



ETHOS EDUCATIVO

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

MA. DE JESÚS RAMÍREZ
CHÁVEZ
**INVESTIGACIÓN
Y EDUCACIÓN**

ERIK ÁVALOS REYES
**DE LA NECESIDAD DE LA
CIENCIA NO PREJUCIADA**

MANUELA BOLEA MURGA
**RESEÑA HISTÓRICA
DE LA EDUCACIÓN A LA
PRIMERA INFANCIA**

FLOR MARINA PÉREZ
**ESTADO DEL
CONOCIMIENTO
RECIENTE EN
EDUCACIÓN NORMAL**

JUAN CARLOS GONZÁLEZ
**PASIÓN POR LEER: EL
QUIJOTE Y SUS
LECTURAS EDUCATIVAS**

DIEGO SEVILLA MERINO
**VALORES
EN LA POLÍTICA
EDUCATIVA ESPAÑOLA**

MA. EUGENIA ALVARADO
FERNANDO FLORES
**ORIGEN Y DESARROLLO
DE LA CIENCIA
PROFESIONAL EN LA UNAM**

DOSSIER
SYLVIA SCHMELKES



◆ 42 ◆

MAYO-AGOSTO DE 2008

Ethos Educativo N° 42.
Revista cuatrimestral.
Enero-abril de 2008.

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: "El guitarrerito" Xilografía placa perdida 39 x 30 cm de Eduardo López
Zalpa.

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

Impresor:
Ursu Silva López,
"Morevallado Editores"
Tlalpujahuá 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
colabore: ethos@imced.edu.mx

	3	Editorial
		ARTÍCULOS
María de Jesús Ramírez Chávez	7	Investigación y educación
Erik Ávalos Reyes	16	De la necesidad de la ciencia no prejuiciada
Manuela Bolea Murga	25	Reseña histórica de la educación a la primera infancia en México
Flor Marina Pérez	61	Estado del conocimiento reciente en Educación Normal
Juan Carlos González Faraco	99	Pasión por leer: el Quijote y sus lecturas educativas
María Esther Aguirre Lora	125	Reseña: La escuela racionalista aportaciones para la historia regional de la educación
		DOCUMENTOS
Diego Sevilla Merino	131	Valores en la política educativa española
Ma. Eugenia Alvarado R. Fernando Flores C.	163	Origen y desarrollo de la ciencia profesional en la UNAM
Oliva Mejía Rodríguez y Otros	187	Impacto de una estrategia educativa participativa
José M. Jerónimo Eduardo Pastrana H.	197	Aptitud y desempeño en dos estrategias educativas
	208	Plástica Eduardo López Zalpa
	209	DOSSIER
Emma Paniagua	211	Sylvia Schmelkes
Sylvia Schmelkes	215	Consejera editorial
Pablo Latapí Sarre	221	Por la equidad en educación
Carlos Muños Izquierdo	229	Pionera en estudios educativos
Sylvia Schmelkes	237	Investigadora sobre tres ejes Frente a la pluralidad cultural

Ethos Educativo N° 42.
Revista cuatrimestral.
Enero-abril de 2008.

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: "El guitarrerito" Xilografía placa perdida 39 x 30 cm de Eduardo López
Zalpa.

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

Impresor:
Ursu Silva López,
"Morevallado Editores"
Tlalpujahuá 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
colabore: ethos@imced.edu.mx

EDITORIAL

Esta edición 42 de la revista *Ethos Educativo*, se configura como una panorámica al estado de la educación y la investigación educativa.

En “Investigación y educación”, Ma. de Jesús Ramírez Chávez aborda el proceso de construcción del conocimiento científico, a partir de los elementos estructurales básicos que constituyen la lógica de la investigación en educación. La autora toma como perspectiva de análisis autores referentes al paradigma de la posmodernidad.

En “La necesidad de la ciencia no prejuiciada”, Erik Avalos Reyes, reflexiona sobre la importancia de entender la diferencia del conocimiento del mundo natural (físico) y del mundo cultural (social). Con base en los aportes teóricos de Max Weber y Julien Freund, el autor sustenta el papel de lo social y de los valores para que el sujeto deje a un lado los prejuicios culturales al momento de indagar los objetos de trabajo en la ciencia.

En “Reseña histórica de la educación a la primera infancia en México”, Manuela Bolea Murga, revisa las diferentes concepciones sobre la infancia y su rol en la sociedad. Ubica los distintos enfoques sobre el tipo de atención que la sociedad y el Estado mexicano le han brindado a la primera infancia y cómo se fue dando la separación entre los niveles de la educación preescolar, primaria e inicial, con los cambios y adecuaciones de política educativa del gobierno de México.

El trabajo de investigación documental de Flor Marina Pérez, lleva por título “El estado del conocimiento reciente en Educación Normal”, en él reseña los aportes de los egresados de la Escuela Normal Superior de México en el posgrado y la investigación educativa.

En “Pasión por leer: el Quijote y sus lecturas educativas”, Juan Carlos González Faracao realiza un análisis comparativo de Miguel de Cervantes Saavedra y Reinaldo Arenas, al reconocer cómo es que un texto puede llegar a convertirse en referente para la constitución de la identidad de una nación, como la española, en el caso del Quijote. Precisa que una lectura antipedagógica de la obra literaria es, por encima de cualquier interés, una lectura amorosa e inocente que espera confiadamente un encuentro con la belleza.

Diego Sevilla Merino, escribe sobre “Los Valores en la política educativa española”, tomando como referencia el pensamiento de Ralf Dahrendorf, quien observa los peligros de la política de valores por el riesgo que supone introducir el fundamentalismo en la política. Para superar dicho peligro es necesario entrar en el debate público ilustrado que permite preservar la libertad y mantener unidad en la pluralidad mediante el diálogo nacional. El autor destaca la necesidad de desarrollar la ilustración de las ideas de libertad, política y valores.

En “Origen y desarrollo de la ciencia profesional en la UNAM”, María Eugenia Alvarado Rodríguez y Fernando Flores Camacho, presentan el resultado de una investigación testimonial con el propósito de reconstruir el surgimiento de la investigación a partir de sus propios actores, activos en el origen, desarrollo y estado actual de la ciencia profesional en el ámbito universitario.

Se presentan también dos trabajos de investigación que inciden en la educación en el campo de la salud: “Impacto de una estrategia educativa participativa”, realizado por Oliva Mejía-Rodríguez y otros, respecto al estilo de vida de pacientes con Diabetes Mellitus 2. La estrategia educativa mejoró el estilo de vida, por lo que este estudio pone de relieve la necesidad de que se reconozca a la promoción de la salud en la escuela como una prioridad. El segundo trabajo, “Estudio de Aptitud y desempeño en dos estrategias educativas”, elaborado por José M. Gerónimo y Eduardo Pastrana H., reseña el grado de aptitud en la detección de cáncer de mama y compara el método tradicional de la educación con uno promotor de la participación, y concluye que la aptitud clínica en educación para la salud se desarrolla con mayor eficacia cuando se incluye la educación participativa.

El “Dossier” de la revista *Ethos Educativo*, en esta edición, está dedicado a una mujer sumamente valiosa y destacada por sus aportes al ámbito académico nacional, que se ha distinguido por una trayectoria fructífera en el campo de la investigación educativa y como promotora de la educación indígena en el país. Sylvia Schmelkes tiene una personalidad multifacética en donde se perfila –como lo dice Pablo Latapí– un ser humano generoso, libre, inteligente y cercano a la gente, por lo que gracias a su trabajo comprometido socialmente se ha hecho acreedora de merecidos reconocimientos. ▲

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

Mtro. Leonel Godoy Rangel
Gobernador del Estado de Michoacán

Secretario

Mtra. Aída 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

Lic. Rosalinda Cabrera Cruz
Revisión

Luz Angélica Mani Villa
Captura

C.P. Laura Cervantes Sánchez
Circulación e intercambio

Investigación y educación

María de Jesús Ramírez Chávez

Asesora de la Maestría en Pedagogía
mjramchav@yahoo.com.mx.

*Estar en la vida como ser pensante significa
un continuo querer saber, investigar.
Isabel Jaidar.*

El S. XXI presenta retos para todos los habitantes de este planeta. Sucesos apocalípticos que están originando cambios que enfrentan un replanteamiento total de las ideas. El sujeto a partir de las transformaciones de las unidades tangibles potencializa el imaginario más allá de los límites de los lenguajes conocidos. Conflictos bélicos que ocasionan el desquebrajamiento mundial, sin mencionar la pobreza y las condiciones precarias en que vive la mayoría de la población. Un planeta que a primera vista parece desquiciado. Tiempo de cambios, política de globalización que conlleva un aumento de interdependencia entre las sociedades e individuos que nos conduce a pensar en ese otro que otorga identidad al yo que en continúa ansia necesita conocer, investigar. Conocimiento generado a partir de un problema de investigación... investigación educativa a fin de cuentas.

Proceso de investigación

Investigar en las Ciencias Sociales, que es el campo donde se ubican la Educación y la Pedagogía se hace necesario, y es en este ámbito donde la cuestión metodológica es crucial. Cuando los docentes quienes están al frente de este rubro inician la investigación se desata una desarticulación de acontecimientos personales y sociales que inciden en la realización de la investigación educativa, desencuentros entre el yo y los otros.

