor. Sólo la señora de Paco obedeció al instante. Atravesó la sala con paso firme, el cigarro en alto, la frente levantada y el pecho adelanta-

do con arrogancia.

Durante la cena no decreció la animación. Continuamos desenterrando historias, diciendo agudezas y soltando escandalosas risotadas. La señora de Paco había comido excesivamente y, quizás por la hartura, hasta ella tenía el rostro alborozado.

Estábamos en los postres cuando empezamos a lamentar que la fiesta hubiera sido tan breve y que Paco tuviera que marchase al día siguiente.

–Si resuelves quedarte –propuso Joaquín–, mañana cenamos en mi casa.

–Imposible, tengo compromisos inaplazables.

–¿Compromisos? El único compromiso compatible con los tiempos que corren es el de divertirse –dije yo nada más por decir.

–No creas ... –respondió Paco con voz grave y profunda.

–¿Y la seguridad para los hijos? –intervino la mujer de Paco intempestivamente. ¿Y la salvación del alma? Esto es lo único que usted debería tener presente.

Me desconcerté. Sin embargo, algo me impulsó malévolamente a seguir con la broma.

–Me refiero a que los comunistas pronto vendrán a repartir nuestras cosas. Y mientras llegan, debemos disfrutar...

Inopinadamente la mujer de Paco se exaltó.

–¡Eso piensa usted! ¡Pero aquí jamás seremos esclavos de los comunistas!

Como soy lego en política y no sé discutir, preferí guardar silencio. Pero Joaquín, que es licenciado de profesión, y que entiende y le gustan esos enredos, me quitó la palabra y replicó festivamente:

–Señora –empezó a decir calmadamente–: personalmente no deseo que se establezca en nuestro país un régimen comunista, porque yo soy dueño de una envidiable situación económica. Poseo, como usted, mucho más de lo que necesito. No quiero entonces que se produzcan trastornos que alteren mi bienestar, ni estoy dispuesto tampoco a ser objeto de experiencias sociales. Me encuentro bien así. Infortunadamente para nosotros, las grandes transformaciones del mundo están por encima de nuestros pequeños y mezquinos intereses personales. Yo pienso que muy pronto, queramos o no, habrá en cada país de América un Castro Ruz. Es ordenamiento histórico. Y es también principio de justicia social.

La señora de Paco inmovilizó el cigarro, abrió los ojos y la boca, como dudando de lo que oía, y luego volteó a mirar a su marido. A éste le

bailaban los ojos detrás de los lentes. Se contenía trabajosamente. De todos modos consiguió decir con voz moderada, pero imperativa:

--Confío en la humanidad. No creo que nuestro destino nos conduzca inevitablemente a ser gobernados por locos sucios y barbones.

--¡Sí! -dijo precipitadamente la señora de Paco.

--¡Castro no se baña!

--Los hombres se salvarán --prosiguió Paco con palabras solemnes-, cuando se edifique en la tierra el socialismo cristiano. ¡Ahí está el verdadero camino!

Joaquín dibujó una sonrisita entre desdeñosa y suficiente.

--Discúlpenme que no esté enterado de si Kennedy huele bien o mal. No creo que esto y las barbas de Castro tengan importancia. En cambio sí es hartó significativo y patente que en sólo cuarenta y siete años, más de la tercera parte de la humanidad haya abrazado el marxismo.

--¿Aludes a los millones y millones de rusos, chinos, húngaros, etc., que un reducido grupo de asesinos y déspotas mantiene en la miseria, en la ignorancia, y en la más oprobiosa sumisión?

--¡Joaquín! -exclamó la esposa de éste. Por favor dejen la política. No conseguirán entenderse.

--¡Tan contentos que estábamos! --suspiró mi mujer.

Sin escuchar las objeciones, Joaquín prosiguió: -Esos mirones de que hablas quedan aparte; están bien ganados para el marxismo. Hablo de los cientos de miles de miserables que viven en la India; de los africanos, que se encuentran todavía en condición salvaje; hablo de los pueblos americanos del sur, explotados de siempre, que padecen hambre, ignorancia y desamparo; hablo de nuestra población indígena, de nuestros campesinos, de nuestros obreros...

--¡Pura demagogia! --interrumpió Paco. ¡Pareces líder de plazuela! ¡Te vaya comprar un cajón para que te subas a predicar!

--¡Y yo te conseguiré un tratadito de Economía Política para que estudies y aprendas a discutir de lo que no entiendes!

A Paco le temblaba la voz, las manos y los cachetes. A veces le presentía intenciones de levantarse para aplastar a Joaquín de un manotazo. Su mujer se había puesto encarnada, gesticulaba, fumaba rabiosamente y sus ojos chispeaban como brasas.

--¡Qué verborrea tan indecente! --criticó ella.

--Eres un sabiondo --replicó Paco. ¿Pero por qué asientas necedades? Hablamos de los pueblos que viven esclavizados detrás de la Cortina

de Hierro, y de pronto sacas a relucir a los africanos y a nuestros inditos. Respecto a nuestra población, con la que se te llena la boca, todo el mundo conoce la verdad porque se está viendo y palpando. Vive mal nuestro pueblo, ciertamente. Pero declara las razones. Di que lo embabuca el gobierno y lo extorsionan los líderes; y señala también, porque es cierto desgraciadamente, que es indolente, ignorante e irresponsable. ¿Cómo es posible que pueda redimirse de su miseria crónica con redentores como Lázaro Cárdenas?