Empezar el proceso de desconstrucción es el camino que se tratará en este trabajo para poder explicar¹ lo que sucede en el recorrido de formulación investigativa que se ve reflejada en el hacer metodológico.

¹ Si es válido decirlo de alguna manera ya que según Derrida este término se inserta entre la

El proceso de investigación implica un amplio conocimiento desde su raíz filosófica hasta lo concreto de las líneas paradigmáticas o bien el conocer el trabajo con programas de investigación, que hacen de este proceso algo tangible los cuales se materializan en un documento que da cuenta de la construcción y/o reconstrucción del conocimiento mismo. Este punto es de suma importancia. Ya que si conocemos como se ha construido el conocimiento seremos capaces de desafiar nuevas categorías desde donde lo inesperado del conocimiento mismo se transforma. Las teorías construidas pueden no ofrecernos posibilidades de interpretación de la realidad social en que se vive. Hoy el ser humano se enfrenta a su destrucción planetaria desde la inestabilidad ecológica, económica, política y social.

Trabajar los proyectos de investigación por lo que atañe a los estudiantes nos lleva a escudriñar el contexto del estudiante mismo; inquiriendo problemas, interrogantes iniciales, preocupaciones del que va a investigar... pasiones del investigador.²

Los asesores de proyectos de investigación ya iniciados empiezan a escudriñar el problema con base al acercamiento que se tiene con el asesorado. Relación entre el sujeto que va a aprender a investigar y el que va a guiar el proceso. En este proceso y la relación que se inicia se encuentra que no solo se enfrenta a deficiencias metodológicas y particulares del conocimiento sino con preocupaciones personales y por si esto fuera poco a competencias técnicas y a procesos creativos como escribir, ya que escribir implica una reflexión metalingüística, creación y uso de un vocabulario y una reflexión gramatical.

De modo que a la preguntas ¿cómo se investiga? y ¿desde dónde iniciar este proceso? Se añade una pregunta medular: ¿qué es investigar? Este cuestionamiento tiene varias respuestas, dependiendo de la construcción

división y la reunión, siguiendo una línea de ontología intersubjetiva donde la subjetividad no es una descripción del yo unificado, de manera que holísticamente la intersubjetividad es una descripción del yo auténtico, contradictorio. In DERRIDA Jacques. *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Tercer a Edición. Paidós. España. 1997.

² Pierre Joliot, señala en su obra la investigación apasionada que más que lo que los filósofos llaman ruptura epistemológica al investigar se necesita pasión. In. JOLIOT Pierre. *La investigación apasionada*. Fondo de cultura económica. México. 2004.

teórica o el referente que se tenga como pretexto para conseguir la contestación.

Investigar es lograr un cambio epistémico, adquirir un conocimiento, disipar la duda del que desea mitigar este salto que ya sea porque de repente un hecho desato el cuestionamiento o es una onda huella que se ha surcado al paso del tiempo, que se ha ido arando dentro de la interrogante del que investiga. Visión psicoanalítica que implica un aprendizaje significativo y contempla un proceso cíclico de investigación.

Investigar es una combinación, binomio activo que no puede llevarse a cabo si el investigador no inicia un proceso de construcción de conocimiento, ya que iniciar un proceso de investigación implica empezar a cuestionarse sobre un tema específico. Para contestar esta pregunta que se genera en el sujeto, él necesita conocer todo lo referente a la propia pregunta. Pero para llegar a este punto, es necesario resolver las cuestiones filosóficas, no en balde la concepción clásica de que la filosofía es la madre de todas las ciencias.

Investigar es iniciar un camino ontológico, epistémico, cognitivo, de construcción..., investigar es empezar a filosofar. La filosofía en la antigua Grecia, se consideraba como el modo de investigación intelectual. Preguntas tan sencillas, encierran todo el mundo del sujeto: ¿qué es la realidad? ¿cuál es la verdad? ¿Qué es el conocimiento?

Investigar es reparar en aquellos puntos que tal vez siempre estuvieron presentes pero que al observar con mirada de investigador se descubren reflejos que de manera distinta el objeto investigado se vislumbra diferente. Ya no es simplemente algo, la duda, interrogante, cuestionamiento, pregunta... se ha convertido en el objeto de estudio. La construcción del objeto de estudio es la primera parte que marca un hito en el proceso de la investigación.

Investigar es construir un objeto de estudio, desde muchas aristas, dependiendo del número que la propia experiencia del investigador, investigación y conocimiento de la propia interrogante desde donde se es capaz de visualizar. Mirar más allá de la cotidianidad. Observar activamente, analizando de manera teórica y práctica a esa entidad que ahora ocupa una nueva mirada investigativa.

Iniciar el proceso de investigación, apunta a un proceso de construcción cuyo carácter es esencialmente analítico en la medida que tanto maestros y alumnos se permitan desarmar perspectivas y miradas, diversos ángulos desde donde se deshace y rehace el conocimiento en investigación.

Investigar implica fases de interpretación y de teorización, periodos de concepciones y de realización de experiencias. Esto es fácil en términos de escritura pero para llegar a este proceso es necesario llegar a una construcción epistemológica donde los cuestionamientos iniciales nos conduzcan al enigma del camino que se va a seguir. Ruta no hecha, vía que para recorrerse es necesario construir.

Trabajar el proceso de investigación educativa requiere un amplio sentido filosófico del oficio de investigar, demanda una convicción que genera una dialéctica de cambio constante, transformaciones que derivan en atreverse a jugar un juego entre frustraciones, aventuras, pasiones, sinsabores, competencias, eficacias, innovaciones, egos...

El problema

Resolver el problema por el cual se investiga guía el proceso. Desmenuzar un problema es un menudo problema. Su raíz etimológica nos indica que es una cuestión para resolverse. Lanzar hacia delante, (de manera literal). Se necesita entonces descubrir la forma idónea para llegar a resultados o explicaciones de la pregunta que se formuló para averiguar.

Descubrir el camino óptimo, es decir la metodología con la cual elaborar el objeto de estudio. La mayoría de las veces se presentan dos sendas distintas: una que marca un protocolo de investigación y otra la que se visualiza al entrar en contacto con el sujeto que investiga y se descubre que se quiere en realidad, es decir, como se quiere “tratar” al objeto de estudio.

Reiterando, investigar inicia un proceso de conocimiento, un descubrimiento ontológico, una reconstrucción epistemológica cognitiva. ¿Cómo lograr el conocimiento? ¿Qué conocimiento es válido? Investigar es iniciar un proceso educativo. Investigación y educación, unión indisoluble.

Al entrar en los terrenos educativos surge la duda. Vacilación entre lo que soy, lo que he sido y lo que puedo llegar ser y hacer y quizá lo más atemorizante lo que se tiene que deshacer. Desde dónde abordar este cuestionamiento para el cual se tiene que realizar juicios, *indicium*, que nos permiten actuar, guía que dirige la mirada, los pensamientos, los actos.

Por ello surgen respuestas distintas, cada sujeto vemos la realidad diferente, ello implica historias de vida heterogéneas, diversas dimensiones temporales, en voz de Derrida diremos que aparece la “*différance*”.³ La diferencia que encuentra su raíz en el proceso de construcción que confronta aspectos históricos, psicológicos, sociológicos, culturales y por supuesto filosóficos. Procesos inconscientes que convierten lo inexistente en lo ocultamente cercano. Procesos educativos colectivos e individuales que enfrentan el reacomodo de las estructuras del sujeto que esta investigando y por tanto que se encuentra en un proceso educativo entre el yo y el otro.

Si usamos un lenguaje paradigmático entonces buscamos en este territorio un paisaje que nos ayude a encontrar paz en esta tormenta que se inicia con la investigación, es así, que encontramos a las “realizaciones científicas reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”,⁴ y una vez descubiertas se tira el ancla. De manera que elegir el paradigma de investigación es en muchos casos la primera tarea en el proceso de la investigación, lo cual implica conocer los diferentes paradigmas que guía los procesos investigativos, ya que cada modelo tiene su propia lógica de construcción que guía el razonamiento de pensamientos válidos desde donde se va a construir el resultado y el proceso mismo de la investigación.

Sin embargo, estamos claros que la investigación surge desde el momento en que se tiene conciencia. El niño empieza a interrogar, con el paso del tiempo el hombre se sigue preguntando; se sospecha en términos epistémicos de lo que es. La epistemología es un conocimiento que sospecha antes de creer. Acercarse a la *episteme* - logos al cual Platón llama el

3 Trastorno de identidad que reconoce connotaciones sociopatológicas, disimétricamente del otro, que venida del otro, permanece en el otro y vuelve al otro. In DERRIDA Jacques. *El monolingüismo del otro*. Editorial Manantial. Argentina 1997. p.59.

4 Definición de paradigma. Vid. KUHN Tomas. S. *La estructura de las revoluciones científicas* Breviarios 213. FCE. México, 2000. p. 13.

verdadero conocimiento que no es más que acercarse a la ciencia, la necesidad de mejorar y entender el conocimiento, para que a partir de esta necesidad, de la duda, poder llegar a un proceso de crecimiento, a un proceso de creación. Ciencia viva que orienta el orden de relaciones en la construcción del saber. El procedimiento por el cual se lleva a cabo este proceso es el de investigación.

Movimiento que supera a la imaginación pues a partir de lo que ha sido el resultado de la investigación el género humano no sólo ha llegado al conocimiento, sino a la metaciencia, “abierta al exterior, al infinito”⁵ encerrada en una totalidad ateológica, donde en los mitos y en la realidad esta presente el lenguaje hermenéutico.

Aprender a investigar y con ello a construir el conocimiento es el objetivo principal de lo que aquí se está tratando. Educación e investigación. Disolución imposible.

Al investigar nos enfrentamos a un problema metodológico en los tres tiempos simples conjugados filosóficamente: “el presente del pasado que es la memoria; el presente del presente que es la visión y el presente del futuro que es la espera”.⁶ El proceso educativo atiende este tiempo eterno, la educación nace a partir de la voluntad que el ser humano tiene de desarrollo del conocimiento.

El desarrollo del conocimiento por medio de la investigación encuentra su contrapeso en el fortalecimiento mismo de la investigación que hace que la lógica investigativa cieguen las no opciones del proceso. Lo oculto que permanece evidente en la investigación.

Investigación educativa

El proceso de investigación implica un amplio conocimiento desde su raíz filosófica hasta lo concreto de las líneas paradigmáticas o programas de investigación,⁷ los cuales se materializa en un documento que da cuenta

5 BEUCHOT Mauricio y SOBRINO Miguel Ángel. *Historia de la filosofía moderna y contemporánea*. Torres Asociados. México 2003. p. 124.

6 ZEMELMAN Hugo. *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos. España 2005. p. 45.

7 Imre Lakatos examina los cambios problemáticos de la teoría y las innovaciones metodo-

de la construcción y/o reconstrucción del conocimiento mismo. Este punto es de suma importancia. Ya que solo si conocemos como se ha construido el conocimiento seremos capaces de desafiar nuevas categorías desde donde lo inesperado del conocimiento mismo se transforma, es así que la educación y la investigación tejen la investigación educativa.

Investigación y educación. Dos puntos que aterrizan en la realización de la Investigación educativa, ya que esta se define como investigación para producir el conocimiento educativo. Y he aquí un punto medular para realizar investigación educativa: quienes la realizan, es decir, la comunidad científica pedagógica. El poseer “un paradigma es lo que los miembros de una comunidad comparten”.⁸ Los profesionales de la educación comparten el conocimiento de la ciencia pedagógica. Para entender este punto no se puede dejar de lado el definir a la Ciencia Pedagógica.

La pedagogía que se encuentra entre las interacciones que se producen en las aulas, con los docentes y dicentes, en la escuela con los padres de familia y colegas. La pedagogía que como ciencia de la educación no es ajena a lo social e individual. Por la investigación se tendría que dar cuenta de los procesos, las estructuras, los códigos, las técnicas, las jerarquías... la diversidad. Ebullición entre dos pasividades: “un fondo pasado anónimo y espantoso y un inanimado altísimo otro-que-ser, un futuro siempre por venir”.⁹ Pasado, presente, futuro... tiempos que se conjugan en la educación, espacios pedagógicos.

Desconstrucción que irrumpe en una lectura de la escrita y que obliga a otra lectura del proceso pedagógico. Ciclo que obliga a la comunidad científica pedagógica a una constante comprensión del discurso que esta construyendo en lo significativo del discurso educativo entre el pluralismo que subyace en el cambio y reposo; en los espacios y sin espacios que se manejan; en el tiempo múltiple. Nuevas fronteras no definidas “por ningún dominio prohibido, ni protagonistas excluidos”.¹⁰ Ciencia pedagógica que en este siglo esta en pleno movimiento, paradoja de hoy, pues la realidad

lógicas de la ciencia a la luz de criterios de progreso o estancamiento, de esta manera los programas de investigación conceptualiza a la ciencia como sucesiones de teorías que se realizan a través de una actividad de racionalidad. LAKATOS Imre. *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Editorial Tecnos. España 2001. p.p. 25-49.

⁸ KUHN 1996, p. 318.

⁹ LEVINAS 1993, p. 38.

¹⁰ AUGE 1998, p. 75.

de este hiper mundo se desconstruye cada instante, marcados por la velocidad de la web.

Desembocadura donde la sobremodernidad escapa en innumerables canales de diversificación y difusión del saber donde el maestro transforma su práctica docente e investigativa en una secuencia multidireccional, transdisciplinaria... Polisémico camino en donde la conciencia educativa se desconstruye constantemente en códigos sobremodernos dentro del proceso educativo al que la escuela debe su fin.

Espacios-tiempos donde las comunidades virtuales de información y conocimiento transforman el imaginario colectivo, en cuyo ámbito se tendrá que formular la pregunta del papel que juega la educación e investigación dentro de la cibercultura de entramados metateóricos, los cuales transforman el proceso educativo significativamente.

La educación transita hacia una transversalidad multidireccional que ve al sujeto en una visión compleja del Universo cultural. La producción social y la educativa se organiza hoy (2008) en la era del internet por medio de estos procesos transversales y multidireccionales decodeterminados e integrados híbridamente en una dinámica de desterritorialización y reterritorialización acelerada que se mueve en una encrucijada semiótica de la complejidad cultural.

Investigación y educación dos ingredientes para el alimento de la ciencia pedagógica sazonado con un alto grado de ejercicio crítico que inicia desde la comunidad científica pedagógica que enfocan sus esfuerzos en la realización de la investigación educativa. Desafío doble y contradictorio, por un lado la contemporaneidad que modifica las relaciones pedagógicas y sociológicas de las ciencias mismas y por el otro el proceso educativo que en el individuo convergen dentro de la categoría del yo y del otro, realidades locales, añejas y mundo globalizado. La categoría de lo no lugares¹¹ se hacen presente en esta experiencia sobremoderna, tiempo de excesos sociales y por supuesto de referencia individual.

¹¹ Este tema ha sido tratado e introducido por el antropólogo. Marc Augé. In AUGE Marc. *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Quinta reimpresión. Gedisa. España 2000.

Investigación y educación puntos que demandan gran capacidad no solo del investigador sino también del investigado, voluntad de llegar a conocer y crear campos no creados en la pedagogía. Principio de urgencia que acelera el proceso investigativo, aceleración que exige lo actual. Pasos que demandan convertirse en grandes zancadas para ir a la par de lo que la historia escribe. Historia de la Pedagogía que permita construir un futuro que no tiene claro el presente referente, y que ha perdido el pasado en un itinerario cabalmente no recorrido.

Investigación y educación, sendas del horizonte epistémico por el que trasciende el campo de conocimiento pedagógico.

Investigación y educación lenguaje que potencializa las transformaciones desde el imaginario que origina cambios que posibilitan un replantamiento de ideas a los retos a los que nos enfrentamos en este S. XXI.▲

Bibliografía

- AUGE, Marc. *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Editorial Gedisa. España. 1998.
- AUGE, Marc. *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la modernidad*. Quinta reimpresión. Editorial Gedisa. España. 2000.
- BEUCHOT, Mauricio y SOBRINO, Miguel Ángel. *Historia de la filosofía moderna y contemporánea*. Editores Torres Asociados. México. 2003.
- DERRIDA, Jacques. *El monolingüismo del otro*. Editorial Manantial. Argentina. 1997.
- DERRIDA, Jacques. *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Tercera Edición. Paidós. España. 1997.
- JOLIOT, Pierre. *La investigación apasionada*. Fondo de Cultura Económica. México. 2004.
- KUHN, Tomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. Breviarios 213. Fondo de Cultura Económica. México. 2000.
- KUHN, Tomas S. *La tensión esencial*. Fondo de Cultura Económica. México. 1996.
- LAKATOS, Imre. *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Editorial Tecnos. España. 2001.
- LEVINAS, Emmanuel. *El tiempo y el otro*. Ediciones Paidós. España. 1993.
- ZEMELMAN, Hugo. *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Editorial Anthropos. España. 2005.

De la necesidad de la ciencia no prejuiciada

Para todo ejercicio racional sobre los valores culturales

Erik Avalos Reyes

Investigador IMCED
erikavalosreyes@gmail.com

“Nunca somos más fuertes -dije- que cuando nos vemos obligados a elaborar nuestros propios argumentos para creer en lo que creemos. Es el único modo de sostenernos sobre nuestros propios pies.”

“Sólo porque hayamos que sabemos leer y escribir y un poco de matemática no quiere decir que merezcamos conquistar el Universo.”
Kurt Vonnegut, Birlibirloque.

-
|
-

¿Cómo entender el mundo en el cual nos situamos históricamente? ¿De qué manera ubicar nuestra reflexión, en esta orbe, sin que sea una mera opinión? El mundo se entiende de dos maneras, bien sea en su estado físico o en su estado cultural; del primero se han de encargar las ciencias “rigurosas”, teniendo como punto de enlace a la matemática; pero del cultural ¿a qué tipo de materia se le encargará su estudio?