Joaquín había estado compuesto y equilibrado. Después de esto se desajustó.

—¡Puf! —exclamó—. ¡Es inaudito! Todo lo que tienes de grandote lo tienes de miope y extraviado.

—¡Y tú de leguleyo! ¡Ya cállate la boca!

—¿Callarme mientras vomitas barbaridades? ¡Cárdenas es el hombre más limpio y grande de México!

—¡Ja, ja, ja! —rió Paco artificiosamente.

—¡Con qué gente hemos caído! —señaló horrorizada la señora de Paco encogiendo los hombros, como para evitar contaminarse de los que la redondeábamos.

Paco respiraba con dificultad, se desplazaba de su silla a un lado y otro, y agitaba los brazos como alistándose para luchar. Nos arrojaba al rostro el humo del cigarro y yo empecé a temer que el debate degenerara en bronca.

Tengo una mentalidad cerrada a la política y en esta material, lo digo con sinceridad, no sé a quién le asista la razón. Y me tiene sin pendiente. A mí sólo me importaba liquidar la disputa.

—Yo creo —declaré con voz firme, pero comedida—, que deben callarse los dos.

—Que la señora también se calle —apuntó con entereza la esposa de Joaquín refiriéndose a la mujer de Paco.

—Por más que polemicien —añadí bien resuelto—, no conseguirán ningún acuerdo, y mucho menos ahora, que los encona la pasión. Ustedes no han de poner derecho lo que hay de torcido en el mundo. ¿Por qué se encarnizan y se fastidian la existencia?

—No es hombre cabal el que no sale por sus creencias y su ideario sentenció Paco doctoralmente.

—El creyente está obligado a sacarle el demonio a las gentes —s subrayó la señora de Paco.

—Señora mía —respondió Joaquín en un tono entre irónico y zum-

bón-, ¿quién de nosotros tiene adentro el demonio? Yo no, porque no me siento indigesto.

La esposa de Paco le disparó una mirada furibunda y tronó con voz indignada:

–¡Ah, no! ¡Permítame! ¡Yo no soy ninguna señora de usted!

Joaquín soltó una carcajada nerviosa.

–Bromeas –terció Paco–; pero sabes que se refiere a las ideas exóticas que tienen sembradas en la cabeza.

Joaquín enmudeció momentáneamente, mientras contemplaba a Paco con miradas de mofa y conmiseración.

–¿Qué entiendes por ideas exóticas? –preguntó Joaquín.

Sin titubear, altaneramente, Paco reveló:

–Lo importado, lo que es ajeno a nuestro pensar y a nuestro querer, lo que ambiciona conducimos por caminos errados, es decir, lo que no tiene el sello de México. En una palabra: ¡lo comunista!

El semblante de la señora de Paco irradiaba satisfacción. Acentuando las afirmaciones de su marido, concluyó:

–¡Eso! ¡Las doctrinas rusas que aquí nunca se implantarán!

Joaquín hizo un gesto displicente y alzó los hombros. –Presumo que no son ignorantes. Pero especulan sobre los temas sociales de hoy con una ingenuidad conmovedora. Discurren precisamente como lo haría un labriego zafio y cerril.

–¡Y tú como recitador de palabras bonitas, pero hueras! –interrumpió Paco.

–Insisten en que no seremos comunistas –continuó Joaquín–. Pero no quiero volver sobre lo mismo. Yo entiendo, y ya lo señalé al principio, que los pueblos son los que deciden acerca de su destino, los que liquidan las viejas estructuras sociales y los que desarrollan nuevas formas de vivir, de acuerdo con la dinámica histórica. Creo que si el pueblo mexicano, hoyo mañana, determina ser comunista...

–¿Otra vez con la monserga del pueblo? –vociferó Paco de repente. ¡El pueblo siempre ha sido masa, bulto, carnada en manos de bribones!

–¡No he terminado todavía! ¡Déjame hablar!

Paco tenía el rostro enrojecido y sudoroso. Levantaba los brazos y los agitaba amenazadora mente en el aire por encima de la cabeza de Joaquín. Sin oír advertencias prosiguió:

–¡De bribones desalmados como Castro, que domina al pobre pueblo cubano mediante el terror y los fusilamientos! ¡Castro y los rusos fueron el pueblo que estableció el comunismo en Cuba! ¡Ahí está tu pueblo!

—¡Déjame seguir!

—¡Pero no digas burradas!

Joaquín se impacientó.