Para poder determinar la materia que ha de estudiar al mundo cultural, es necesario esclarecer qué se entiende por mundo en su estado cultural. Sin mucho preámbulo, se ha de mencionar que al mundo culturalmente se le comprende como todas y cada una de las particularidades que se conjugan en él, ni la suma de ellas, ni cada una en su individualidad, simplemente las particularidades situadas en un contexto determinado que asumen ciertas características comunes a esa época sin menospreciar épocas anteriores, pero sin reconocerse en ellas totalmente, que en esencia

se constituye en un horizonte artificial, esto es, no natural (de éste se encargarán las ciencias “rigurosas”).

Reconocer en el estado cultural un *sentido*, mejor dicho una referencia en la cual se puedan identificar los humanos de determinada época histórica, permite inferir un punto concensuado sobre el cual girarán creencia, valores y razones de unos grupos en particular.

Estudiar la cultura de manera natural es inadecuado, porque las ciencias naturales solamente forman una parte del amplio estado cultural que ya se ha descrito. Sin embargo, la rigurosidad con que se desean y exigen los resultados en determinadas ciencia bien podrán servir a nuestro fin; no se trata de aceptar que al estado cultural se le estudiará como si fuera un objeto de las ciencias naturales, simplemente aceptamos que la base o estructura sobre la cual se ejercita la ciencia natural ha de servir como instrumento ante el objeto de estudio que se plantea desde el estado cultural; esto es, si nosotros tenemos que en el método lógico encontramos un argumento denominado *modus ponens*, que consiste en: si p entonces q / p / por lo tanto q .

En las ciencias naturales esto se utiliza de la siguiente manera: si nuestro cuerpo está fuera del centro de gravedad, entonces el peso disminuirá considerablemente / mi cuerpo está fuera del centro de gravedad / por lo tanto mi peso ha disminuido considerablemente.

Como se ha notado, en el argumento anterior hay una un validez indudable porque se está procediendo deductivamente, esto es, de un enunciado general a otro particular, hecho que se facilita en las ciencias naturales porque se presentan fenómenos que, tras la experimentación, pueden llegar a considerarse en su generalidad y por lo tanto se sabe que serán inmovibles además de iguales en cualquier lugar en el que se les aplique, por lo que su validez es universal e irrefutable.

Las ciencias que pretendan estudiar el estado cultural han de tomar como modelo metodológico estos tipos de estructuras, persiguiendo en todo momento una validez universal pero refutable, siempre y cuando se tenga la forma científica como modelo.

¿De qué manera se han de usar las estructuras científicas para buscar un resultado que a la vez sea universal y refutable? No suena esto como una contradicción; no es una contradicción porque en las ciencias de la cultura se indaga sobre un “objeto/fenómeno/hecho” tomando en cuenta una estructura y no se fortalece una estructura so pretexto de un “objeto X”, como es el caso de las ciencias naturales.

Con las ciencias de la cultura se indagará sobre cosas, objetos o hechos que incumben particularmente a las sociedades que se estudien, es decir, sobre hechos sociales que no necesariamente están formados como estructuras lógicas, pero que sí pueden ser tratados, en algunos momentos y en algunas partes, como tales.

Lo anterior es debido a lo inabarcable del mundo cultural, si se ha definido como un sentido que trata de aglutinar todas las particularidades de una época determinada; sin embargo, la realidad que enmarca la cultura es inabarcable, “Weber niega que el conocimiento sea reproducción o copia integral de la realidad, tanto en el sentido extensivo como en el de la comprensión. La realidad es infinita e inagotable, por lo tanto, el problema fundamental de la teoría del conocimiento es el de las relaciones entre ley e historia, entre concepto y realidad”.¹

Nótese la amplísima visión que Max Weber presenta del estado cultural, esa realidad ilimitada que invita a la revisión interna de las ciencias que pretendan tratarla, esto es, se deben de repensar las ciencias de la cultura para que éstas tengan los fundamentos teóricos con el propósito, ahora sí, de pensar a la cultura misma; en suma, ¿cómo se ha de pensar la relación entre concepto y realidad?; más aún, ¿de qué manera científicamente se puede referir a la realidad, *científicamente -como un saber-* que se entiende como sentido?

Para Weber, este sentido que se manifiesta en el estado cultural puede mostrarse de dos maneras: “a) existente de hecho, o sea, como un caso históricamente dado o como promedio aproximado de una masa de casos; y b) como construido en un tipo ideal”.²

¹ FREUND 1986, p. 39.

² BRAVO V. 1980, p. 67.

De alguna manera, estas formas señalan la necesidad de buscar una *realidad una*; se tratará de indagar sobre el mundo cultural tratando de llegar a la unificación científica, teniendo como trasfondo algún *tipo ideal* que servirá, junto con el apego metodológico ya descrito, para constituir las ciencias de la cultura y con ello lograr comprender y hacer comprensible al mundo; por lo tanto, la rigurosidad científica de Weber persigue la validez universal, pero siempre apelando al resultado hipotético,³ toda conclusión a la cual pretenda llegar un científico cultural ha de poseer el espíritu hipotético en sus entrañas.



Como se ha notado hasta aquí, la ciencia que pretende ofrecernos Weber está apegada en su mayor parte al modelo científico, con las salvedades ya mencionadas, afortunadamente Weber se encarga de presentarnos ciertas características de las ciencias, que marcan una constante diferencia entre las rigurosas o naturales y las culturales o sociales.

Teniendo como presupuesto de validez a la lógica, la metodología y la difusión de todo resultado científico,⁴ se llegará al planteamiento adecuado de cualquier problemática para poder conseguir un reajuste de la realidad a sus principales elementos teóricos, con lo cual se pretende no tocar a la realidad, ya que solamente se le ha de pensar.

Si se pretendiera tocar la realidad, se estaría cayendo plenamente en las ciencias naturales, donde el objeto de estudio puede palpase, tocarse y experimentar con él, mientras que con las ciencias de la cultura se espera trabajar con una realidad plenamente teórica y reflexionarla basándose en *tipos-ideales*.

La formulación de un tipo-ideal resulta necesaria en el quehacer científico, porque permite un trabajo netamente teórico sobre el objeto cultural que se indague; no se puede imaginar que el científico cultural pretendiera arrancar toda su investigación apelando a toda la realidad infinita de la cultura; ese planteamiento es inadmisibles, ya que él, como finito que es y además apegado a cierta época y limitantes teóricas, jamás tendría la

³ WEBER, 2000, p. 49.

⁴ *Ibid.*, p. 209.

posibilidad de revisar todos los datos/hechos/fenómenos (infinitos) que pudieran caber en sus indagaciones.

Deberá asumir la convicción de que sólo una parte de ese gran mundo de hechos que se presenta ante sus ojos podrá caer dentro de su investigación; es decir, su objeto de estudio será asumido como referencia solamente a una porción de esa gran realidad que tiene ante sí, con la asumida característica de que esa fracción de realidad pasaría a una *realidad secundaria*, esto es, una realidad teórica que sería el objeto de la comprensión científica y que posee como punta de lanza los tipos-ideales.

Para Weber “se obtiene un tipo ideal al acentuar unilateralmente uno o varios puntos de vista y encadenar una multitud de fenómenos aislados, difusos y discretos, que se encuentran en mayor o menor número, y que se ordenan según los precedentes puntos de vista elegidos unilateralmente para formar un cuadro de pensamiento homogéneo”.⁵

El tipo-ideal sería una condición para cualquier pretensión de orden lógico, ya que fungirá como un punto cardinal sobre el cual se guiará toda la indagación que se haga sobre el objeto de estudio que se haya determinado con anterioridad; es un esquema lógico que sirve como punto directriz a nuestra reflexión, donde no se representará la realidad en él, más bien es ésta lo que será pensada desde nuestro tipo-ideal; con ello se busca la pauta conceptual para poder referir la realidad a un esquema netamente científico, de tal forma que se debe de ver al tipo-ideal como un medio para lograr pensar la cultura y no como un fin de la reflexión que se tenga de la misma.

La ventaja de poder contar con los tipos-ideales es que, junto con ellos, se presenta un método que permite construir un tipo de verificación de ellos mismos, es decir, el esquema lógico, que ya de por sí conforman los propios tipos-ideales. Se refuerza aún más con la capacidad de comprobación/revisión que ellos mismos arrojan.

De esta manera se puede introducir un tipo de estructura dinámica que abre la posibilidad de poder encontrarle un tipo-ideal a cada hecho social

⁵ FREUND, 1986, p. 56

particular, con lo cual cada hecho en su particularidad podría lograr significar en la “totalidad” de la cultura, aunque todo ello depende de las menciones de la investigación sobre un objeto determinado X que se emprenda; por lo tanto, se conseguiría develar la estructura del mundo como estado cultural bajo una disposición de significados intencionales e inteligibles.⁶

Como se puede ver, la concepción weberiana de la ciencia es muy rigurosa; Raymond Aron⁷ presenta tres reglas constitutivas que dan forma al marco conceptual que tiene en cuenta Weber para poder hablar de las ciencias de la cultura o sociales; primero, alude a cierta ausencia de restricciones para poder hablar de los hechos mismos y presentarlos independientemente de las interpretaciones que se pueda hacer de ellos; segundo, discutir y criticar todos los resultados, totales o parciales, que se obtengan a lo largo de la investigación, así como de la metodología o los fundamentos de los cuales se ha partido para obtener esos resultados y no otros; por último, hablar de la utilidad de la ciencia social, es decir, en un primer plano que el mundo debe de dejar de estar encantado, no debe de apelar a lo mágico, misterios o creencias que den justificaciones de corte no científico, esto es, que se den razones que les permitan ser incluidos teóricamente.

Weber menciona de esta última parte: “la intelectualización y racionalización (...) significan que se sabe o se cree que en cualquier momento en que se quiera se puede llegar a saber que, por tanto, no existen en torno a nuestras vidas poderes ocultos o imprevisibles, sino que, por el contrario, todo puede ser dominado mediante el cálculo y la previsión (...) se ha excluido lo mágico del mundo”.⁸

En la intelectualización o la racionalización, en suma, las ciencias sociales auxilian a desencantar al mundo porque van más allá del mero saber empírico de las ciencias naturales o de la opinión cotidiana de los individuos, con lo que logran dominar instrumentos que ayudan a organizar todos los procesos sociales a los que nos enfrentamos en la cotidianidad.

6 SCHUTZ, 2000, p. 37.

7 WEBER, 2000, pp. 28-30.

8 WEBER, 2000, p. 201.

La ciencia logra superar esta mera opinión expresada en cafés, colectivos, iglesias, universidades, parques y en tantos otros lugares que sirven de pretexto para el “intelectual” moderno y educado por las notas culturales de los periódicos y los sondeos de opinión mostrados por las televisoras.

En fin, la ciencia rigurosa, desencantadora e irónica por profesión, presenta su programa anti-intelectual y da paso a la caracterización del hombre dedicado, callada y disciplinadamente al quehacer intelectual, por lo que Weber insiste en hacernos saber que la ciencia ofrece una técnica para dominar la vida en sus condiciones externas e internas como lo es la conducta del hombre; ella nos da métodos para pensar con la única finalidad de aportarnos claridad y por consiguiente, la toma de conciencia necesaria como para poder situarnos en el mundo de la manera más apropiadamente posible.⁹

Naturalmente, la ciencia no menciona como debemos de comportarnos, pero sí nos brinda los instrumentos necesarios para poder indagar los diferentes tipos de comportamiento que hay en nuestro mundo y poder optar por el más conveniente a nuestros intereses, según las necesidades o consensos de la época histórica en la que nos hemos situado.

III

En el estado cultural se crean valores que validen, no de manera científica sino de una manera puramente vital, la normatividad de la existencia de determinada cultura; el humano crea valores para poder tener una referencia desde ellos, de tal manera que cuando el científico pretende investigar determinado valor cultural, deberá delimitar su objeto de estudio refiriéndose a un valor específico de su época o de alguna otra y entonces su realidad será solamente esa y no la infinita e inagotable realidad no científica.

Julien Freund nos dice: “si se quiere precisar el papel de la relación con los valores, es necesario considerar estos puntos diferentes: *a.* determinar la selección del tema a tratar, es decir, que permite separar un objeto de

⁹ WEBER, 2000, pp. 222-225.

la realidad difusa; *b.* una vez elegido el tema, orienta la selección entre lo esencial y lo accesorio, es decir, que define la individualidad histórica o la unidad del problema al superar la infinidad de los detalles, elementos o documentos; *c.* al actuar así, es la razón de la puesta en relación entre los diversos elementos y la significación que se les confiere; *d)* indica igualmente cuales son las relaciones de causalidad que se han de establecer y hasta dónde ha de proseguir la regresión causal; *e)* por último, puesto que no es una evaluación y exige un pensamiento articulado con el fin de permitir el control y la comprobación de la precisión de las proposiciones, aparta lo que es simplemente vivido o vagamente sentido”.¹⁰

La extensa cita anterior da muestra de la enorme rigurosidad con la que debe tratarse de delimitar la relación del científico con los valores que le servirán como objeto de estudio; con esta relación se pretenden encontrar sus propiedades formales para poder abstraerlos y generalizarlos con la finalidad de establecer principios que permitan crear una imagen del mundo y delimitar una lógica de los mismos valores.

Es necesaria la presentación de toda esta lógica de los valores para no caer en el error muy común de tratar de hacer ciencia de los valores que constituyen al mundo pero no como afirmándolos; lo que Weber plantea es la necesidad de hacer ciencia de los valores pero sólo refiriéndose a ellos y que no se realice juicio de valor sino que se haga juicio sobre el valor; con el primero sólo se da muestra de los prejuicios que podemos tener sobre determinado hecho, y con el segundo se muestra la capacidad de indagación, racionalización y crítica que se puede ejercer sobre determinados hechos de la cultura.¹¹

El juicio de valor remite necesariamente a todos los prejuicios que poseemos porque vivimos en un contexto cultural determinado; sin embargo, un juicio sobre el valor necesariamente remite al ejercicio racional que nos obliga a tomar el valor como un mero objeto de estudio, e indagarlo de tal manera que logremos obtener como resultado las diferentes maneras en las cuales se ha expresado en el campo que delimita nuestra investigación, tomando muy en cuenta que en el momento en que se realiza ésta, no le está permitido al científico que emita juicios desde una perspectiva

¹⁰ WEBER, 1986.

¹¹ WEBER, 2000, pp.12 y 214-215.

no-racional; esto es, que no deberá de tomar partido por uno u otro camino que él crea más favorable. Su deber como hombre de ciencia es poder indagar todo lo lógicamente posible sobre su objeto de estudio; si él, después de conocer los resultados de su investigación, opta por uno u otro valor, no estará actuando de mala manera, ya que no está procediendo como hombre de ciencia sino simplemente como hombre de opinión que cree tener bases teóricas para optar por cierta expresión de un valor y no de otra.

Por tanto, el sujeto que hace ciencia necesita dejar a un lado los prejuicios culturales que ha heredado consciente o inconscientemente, tradicional, habitual o legalmente, ya que la exigencia que le plantea la ciencia misma, es la de indagar los objetos que él mismo se trace bajo la sobriedad consensual de la neutralidad enjuiciadora, con la única finalidad de trabajar en pro de la ciencia y no del reconocimiento personal.▲

Bibliografía

- ARON, Raymond. *“Las Etapas del Pensamiento Sociológico”*. Editorial Fausto. Argentina. 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *“El Oficio del Sociólogo”*. Editorial Siglo XXI. México. 1979.
- BRAVO, Víctor. *“Teoría y Realidad en Marx, Durheim y Weber”*. Juan Pablos Editor. México, 1980.
- FREUND, Julien. *“Sociología de Max Weber”*. Editorial Península. Barcelona. 1986.
- HABERLAS, Jurgen. *“Teoría de la Acción Comunicativa I”*. Editorial Taurus. España. 2001.
- MARDONES, J.M. *“Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales”*. Anthropos. España. 1991.
- SCHUTZ, Alfred. *“La Construcción Significativa del Mundo Social”*. Editorial Paidós. España. 2000.
- WEBER, Max. *“El Político y el Científico (Introducción de Raymond Aron)”*. Editorial Alianza. España. 2000.

Reseña histórica de la educación a la primera infancia en México

Manuela Bolea Murga

Maestra en Dificultades en el Aprendizaje

El presente trabajo aborda un esbozo histórico sobre la educación y atención a la primera infancia hasta el año de 1992. Esta reseña nos permite apreciar las diferentes concepciones sobre la infancia y su rol en la sociedad como niño-adulto o de infancia negada, niño-hijo, niño-alumno o de infancia institucionalizada y niño-sujeto social o de infancia reencontrada. Igualmente, permite ubicar los distintos enfoques sobre el tipo de atención que la sociedad y el estado mexicano le han brindado, desde los filantrópicos, hasta los asistenciales y pedagógicos, y cómo se fue dando la separación entre la educación preescolar y la educación primaria, y posteriormente entre la educación preescolar y la educación inicial, con los cambios y adecuaciones de política al interior del gobierno y sus distintas instancias de poder.

1. La infancia en las culturas mesoamericanas

En las sociedades prehispánicas, según Wright,¹ la familia era considerada como el núcleo básico. La educación impartida al seno de estas familias era tradicionalista, ya que pretendía transmitir los usos y costumbres de las generaciones pasadas, “*cuyo ideal religioso y bélico... (residía) en transmitir la cultura del pasado de generación en generación y... perpetuar las clases o estamentos sociales*”.² En estas culturas se otorgaba a los niños un valor importante en el seno familiar. Los padres eran los responsables directos de la educación, formación e integración de sus hijos a la comunidad. El proceso educativo, de carácter progresivo, tenía un claro objetivo de ingreso a la vida productiva, económica y cultural, con una clara diferenciación sexista.

¹ WRIGTH, 2004.

² LARROYO, Francisco (1981), *Historia comparada de la educación en México*, Porrúa, México, p. 41.