—¡Aquí sólo hay un asno, y ese eres tú! Volvamos al exotismo. ¿Cómo te atreves a decir que las ideas han de ceñirse rigurosamente a su país de origen? ¡Que en México sólo debe existir lo mexicano! ¿Qué necesidad es ésta? Si fuera operante tu principio, el mismo cristianismo no hubiera sido otra cosa que una minúscula secta judía, en Palestina, que fue donde se originó. Y a estas horas estarías adorando a Huitzilopochtli, que es un Dios con sello mexicano al ciento por ciento, es decir, justamente como lo pretende tu teoría de lo exótico. Las ideas, zopenco, las doctrinas, nacen en un punto y se extienden por la faz de la tierra; no pertenecen a un hombre, ni a grupos reducidos; son de millones de hombres. Así se difundió el cristianismo y así se está propagando ahora el marxismo. Marx era alemán; y su doctrina está en Rusia, en Asia y en América.

Vi a Paco muy cerca del colapso, con el rostro congestionado y los ojos extraviados. Al principio balbució frases inconexas; después soltó con toda claridad:

—¡Estás blasfemando, estúpido! ¡Confundes la idolatría con la verdadera religión!

—¡Tú confundes también una doctrina económico social con falsedades y demonios! ¡Y no soy estúpido!

—¡Ni yo zopenco!

—¡Qué barbaridad! —exclamó abrumada la esposa de Paco.

Paco se levantó bruscamente bamboleándose un poco, como si estuviera ebrio. Joaquín saltó hacia atrás y permaneció a la defensiva. Entonces juzgué necesario imponer mi autoridad. Estaban en mi casa.

—¡Escúchenme! —grité con firmeza.

—¡Se van a pelear! —previno mi mujer.

—¡Por Dios, Joaquín, cállate la boca! —recomendó su esposa.

—¡Vámonos, Francisco! —chilló la mujer de Paco.

—¡Escúchenme! —grité con más vigor. ¡Aquí no se hablará más de política ¡Todos somos amigos!

Nos habíamos puesto de pie alrededor de la mesa.

—¿Yo amigo de éste? —dijo Paco despectivamente.

—¡No queremos su amistad! —recalcó la mujer de Paco.

—¿Dónde está entonces la obligación que tienen de espantarnos los demonios? —preguntó Joaquín sarcásticamente.

Paco se estremecía. Avanzó unos pasos, adelantó el tórax de gigante y levantó la cabeza y los brazos. Tenía el aire arrebatado del poseso, del sectario contumaz. Voceó ante Joaquín a través de la mesa:

–El comunismo acabará pronto; ya empezó a descomponerse. Y Castro será el primero en reventar. Sobrarán los necios como tú, entripados de propaganda soviética y encandilados por el brillo de la libertad del mundo de occidente.

–Eres un terco candidato para el limbo. Mientras el comunismo prometa distribuir los bienes de los acaudalados en beneficio de los desposeídos, nada lo detendrá. Ni las armas atómicas ni las recomendaciones religiosas. Porque las necesidades son indomables y son mucho más numerosos los pobres. La única voz que éstos entenderán será la del reparto. Y te sobra razón en cuanto a nuestro mundo de libertad. La que más me deslumbra es la que viene de la España de Franco.

–¡Bien! ¡Ya lo veremos!

–Lo veremos!

–¡Te digo que salgamos de esta casa! –exigió la mujer de Paco.

Ganaron hacia la salida ciegos de cólera y sin despedirse de nadie. Iban atropellándose. Yo los seguía detrás sin saber qué decir.

–Ya no me acordaba de ese –dijo Paco mientras caminábamos por el pasillo–; es un perfecto animal, alegador insufrible y radical empedernido. Tiene cargazón de ideas disolventes. Ojalá estalle junto con Castro.

–¡Qué gentes! –contestó únicamente su mujer.

Los dejé en la puerta y regresé con Joaquín y su señora.

–Ahora recuerdo –me dijo Joaquín cuando entré al comedor–, que ya desde la escuela ese amigo era reaccionario impenitente, cerrado de la cabeza, de mala entraña, ventajoso y presumido; devoto de los hombres negros de México, desde Iturbide a don Porfirio; y muy rezandero.

Mi mujer estaba desolada. Cuando nos quedamos solos comentó:

–Presentía que iba salir mal esta cena...

La atmósfera del comedor estaba aún caldeada y enrarecida por el humo.

–¡Abre las puertas para que penetre el aire! –exclamé sofocado.

Me irritaba la nariz el tufo de las bachichas. En la mesa, delante de los lugares de Paco y su mujer, los ceniceros estaban colmados. Al vaciarlos en el bote de los desperdicios me acordé de la tarjeta de Paco. Antes de romperla y arrojar los pedazos a la basura releí sus señas, sin memorizarlas. No he tenido noticias de Paco porque nunca me escribió. Y no creo que la casualidad nos vuelva a reunir.▲



*El adivino.* Óleo sobre tela.

## Una novela de tema psicológico\*

En el año de 1964 se publicó el libro de cuentos *Blas Ojeda*, del escritor y médico michoacano José Ceballos Maldonado. Este libro fue saludado por la crítica como una obra bien lograda, y se expresaron los más merecidos elogios a su autor, en quien se advirtieron cualidades de buen prosista y narrador. Por su desenfado al tratar temas escabrosos, por la alegría y la vitalidad que resumían sus cuentos, y por la tendencia atrevida de sus temas, no faltó crítico que llamara a Ceballos el Boccaccio moderno, con notoria exageración desde luego, y con no poca injusticia por aquello de que nunca segundas partes fueron buenas.

Esas cualidades descubiertas en *Blas Ojeda* son confirmadas en la primera novela de Ceballos, publicada también por Costa Amic, y que acaba de ver la luz con un nombre suyo sugerente: *Bajo la piel*. (\*)

El autor tuvo la deferencia de confiar la lectura de los originales, cuando la obra tenía un título provisional, muy poco expresivo por cierto: *El cabo suelto*. Resultado de la lectura que hicimos de las cuartillas a máquina fue una carta que hubiéramos enviado a nuestro amigo si no es que nos llegó la noticia de que ya se encontraba en prensa la obra. Entonces decidimos esperar el libro para ver si, por sugerencias de algunos críticos que también habían conocido los originales, o por propia iniciativa, Ceballos había introducido algunas modificaciones que a nosotros nos parecían necesarias.

Creemos que nuestro amigo dió su novela a las prensas con cierta precipitación, sin esperar las opiniones de sus amigos (nos referimos a los juicios valiosos de las personas a quienes consultó, y no a los nuestros, muy modestos y poco importantes en verdad). Si hubiera escuchado las observaciones de estas personas habría introducido cambios que redundaran en bien de la obra y de su prestigio de escritor.

---

\* ARREOLA Cortes, Raúl. "Una novela de tema psicológico", en El centavo N° 71, Marzo. Morelia, 1967.

Se advierte desde luego, y esto hay que destacado en primer lugar, la calidad de la prosa narrativa de Ceballos Sabe manejar los materiales expresivos con limpieza y logra presentar muy bien algunos personajes en su ambiente, con sus conflictos interiores, dándoles la dimensión adecuada. A veces, sin embargo, cae en el error de alargar sus párrafos demasiado, restándole agilidad a su relato. Algunos ocupan más de dos páginas y ello va en demérito de la fluidez de la prosa narrativa, vuelve pesados algunos pasajes de la novela.

El asunto está bien concebido, se ve que el autor maduró las situaciones y sobre todo se dedicó al estudio de los problemas psicológicos de su personaje principal: Tea, una mujer de la clase acomodada de la provincia, en un pueblo (obviamente Uruapan) donde el cúmulo de prejuicios se impone sobre la vida normal de sus habitantes; esta mujer, joven y ardiente, se aproxima al acto sexual con Sergio su novio sin llegar a realizarlo, porque el muchacho es rechazado en su casa y no hay posibilidades de que puedan casarse. Esta situación crea en la joven un trauma psíquico que la condena a la inhibición y a la frigidez, que no podrá vencer ni aun con su marido, cuando llega a casarse, ni tampoco con un amante que tiene, en medio de las zozobras del medio social tan reducido, tan pacato y tan hipócrita de aquella pequeña ciudad.

Tal parece que Ceballos se especializó en el retrato interior de Tea. Se complació tanto en él que descuidó los demás personajes. Los varones, Sergio, el novio; Mario, el esposo; y Adrián, el amante; se encuentran desdibujados en las páginas de la novela, a tal grado que llegan a confundirse. Carecen del vigor que tiene la *prima donna*.

El autor manifestó una tendencia hacia los temas sexuales en *Blas Ojeada*, y como descubrió la conducta hipócrita de sus paisanos (él nació en Puruándiro, pero se crió en Uruapan), el pueblo entero lo condenó al aislamiento. Esta *ley del hielo* será más cruelmente aplicada cuando descubran en los personajes de *Bajo la piel* gentes de la misma ciudad, tal vez pacientes de Ceballos, o sujetos ampliamente conocidos, cuyos problemas se comentan *sotto voce*, en los corrillos, en las tertulas donde a la cobardía se une la concupiscencia moral. Ceballos se ha atrevido a desafiar la hipocrecía provinciana, y esa actitud valiente merece todo nuestro aplauso. La única objeción que podríamos hacerle es que carga la mano en la descripción de los temas sexuales; tal parece que se complace en

esas cuestiones, como si encontrara satisfacción en ellas, o bien como si las pusiera en la novela como un simple reclamo publicitario. En nuestra época, la fortuna de los productores en el periodismo (desde que Hearst descubrió la fórmula mágica: sexo y crimen), en el cine, en la televisión y en la radio, se debe sobre todo a la explotación de esos temas. Aunque en el caso de *Bajo la piel* el tema central es un proceso de inhibición sexual, que haría imposible que no se tocara con crudeza el tema indicado, si creemos que a Ceballos se le volcó la tinta colorada, o trató de cargarla deliberadamente para tener más lectores.

La novela carece de final. Después de una persecución fatigosa por numerosas calles y plazuelas del pueblo, en que seguimos a Adrián que espera angustiado el descubrimiento de sus amoríos con Tea, y a la venganza del esposo ofendido, la acción queda trunca; le falta un remate digno, un coronamiento en que se llegara a cierto climax del conflicto íntimo de Tea, personaje con el que se encariña el lector, y que quisiera ver más hasta conocer el desenlace de su vida. Por cierto que el cúmulo de lugares que recorre el perseguido, acosado por su propia conciencia, es prolijo y poco atractivo para el lector; pudiera simplificarse un poco, hacerse más breve, con lo que creemos que no perdería en intensidad.