Entre los antiguos nómadas chichimecas, la educación reflejaba el carácter primitivo de su cultura. Los niños se adaptaban a los modos de vida de la generación adulta y de la sociedad y los imitaban de forma espontánea. Los varones aprendían a pelear y cazar, y las hembras a recolectar y calentar alimentos. Con el cambio paulatino a una forma de vida sedentaria, se dio paso al surgimiento de castas sociales y a una educación intencionada rudimentaria, con el objetivo de perpetuar las tradiciones e influir en las generaciones jóvenes a fin de que adquirieran “*los usos y destrezas, las costumbres y conocimientos de los adultos*”.³

Para los nahuas, que era la cultura dominante en el Valle de México y centro del país, compuesta por los toltecas, los chichimecas y los aztecas, los niños eran altamente estimados. Según Colin,⁴ esto se manifestaba en que se les comparaba con una piedra preciosa (turquesa o ámbar) o con una pluma de las aves rica en colorido (azul, rojo, verde, turquesa, amarillo). Estos dos objetos en la cultura náhuatl eran considerados como símbolos de la divinidad, como algo que embellecía e investía de valor, pero también en esta comparación estaba implícito el sentido de tributo y de ofrenda. Los niños no eran de sus padres, eran un don otorgado por los dioses, que podía serles retirado. Igualmente, se asociaba a los niños con el agua y la agricultura por la creencia que tenían de que renacían, como florecen los frutos sembrados.

Para los nahuas, la pareja de dioses creadores de la humanidad estaba formada por *Ometeotl* y *Ometecutli*, los cuales creaban a los bebés en el noveno cielo. El dios poseedor de los niños era *Tezcatlipoca*, al cual le pedían que velara por los niños de cuna. Este dios se representaba portando en su pie, como sostén de todo el cuerpo, a un espejo, símbolo del agua, elemento vital para la agricultura. Según sus creencias los niños antes de nacer se encontraban en el *chichihualcuauhco* o árbol nodriza a donde iban los niños de pecho, que no habían ingerido aún ningún alimento proveniente de la tierra, como aves mamando en abundancia de la leche más dulce. Al parto se le llamaba la hora de la muerte, donde la mujer parturienta libraba una guerra con ayuda de una partera. En el momento del parto se encendía un fuego que debía durar cuatro días después del alumbramiento. Después, la comadrona lavaba al recién nacido

³ *Ibidem*, p. 65.

⁴ COLIN, 2003.

al mismo tiempo que dirigía palabras rituales a *Chalchitlicue*, diosa del agua. “*Tened por bien, señora, que sea purificado y limpiado su corazón y su vida...lleve el agua toda la suciedad que en él está, porque esta criatura se deja en vuestras manos...*”⁵ Terminado el baño se ofrecía al bebé a los dioses. Si era niño al sol, como símbolo de lo caliente, lo seco, y el cielo, y si era niña a *Yoaltíciti*, la curandera nocturna, símbolo de la tierra, la noche, lo frío y lo húmedo. El padre llamaba al *tonalpouhqui* o adivino, especialista en los libros sagrados, el cual preguntaba el momento exacto del nacimiento para saber su signo y ponerle un nombre. Si el niño nacía bajo buen signo se hacía público su nombre respectivo al día siguiente, si nacía en un día con un signo desfavorable, se esperaban para imponerle un nombre bajo el signo de uno de los cuatro días siguientes. El signo del día marcaba lo que ahora se llamaría temperamento o personalidad y era algo que no se podía cambiar. Terminados los rituales anteriores se procedía a un largo ceremonial de saludos por parte de los miembros de la comunidad, que duraba alrededor de veinte días, durante los cuales los ancianos formulaban largos discursos y las ancianas daban las gracias a los dioses.

La niña quedaba bajo el cuidado de la madre y el niño, después de los tres años, bajo el cuidado del padre. La educación se impartía en el seno familiar y,

A los tres años de edad: al niño lo educaba el padre dándole consejos y media tortilla. A la niña la educaba la madre dándole consejos y media tortilla en cada comida... A los cuatro años: al niño el padre lo mandaba a hacer cosas livianas, relacionadas a actividades de varón y le daba una tortilla. A la niña, la madre jugaba con ella a la comidita o a tejer y le daba una tortilla en cada comida... A los cinco años: al niño le hacían cargar leña o envoltorios de poco peso al tianguis y le daban una tortilla en cada comida. A la niña, que se quedaba en la casa, la madre le hacía practicar con la rueca para hilar y le daba una tortilla en cada comida.⁶

5 COLIN, Araceli (2003), “La crianza del niño en la cosmovisión náhuatl”, en Escuela de Bachilleres de la UAQ, Voces Universitarias, Nueva Generación, Año 1, Núm. 2, primavera 2003, en <http://www.uaq.mx/voces/n08/lacrianza.html>, consultado el 3 de mayo de 2007.

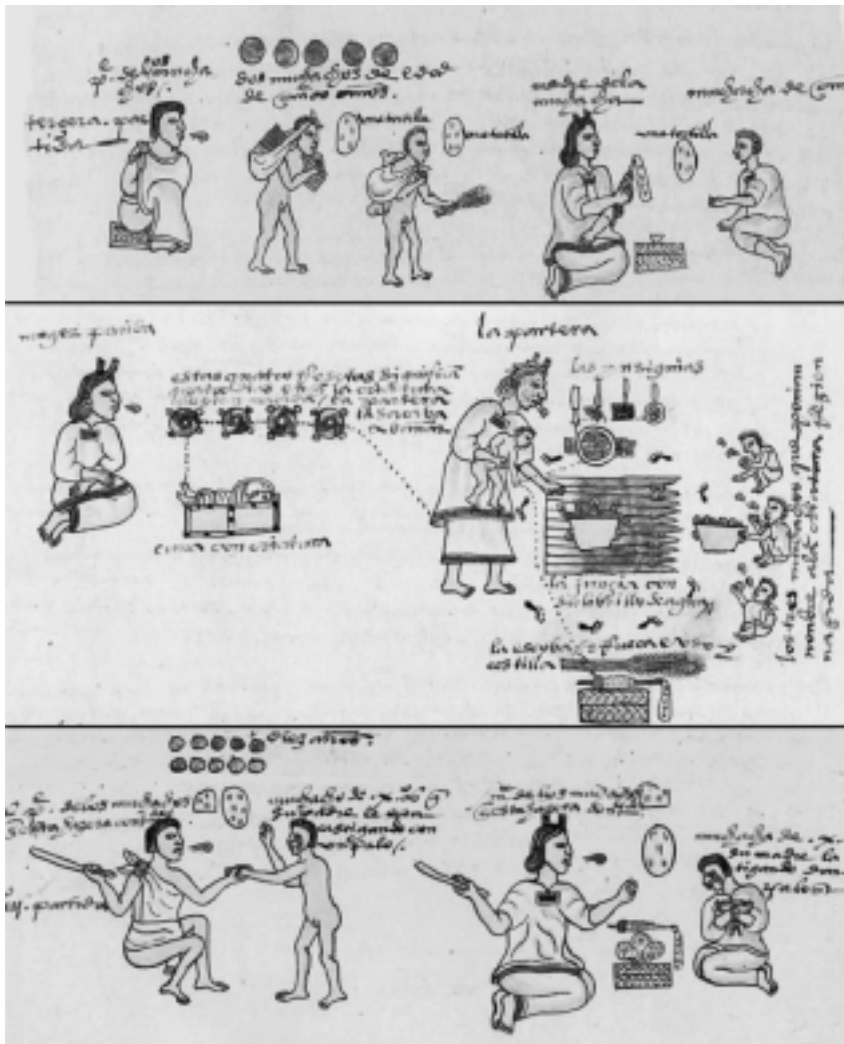
6 Díaz Infante, Fernando (1985), *La educación de los aztecas. ¿Cómo se formó el carácter del pueblo mexicana?*, Panorama Editorial, México, p. 132.

Las reglas sociales y los límites impuestos a los hijos eran muy firmes y precisos. Los niños eran criados en un ambiente de trabajo y disciplina, contra la pereza, carente de mimos excesivos pero con afecto y cariño. Se les obligaba a someter a todas sus necesidades a rigurosas disciplinas. Se les hacía comer en forma mesurada y, de vez en cuando, aun sin necesidad de ello, se les hacía soportar privaciones, sed, hambre y frío. Padres y maestros asumían la responsabilidad de preparar, en cada niño bajo su cuidado, a un ser física y mentalmente sano, apto para realizar su misión dentro de la comunidad de la cual era miembro. Se fomentaba asimismo la adquisición de valores como la verdad, justicia, respeto a los mayores, y a ser misericordiosos con los pobres y desvalidos. Dependiendo de la edad, se les aplicaban distintos tipos de castigos si infringían en el cumplimiento de sus deberes. Cuando los hijos menores de ocho años cometían alguna falta, se limitaban a aconsejarlos y amonestarlos, pero después de esa edad, cualquier infracción a la disciplina se corregía por medio de castigos corporales (por ejemplo: golpear con palos, clavarles espinas de maguey, arañarlos con púas, hacerles aspirar humo de chile y encerrarlos en cuartos oscuros, entre otros).