Felicitemos a José Ceballos Maldonado por este nuevo triunfo literario. Su primera novela ha nacido con buenos auspicios, y nuestra recomendación no puede ser otra: que siga adelante, que no detenga el curso de su obra para que nos ofrezca frutos cada vez más sazonados y agradables. ▲



*Serena*. Técnica mixta.

## *Después de todo*, un clásico de la literatura gay mexicana\*

El 26 de marzo de 1969 se terminó de imprimir la novela *Después de todo* de José Ceballos Maldonado, publicada por Editorial Diógenes en su colección “Escritores de Lengua Española”. A 20 años de la aparición de este libro, sin duda intrépido y conmovedor para su momento, se antoja pertinente –y justo– dedicarle unas cuantas líneas a manera de mínimo homenaje; pues, si bien *Después de todo* no puede ser considerada categóricamente como “la primera novela con temática homosexual” escrita en México, si debe ser asumida –y por ello es quizá lo más importante del asunto– como obra pivote –en nuestro medio– para la literatura homosexual mexicana de las últimas dos décadas; enmarcada en el contexto de los primeros brotes de las emancipaciones sexuales minoritarias, y de la propia revolución sexual (principios de los años ’70). *Después de todo* se constituye en punto clave para lo que a la fecha se da en llamar –aun discutidamente– literatura *gay* y cuyos representantes más divulgados en nuestra industria editorial, así como más leídos, analizados y/o puestos en tela de juicio son Luis Zapata (*El vampiro de la Colonia Roma*, *Melodrama*, *En jirones*); José Joaquín Blanco (*Ojos que da pánico soñar*, *Las púberes canéforas*); Raúl Rodríguez Cetina (*El desconocido*, *Flash back*); y, entre otros, Jorge Arturo Ojeda (*Octavio*).

La novela de Ceballos Maldonado aparece aún bajo los estertores sociales ocasionados por el movimiento estudiantil del ’68; y, asimismo, cierra el ciclo –en dicha década– de novelas que sobre el tema homosexual habían iniciado en nuestro país Miguel Barbachano Ponce con *El diario de José Toledo*; Paolo Po con *41 o El muchacho que soñaba en fantasmas*; y –publicaba justamente en el ’69– *Los inestables* de Alberto X Teruel.

\* VALDÉS Medellín, Gonzalo. “*Después de todo*”, de José Ceballos Maldonado, un clásico de la literatura gay mexicana, en Sábado suplemento de **unomásuno**, Sábado 8 de abril de 1989. México.

*Después de todo* es novela de especiales valentía y resonancias, no sólo por la selección de su tema (en manos de un escritor heterosexual, con todo el cúmulo de instancias sensitivas e ideológicas que aporta el dato), sino por cuanto sicológica, moral y espiritualmente, Ceballos Maldonado pone de manifiesto al emprender la disertación de gérmenes y actitudes sociales que, todavía en la actualidad, consideran al tema homosexual como tabú. *Después de todo* ahonda en la vida provinciana y desenmascara con inverecundia, los espíritus timoratos y mojiaterías enclaustradas de una sociedad que, entonces sólo aparentemente, apunta a la modernidad, pero se resiste a las prioridades, evoluciones y cambios de la misma, en todos los aspectos referidos a la sexualidad.

Por tanto, las actitudes, trayecto narrativo y reacciones frente a la homosexualidad, propuestas en el mundo de Javier Lavalle, personaje vitalizado por Ceballos Maldonado en *Después de todo*, a través de una lectura actual, inciden en el sustento discursivo, en las bases de toda literatura de carácter homosexual: el lado oscuro de la vida privada de cualquier persona (o personaje) sólo puede estar anclado en los lindes de la permisividad heterosexistas. Esta es la idea, la tesis que subsiste en *Después de todo* y que la refrenda como un texto de ineludible vigencia. Pues es un hecho, la batalla por defender la dignidad de la condición homosexual (llamada también “integridad de la preferencia homoerótica”) aún no se gana del todo en nuestros días ni con el *mare mágnam* de publicaciones sobre el tema, ni con la vastedad de los movimientos de liberación homosexual que han servido para fincar muchos precedentes, que han hecho historia y dejado huella, pero también conocido (y propiciado) su propio estancamiento y la derrota compulsiva (a veces evadiendo la reflexión) de sus postulados mismos, sus acciones, prerrogativas, logros, errores y hechos.

Así, *Después de todo* invita a reflexionar, a introducirse analíticamente en el inconsciente colectivo de la comunidad homosexual en nuestro país. Y por eso, la novela de Ceballos Maldonado ha vencido el paso del tiempo, a la par que continúa apuntando, de manera directa, a través de las premisas estéticas de su autor, hacia la conciencia homosexual; de paso, *Después de todo* se alza como impugnadora vivaz, dotada de elocuencia, en contraposición a los moralismos castrantes y persecutorios que, después de todo –paradójicamente– han venido a hacentarse sojuzgantes, a partir de la aparición del sida.

Luis Mario Schneider considera: "...Ceballos Maldonado descubre los mecanismos del cinismo como única posibilidad de autoafirmación para poder salvarse de los prejuicios que la sociedad intolerante exige a la marginación homosexual..." "Los mecanismos del cinismo" a que hace referencia Schneider son precisamente los que han hecho de esta literatura: 1) Cúmulo de confrontaciones y polémicas; 2) Pasto de constantes invectivas; 3) Cenáculo de fervorosos aliados; y 4) Medio por el cual, por supuesto, la comercialización del tema ha inundado (tanto para bien y un mucho para mal) los panoramas editoriales, la industria cinematográfica, la literatura dramática y su ejercicio en el teatro, así como también los medios visuales (pintura y fotografía).

Y, *Después de todo*, fue la primera novela mexicana que trazó los caminos que llevarían al encuentro pleno, con este fenómeno socioartístico; que señaló dichos aspectos a partir de una necesidad vocativo de la minoría homosexual. Es este sentido no resulta descabellado parangonar a *Después de todo* con la literatura de la Onda, no sólo por las coincidencias cronológicas, sino por el incisivo enfoque que logra hacer de la literatura un desafío moral, en todos los sentidos y ejecuciones que puede tener el término.

Sin la ventilación honesta, autocrítica e imparcial que se lee en *Después de todo*, no hubiese sido tan aparentemente sencilla la acogida y aparición triunfal de dos textos que llegaron a la literatura mexicana convertidos, ya en clásicos de la literatura homosexual: *Ojos que da pánico soñar* de José Joaquín Blanco, ensayo que dio a luz el suplemento *sábado de unomásuno* y *El vampiro...* de Zapata, publicados en el andar de los '70 y que son, también, dos obras dignificantes de la literatura nacional, al lado de *Melodrama* de Luis Zapata, *Donde el gran sueño se enraiza (Xëroddnny)* de Kalar Sailendra y el *Octavio* de Jorge Arturo Ojeda, textos que sobrepasan la autocomplacencia discursiva (que con tanta frecuencia suele ser el peor enemigo de los escritores que abordan el tema homosexual) y la ineficacia formal, y la estética, que abunda en la literatura hecha por quienes se han conformado con la epidérmica y avestrútica actitud iconoclasta, que ya Ceballos Maldonado había dejado atrás agarrando al tema objetivamente, con pasión rastreadora de veracidad. y esto último lo da, precisamente, la introspección del personaje, Javier Lavalle, misma que el día de hoy puede desatar las discrepancias más lógicas, pero además, aporta elementos de valioso peso para la antropolo-

gía social y la microhistoria de la joven vida de la literatura homosexual de México.

Retomando la frase de Schneider, “el cinismo como única posibilidad de autoafirmación”, bien puede sustentarse el hecho de que Ceballos Maldonado se autofirma como narrador de primera magnitud a lo largo y ancho del *cinismo* que pule su literatura logrando una de las primeras grandes vueltas de tuerca al tema de la homosexualidad, compleja ecuación a despejar en la década de los ’70; ya que, no únicamente *Después de todo* sería su aporte, como injustamente se ha dado en creer: las letras mexicanas deben algunos de sus mejores relatos y páginas a otras novelas de Ceballos Maldonado poco difundidas, y a esos textos de extraordinaria madurez narrativa reunidos en *Del amor y otras intoxicaciones* (Editorial Novaro, 1974) donde Javier Lavallo vuelve a aparecer – “En el gris y sucio amanecer” – reincidiendo en sus angustias y rehilvanando su universo convulso porque “lo demás no pasó para siempre sino que sólo acaba de empezar”.

Si *Del amor y otras intoxicaciones* supera en el sentido artesanal a la redacción de *Después de todo*, ello se debe a un lustro de riguroso trabajo escritural; cada cuento en *Del amor y...* –incluyendo al que desprende *Después de todo*– cierne su estructura; la desborda y la contiene –al mismo tiempo– en un meritorio discurrir reflexivo, sun cortapisas. Sin embargo, lo que el lenguaje literaturizado llama “monumentalidad de una novela”, continúa sosteniendo a *Después de todo*, cuyos pasajes y contracciones anecdóticas de mayor verismo, anclados a la realidad subterránea del personaje homosexual, persisten como logros de evidente destreza literaria.

Manifestar el derecho a la homosexualidad fue en el tiempo de *Después de todo* no sólo un arranque de “cinismo”, fue la lucha abierta, verdaderamente minoritaria y radical que hoy –cada vez con mayores alternativas– consume las garantías individuales de los homosexuales. El “cinismo” de Ceballos Maldonado y/o de Javier Lavallo es más bien un escudo de lucidez que, visto en retrospectiva impone y defiende a la vez que define, a la diferencia sexual. La honradez de asumirse como homosexual en un momento de la historia de México en que las evoluciones no podían (ni debían) refrenar su paso, hace de *Después de todo* una pionera de la liberación homosexual en la novela mexicana.