Los niños en la sociedad azteca⁷

El carácter acentuadamente militar de la educación entre los nahuas, contrasta de manera considerable con la cultura maya, la cual se desarrolló durante cerca de 3000 años en Mesoamérica y la Península de Yucatán. La educación comenzaba en el hogar y estaba a cargo de los padres, siendo continuada luego por otras personas e instituciones espe-

⁷ El códice Mendoza ofrece una serie de ilustraciones de la vida de los aztecas, donde se representan este tipo de interacciones al interior del seno familiar. En el primer códice se muestra a niños en edades de tres, cuatro, cinco y seis años en los quehaceres de la casa. El padre ordena a sus hijos a llevar cargas de madera o transportar bienes al mercado. La madre le muestra a su hija como sostener la espiral del carretel, el primer paso en la formación de un tejedor. La ración para los niños en esta edad era de una tortilla. El segundo códice ilustra a una madre que carga a su bebé. Después de cuatro días marcados por rosetones coloreados, una partera prepara el bebé para un baño ritual y una ceremonia para darle el nombre. Los símbolos invocados para un niño consisten en flechas y herramientas de alfarería. Los símbolos invocados para una niña son una escoba, un carretel y una cesta. Los tres niños que aparecen a la derecha gritan el nombre del infante. El tercer códice describe el castigo dado a los niños que desobedecieron a sus padres, azotes, rasguños y golpes. Pohl, John, "Los aztecas: sociedad azteca", *Mesoamérica*, en http://www.famsi.org/spanish/research/pohl/pohl_aztec6.html, consultado el 22 de marzo de 2007.



cíficas. El papel otorgado a la educación era importante y de ella dependió, en gran parte, la estabilidad de la sociedad y el poderío maya durante tantos siglos. Se trataba de un pueblo acostumbrado al trabajo, donde eran esenciales las labores destinadas a la agricultura, a la cual se dedicaba casi toda la población sin distinción de sexo.

En el caso del bebé varón a los cuatro meses de edad, que era considerado un número sagrado por señalar el tiempo en que fertilizaba el maíz,

se colocaba una hachita en su mano para significar que debía ser un buen agricultor. A las niñas de tres meses se les hacía imitar la molienda del maíz. Los niños pasaban el tiempo jugando al aire libre y sus juegos por lo general eran representativos de las futuras labores que habrían de ejecutar. La cultura maya concedía gran atención a la educación de las niñas y así se les enseñaba a ser de una discreción exagerada en cuestiones de amor, creándoles en realidad un sentimiento muy grande de vergüenza hacia el varón. Las faenas de la mujer eran abundantes y duras, debía estar continuamente ocupada y sin hablar, atendiendo a sus labores domésticas y si era necesario también se dedicaba a la siembra y la cosecha. Las hijas de los nobles recibían una educación más cuidadosa en instituciones especiales de índole religioso, como especie de conventos, en los que les enseñaban por ejemplo a cuidar del fuego, la limpieza de los templos y diversos ceremoniales, bajo el cuidado de una superiora, debiendo guardar la más estricta castidad, cuya trasgresión se castigaba con la muerte, aunque tenían libertad de casarse una vez que salían de dichas instituciones.

2. La conquista y la colonia

La conquista española trajo consigo cambios económicos, políticos, sociales y culturales significativos, así como una gran cantidad de niños huérfanos y desvalidos. El clero español tuvo una participación preponderante en la tarea de cuidar y educar a los niños en la época de la colonia y esta tarea implicó una conversión compulsiva evangelizadora a la que fueron sometidos los pueblos conquistados, mediante la castellanización y la alfabetización sustentadas en el pensamiento cristiano. La educación en esta época se amalgamó con las diversas formas del pensamiento y de la cultura indígena, sobreviviendo en muchos casos de manera sincrética con el mundo hispano castellano. Así, en los tres primeros siglos de la colonia en la Nueva España, los servicios sociales de salud, de educación y otros aspectos relacionados con éstos, combinaron las tradiciones comunitarias indígenas con costumbres heredadas del régimen católico español. La labor conquistadora y colonizadora española implicó de hecho una educación para el sometimiento y se expresó con un carácter dogmático impositivo primero para los indios colonizados y después para los mestizos y las castas.

La educación no dependía de un solo sistema o instancia de gobierno, sino que se ejercía por medio de una cobertura particular de instituciones, principalmente religiosas. No existían edificios destinados expresamente a la escuela; sólo se requería que hubiera un maestro y alumnos, los cuales o se atendían en la casa donde vivía el maestro o se pagaba la renta de una casa para ello. González⁸ señala que la primera escuela de enseñanza formal para indígenas fue la escuela de Texcoco, fundada en 1523 por Fray Pedro de Gante. Después se fundó por los franciscanos el famoso Colegio de Tlatelolco, en 1536. El colegio de San Juan de Letrán, fundado el 23 de mayo de 1547, fue una institución para niños mestizos e indígenas. En la misma época se fundó una institución para niñas mestizas, el Colegio de Nuestra Señora de la Caridad, destinado a niñas huérfanas o abandonadas, y en 1556, Fray Bernardino Álvarez fundó el Real Hospital de Indios con una sección especial para niños abandonados.

A fines del siglo XVI y principios del siglo XVII transcurrió una época de consolidación de la estructura económica social colonial. Es hasta esta etapa cuando encontramos una promoción cada vez más clara sobre la atención a niños, madres embarazadas y jóvenes. Durante el siglo XVII los hospitales cumplían dos funciones: brindar cuidado a los enfermos y dar asistencia social, ya que se recogía a los huérfanos, se brindaba hospedaje a los peregrinos y se albergaba a los desvalidos. En 1785, la Corona fundó la Casa Real de Expósitos, la Congregación de la Caridad, con el Hospicio, en 1773, y su departamento de “Partos Ocultos”, para atender a las mujeres españolas que concebían fuera del matrimonio, en 1774. “Las ‘casas de expósitos’ fueron las únicas instituciones de atención Infantil: Su labor se limitaba al cuidado y la alimentación de los niños, a través de las ‘amas’, y eran administradas por religiosas. Los niños permanecían en estas casas hasta los seis años de edad y si no eran adoptados, se les enviaba a un hospicio.”⁹ El Dr. Fernando Ortiz Cortés, canónigo de Catedral, fundó una casa para niños abandonados y el capitán indígena, Francisco Zúñiga, creó la “Escuela Patriótica” para menores con conducta antisocial, primer antecedente de los Tribunales para Menores. El arzobispo Alonso Núñez de Haro y Peralta, al hacerse cargo de la Casa de Cuna, fundada en 1767 por el arzobispo Francisco Antonio de Lorenzana, estableció diversas regulaciones en las que se precisaban

⁸ GONZÁLEZ, 1988.

⁹ SEP (1992a), *Programa de Educación Inicial*, ORSA, México, p. 22.

normas higiénicas para los educandos. Además se indicaba en estos reglamentos que la Casa de Cuna debería contar con la atención permanente de un médico y de un cirujano. Estas instituciones no estaban destinadas únicamente a los niños de edad preescolar, sino también a los escolares.

Tanck¹⁰ afirma que la educación de los pueblos indios fue presentando cambios a lo largo de la época colonial, así en el siglo XVIII, los maestros eran hombres laicos y no frailes; el financiamiento no era de la Iglesia, sino de los padres de familia y de las cajas de comunidad; además de la doctrina cristiana, se enseñaba a leer y escribir y el castellano; era factible la ordenación de los indígenas al sacerdocio y a partir del año 1773 la fundación de escuelas fue atribución del gobierno civil, bajo la supervisión de los virreyes. Para el año 1803, se calculaba que el 26% de los 4,088 pueblos de indios en la Nueva España tenían escuelas de primeras letras. La mayoría de estos 1,015 planteles fueron financiados con fondos de las cajas de comunidad.

La familia y la educación en la época de la colonia presentaron distintos escenarios dependiendo de la clase social y del momento histórico. Según Gonzalbo¹¹ en los hogares de españoles no era raro que los hombres se ausentasen para enrolarse en aventuras de exploración y conquista, o para dedicarse a la explotación de minas o haciendas, a la vigilancia de obrajes y al fomento de empresas de comercio. En el extremo contrario, los maestros artesanos trabajaban casi siempre en espacios pequeños, compartidos con el propio hogar, e incorporaban a la intimidad doméstica a los aprendices y oficiales bajo sus órdenes. La figura materna en casi todas las casas de españoles era igualmente inexistente, así era una india, negra o mulata la primera mujer que arrullaba a los recién nacidos, y la que les enseñaba a balbucear las primeras palabras en su propia lengua y la que prendía amuletos entre las ropas de infante para asegurarle buena salud y fortuna. Esta situación era incluso más compleja entre los miembros de las castas, entre los que muchas madres de familia se veían obligadas a trabajar fuera de su casa y recurrían a la ayuda de otras mujeres, parientas o no. La disposición misma de las viviendas, abiertas a patios comunes permitía el apoyo solidario de quienes permanecían realizando los quehaceres domésticos cerca del abigarrado grupo infantil. La compleji-

¹⁰ TANCK, 2002.

dad de los hogares del México colonial influyó en la ambigua relación con los niños, ya que convivían legítimos, naturales, adoptados, entenados o hijos naturales aceptados en condiciones más o menos serviles, expósitos o niños huérfanos o abandonados de origen desconocido y esclavos. Los niños formaban parte de la vida de los adultos y cuando se consideraba que podían desempeñarse sin la ayuda de la madre eran incorporados a las labores de los adultos y a la comunidad, compartiendo las distintas responsabilidades. El orden instaurado en el virreinato permitía la promiscuidad, la segregación, la hipocresía, el descaro, la holgazanería y el trabajo compulsivo. Reconocía la autoridad de los padres pero aceptaba su ausencia y el abandono de sus responsabilidades; exigía a la mujer recato y domesticidad pero la obligaba a trabajar para mantener a su familia; imponía un modelo único de educación pero dejaba a la improvisación la enseñanza de los menores.