Por principio de cuentas, partiendo del autoescarnio (que en la prosa de Ceballos evade la autodenigración que posteriormente se convertiría en pancarta más que eficaz, teñida la mayoría de las veces por elementos de carácter naturalista y antisicologicista) y el instinto trágico –de amalgama realista–, Ceballos Maldonado impulsa una escritura descarnada, autoinmulatoria de tan altos vuelos y agobios, que puede presentarse antes las almas cándidas como *escritura maldita*, pero en realidad no hace más que emparentarse a la obra de Oscar Lewis.

Culpabilidad, amor que se somete a la más férrea soledad, dudas existenciales, acto de contrición eternizado, el andar de Javier Lavallo rompe sistemáticamente la “predisposición de vivir en el autoengaño” a que este personaje se ve encadenado para padecer en círculos concéntricos lo que él llama: “La inesperada revelación de todo un mundo. Y sin mediar una sola palabra explicatoria”.

Culpabilidad que se asume, pero no se solaza; eterno retorno al desamor que suscita una anagnórisis contundente, aunque discutible, pues el personaje Lavallo encarna un tipo de conducta y concepción homosexual que el tiempo ha ido dejando atrás con la maleabilidad de sus espacios y contextos históricos. Dice Javier Lavallo de “eso” –que en el lenguaje vergonzoso de su hermana Lucila quiere decir homosexual– “no se adquiere por antojo; ni es posible desecharlo a voluntad, como todo el mundo supone con cierta ligereza; ocurre simplemente que uno es así. Seré como soy hasta la ausencia completa del apetito sexual o hasta la muerte. Y confieso: me gusta mi estado; pero al mismo tiempo puntualizo: yo no lo elegí”. Dicho tono doloroso, de criminal desamparado, demolido empero por la injusticia, se mantiene a lo largo de la novela como un rictus que ahora parecerla no tener razón de ser, pero que sin embargo la tiene, ya que el agrio rozo –por no llamarle padecimiento– de la homosexualidad de Lavallo sigue siendo el mismo, pero ahora revestido de otras características: una de ellas pervive en toda la literatura mexicana escrita en las últimas dos décadas: la intensidad existencial que es zozobra del espíritu en fin del siglo.

Y aquí, Lavallo pisa firmemente el terreno de la lucidez; su introspección pasa de la mera sensibilidad a la más aguda inteligencia, por más que ésta aparezca imbuida de petulancia o prepotencia: “Nosotros (los homosexuales) formamos un linaje de seres supersensibles que registramos sutilezas

que pasan inadvertidas para el hombre común. Poseemos algo así como un sentido particular de defensa. Por eso resulta fácil husmear las cosas que nos atañen aun a gran distancia de lugar y de tiempo.” Petulancia o prepotencia, quizá agresión, pero no gratuita, sino fincada en las mismas catapultas cargadas de rechazo y relegación, hacedoras de *ghettos*, finiquitadas por el aparentemente infranqueable dogma judeo-cristiano.

Finalmente Lavalle: “...he vivido sin inhibiciones ¿Pueden entenderlo? No durante algún tiempo, que es por lo que opta la mayoría de ustedes, sino eternamente. He vivido así y no me siento amargado a pesar de los numerosos reveses. Porque, después de todo, eso es lo que importa”.

En alguna plática de amigos, Emmanuel Carballo me refirió lo que para él había sido –y sigue siendo– uno de sus móviles más fuertes para ejercer la crítica: el apostar por los que van a quedar en la literatura mexicana. Emmanuel apostó a la importancia de *Después de todo* publicándola en Diógenes; apostó no para ganar él, sino para hacer ganar a la literatura mexicana, como lo ha hecho con tantos y tantos escritores; la historia y el tiempo siempre han dicho la última palabra, Emmanuel sigue apostando y ganando, con toda la garantía que sus juicios establecen.

Esto no es gratuito, como tampoco lo es asegurar que José Ceballos Maldonado es un autor que necesita ser revalorado y cuya obra exige el análisis continuo y profuso, así como la divulgación más fructífera. Y esto, se insiste, no es gratuito, se inscribe en una realidad inexpugnable: *Después de todo* es el inicio de la narrativa *gay* (impulsada con todos los riesgos de su momento) en México; es la obra que abre la actual perspectiva de la literatura homosexual mexicana que, injustamente (o debido quizá a la gestación de *Después de todo*, como quiera que sea, en el umbral de la sordidez) quiere encumbrar a *Ojos que da pánico soñar* de José Joaquín Blanco como el primer texto que yergue la espada de la verdad homosexual sobre el campo (sexista) de batalla, cuando lo único que hace blanco es continuar el camino andando largamente por Ceballos Maldonado.

A 20 años de su publicación, con una reedición en Premia, *Después de todo* se reubica hoy, más que nunca en el sendero de la literatura más combativa y estimulante de nuestro fin de siglo mexicano. ▲



*Secretos.* Óleo sobre tela.



*La pareja.* Técnica mixta.

# José Ceballos Maldonado

## *Después de todo*\*

En su primera novela, *Bajo la pie* (1966), el novelista mexicano José Ceballos Maldonado analiza hábilmente un caso de adulterio en una pequeña ciudad de provincia. *Después de todo* retrata a un homosexual cuya anormalidad lo enfrenta a la sociedad y destruye su prometedora carrera de maestro universitario. Sentado en su habitación, en la ciudad de México, el indigente y cesante narrador-protagonista, se encuentra interrumpido frecuentemente por otros desviados, mientras él graba episodios sexuales de su pasado y el subsecuente despido de la Universidad de Guanajuato.

La sencilla yuxtaposición del presente y pasado, sostenida a través de toda la novela, da una gran profundidad al retrato psicológico, e ilumina al mismo tiempo ese tenebroso mundo de una porción de la sociedad aun escasamente comprendida. Sin embargo el autor, médico de profesión, ni condena ni justifica la homosexualidad. La conclusión, al final del libro, tiene tal aire de dignidad y sinceridad, que parece solicitar una mayor tolerancia y comprensión: “he vivido de acuerdo con lo que quiero y lo que soy... y no me siento amargado... Porque, después de todo, eso es lo que importa.”

El fácil manejo del lenguaje, el profundo análisis del carácter humano, coloca a Ceballos Maldonado como uno de los mejores escritores psicológicos de hoy.▲

---

\* McMurray, George R. “Libros Extranjeros”, en. *Revista trimestral de Literatura Internacional*. Universidad del Estado de Colorado. 1970.



*Nicanor. Técnica mixta.*

*de nuestra portada*

## Luis Fernando Ceballos

Luis Fernando Ceballos Garibay, (Uruapan, Mich. 1953), estudió en la Escuela Nacional de Pintura y Escultura La Esmeralda (ciudad de México). Adscrito a la nueva figuración, su lenguaje plástico se caracteriza por un intenso cromatismo y formas que plasman un arte fantástico de nuevo cuño. Hoy día incursiona en el campo de la imagen fotográfica manipulada digitalmente, con base en los desarrollos tecnológicos que han brindado nuevos medios a la creación artística. **Premios:** “Italia per l’Arte”, Vetrina degli Artisti Latino Americani, 2000; Miembro del Salón Nacional del Dibujo, 2002; “Lorenzo Il Magnifico”, Biennale Internazionale dell’Arte Contemporanea, Florencia, Italia, 2003. **Exposiciones:** más de un centenar de exhibiciones individuales y colectivas en Nueva York, Madrid, Salzburgo, Venecia, Florencia, Turín, Padua, Piacenza y Jena, y en la ciudad de México, Morelia, Guadalajara y Cancún. **Obra en colección permanente de museos:** treinta trabajos suyos forman parte del acervo del Museo Ralli de Arte Latinoamericano, de Punta del Este, Uruguay.

---

### Comentarios sobre la obra de Luis Fernando Ceballos

---

“Absolutamente novedosa, la obra pictórica de Luis Fernando Ceballos muestra un original lenguaje simbólico que, insólito y distintivo, podría ser calificado como simbolismo filosófico o incluso mántrico. En efecto, sus cuadros dan cabida a una sugerente dimensión espiritual, que deja poco espacio a la mera preocupación academicista. Desde el punto de vista técnico, sus trabajos están muy bien cuidados. Parecen sencillos, pero son en extremo complejos. Este artista domina el oficio: simplifica para llegar a la solución. Respecto del manejo del color, Ceballos inventa sus propias reglas, conforme a las cuales confiere el mismo valor colorístico a los distintos planos de la composición, donde todo es importante, tanto el motivo central como el fondo. No hay desperdicio en sus telas. Me impresiona también la vivacidad, la energía, la intensidad detrás de las formas. La urgencia de la imagen. Su invitación a ser contemplada. La

huella visual que imprime sobre el espectador. Me gustaría vivir con estas pinturas, para conocerlas, para introducirme en ellas, para descubrir este nuevo mundo propuesto por Ceballos.”

John T. Spike

Crítico de arte neoyorquino

“La pintura de Luis Fernando Ceballos pone en evidencia que el cuerpo es un nudo de fuerzas; que por sus formas y volúmenes, antes que un significado pleno, pasan siempre las direcciones de energías y tensiones que lo organizan, el trazado de unas líneas de impulso que terminan por constituirlo. El cuerpo es, así pues, y antes que otra cosa, *su sentido* (nuestro idioma permite aquí un juego de palabras *pleno de ambigüedad*, tal como dijera Barthes sobre el *sens* francés, que implica también, a su vez, significación y vectorización). Conque el cuerpo, pues, se articula en torno al movimiento de sus propias masas que es seguido de cerca por la cristalización de lo semántico. Iconografía gestual. Así que habremos de ponernos a buscar qué cuentan, qué dicen todas estas potentes pinturas tomando como punto de partida lo pregnante y decisivo que en ellas son las formas en que cristalizan la gestualidad y sus ritmos, la danza y su mímica. Fíjense, si no, en la enorme cantidad de manos lanzadas hacia arriba: sus expresivas, minúsculas manos, de afilados dedos, se reparten estratégicamente por la extensión del plano del cuadro salpicándolo de una señalética tan sugerente como misteriosa. Son hitos, o los enclaves señeros de una especie de cartografía celeste que convierte su pintura en una constelación: el vacío entre los signos decisivos.”

Óscar Alonso Molina

Crítico de arte madrileño



*Nora.* Óleo sobre tela.