En las últimas décadas del Siglo XVIII, según García,¹² surgieron en España nuevas ideas que representaban cambios importantes en la concepción de la educación; a la que se plantea como la panacea de todos los males de una sociedad, en lo colectivo y en lo individual, además de representar para las elites ilustradas el progreso y transformación de la sociedad.

3. El México independiente

Al término de la lucha por la independencia de México, se abrió un período de cerca de cuatro décadas de enfrentamiento entre liberales y conservadores, en el proceso histórico de construcción del estado nación, en el cual se le daba a la educación un papel trascendental. Las diferencias ideológicas y políticas entre ellos significaron propuestas y definiciones políticas educativas distintas, e incluso al interior de las mismas facciones se presentaron divergencias en la concreción de sus proyectos. Así, en un principio los liberales propusieron la libertad de enseñanza y se manifestaron en contra del monopolio de la iglesia y estuvieron a favor de la no intervención del Estado, y más adelante modificaron su posición con el propósito de excluir a sectores eclesiásticos y conservadores, y propusieron el control estatal sobre la educación.

¹¹ GONZALBO, 1998.

¹² GARCÍA, 1998.

La ausencia del presidente Santa Anna en 1833, permitió que el entonces vicepresidente Valentín Gómez Farías, quedara a cargo del gobierno de la República y promoviera aplicar un programa de reforma liberal avanzada. En materia educativa esta reforma sentó las bases de la educación pública del país, al adoptar distintas medidas, entre las que destacan el instituir la enseñanza libre, dejar el control de la educación en el estado, abolir la enseñanza por parte del clero, promover la instrucción elemental para hombres, mujeres, niños y adultos analfabetos, fundar escuelas normales, suprimir la Universidad, por los fuertes vínculos que ésta tenía con los conservadores, y crear la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales. Según Galván,¹³ el modelo pedagógico liberal fue apoyado por las mayorías debido al énfasis que puso en la educación universal laica, así como por su matiz democrático optimista que insistía en que cualquiera podía alcanzar mediante un pequeño esfuerzo lo que antes se reservaba a unos cuantos.

En este período cabe señalar, en cuanto a hechos históricos importantes en materia asistencial, el que se constituyeran instituciones para dar atención a niños menores de cuatro años de madres trabajadoras. Así, en 1837, se abrió un local anexo al Mercado del “Volador” para el cuidado de los niños, lo que se ha caracterizado históricamente como el primer intento de atención a la infancia en México. En 1865, la Casa de Maternidad e Infancia fundada y auspiciada por la emperatriz Carlota Amalia, sustituyó al Hospicio de Pobres y al departamento de Partos Ocultos. En 1869, se creó el “Asilo de la Casa de San Carlos”, en donde los pequeños recibían cuidado y alimentación.

La victoria definitiva de los liberales, con Juárez a la cabeza, permitió que los planteamientos liberales se hicieran ley. Se pretendía la emancipación de la sociedad en los terrenos científico, religioso y político. Así, mediante el Artículo 3° de la Constitución, promulgada el cinco de febrero de 1857, se decretó que la enseñanza fuera libre, gratuita y obligatoria. Se prohibió con el Artículo 5° los votos monásticos, la participación del clero en la enseñanza y la enseñanza religiosa del plan de estudios. En lo que se refiere al proceso de institucionalización de las funciones gubernamentales de asistencia, el 2 de mayo de 1861, se creó la Dirección de Beneficencia Pública, adscrita a la Secretaría de la Gobernación, la cual de acuerdo

¹³ GALVÁN, 1998.

a su Reglamento para el año 1880, quedó responsabilizada de la “Casa Amiga de la Obrera” y de su inspección.

4. El Porfiriato

Este período histórico durante su primera etapa se rigió bajo la tradición liberal y se apoyó a la educación elemental como un medio para alcanzar el desarrollo económico del país, por lo que se favoreció la apertura de escuelas primarias. También se crearon las primeras escuelas preescolares, conocidas como escuelas de párvulos, las cuales estaban adscritas al Ministerio de Gobernación. Estas escuelas tenían fines asistenciales, centrándose en las necesidades básicas de los menores, los cuales eran atendidos hasta los siete años de edad. En 1867, según Aguirre,¹⁴ la Sra. Carmen Romero de Díaz, esposa de Porfirio Díaz, fundó lo que se denominó “Casa Amiga de la Obrera”. En estas instituciones de carácter asistencial se atendió a los hijos pequeños de las madres obreras con pocas posibilidades de cuidar y proporcionarles una adecuada educación y atención durante su horario de trabajo de las madres y se les brindaba desayuno, comida y educación. El número de estas casas paulatinamente se amplió y en 1916, estas instituciones pasaron a depender de la beneficencia pública.

Para 1882, el entonces Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Ezequiel Montes, encabezó la realización del “1er. Congreso Higiénico-Pedagógico”, del cual se derivaron una serie de recomendaciones que por sus contenidos, atendían al desarrollo de una educación integral. Durante la gestión de Joaquín Baranda, 1882-1900, al frente de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, se dio un gran impulso a la educación, destacando la realización de los dos Congresos de Instrucción Pública más importantes del siglo XIX y se aplicaron diversas medidas que posibilitaron una reorganización del sistema educativo, siendo la principal de ellas el rescate de los principios de obligatoriedad, laicidad y gratuidad promovida por las Leyes de Reforma. Asimismo, se pretendió unificar el sistema educativo en el país centralizando las decisiones en el gobierno federal y se crearon dos escuelas normales en la ciudad de México. En 1887, se inauguró para los hombres la Escuela Normal para Profesores, creándose una primaria y una escuela de párvulos anexas a ella y, en 1889,

¹⁴ AGUIRRE, 2005.

para las mujeres, según González,¹⁵ por decreto transformó la Secundaria de Niñas en Normal de Profesoras. Igualmente, se integró en el Artículo 9o. de su reglamento, que existiría una escuela de párvulos para niños y niñas de 4 a 7 años de edad. En estas escuelas se promovían el trabajar con los dones de Fröebel;¹⁶ principios de lecciones de cosas; cálculo objetivo hasta el número diez; nociones sobre los tres reinos de la naturaleza; cultivo del lenguaje; nociones sobre historia patria y universal; nociones de moral; instrucción cívica; canto coral; trabajos de horticultura, cuidados de animales domésticos y juegos gimnásticos. En el período de 1884 a 1889 se constituyeron cuatro escuelas de párvulos anexas a las primarias y se creó la Normal de Toluca, en 1890, con una escuela de párvulos anexa. En 1881, había 4 escuelas para niños menores de 7 años, y para fines del porfiriato habían aumentado a 23.

En 1885, el profesor de origen alemán Enrique Laubscher fundó una Academia para actualizar a los profesores en servicio, mediante un Programa de Ciencias Pedagógicas. Laubscher había sido alumno del fundador de los jardines de niños: Federico Guillermo Augusto Fröebel y se interesó por una educación que estuviera en armonía con el interés del niño, la observación de la naturaleza, el estudio y enseñanza de las matemáticas y el conocimiento de las lenguas. El kindergarten fundado por Laubscher en Jalapa, Veracruz, se llamó “Esperanza”, por haber sido

15 GONZÁLEZ, 2006.

16 Federico Guillermo Augusto Fröebel, pedagogo alemán nacido en 1782 e influido fuertemente por los planteamientos de Juan Enrique Pestalozzi, desarrolló una serie de propuestas para la atención y educación integral del niño y junto con sus colaboradores desarrolló una serie de juegos educativos llamados “dones”, doce en total (pelotas de estambre y pelotas, esfera cilindro, cubos, ladrillos, palitos, latas, anillos, semillas y varillas, hechas predominantemente de madera, papel para corta, material para picar y útiles para iluminar y dibujar) y fundó diversos planteles educativos, uno de los cuales fue el Instituto de Juegos Educativos, inaugurado en 1840. Este instituto era la cristalización de su concepción de kindergarten, plantel educativo donde los niños aprendían a través de juegos creativos, canciones, materiales especialmente elegidos para trabajar, interacciones sociales y formas de expresión natural, en un ambiente en el que se les educara tan libremente como las flores en un jardín. Para Fröebel los primeros años de vida eran determinantes para el desarrollo mental del individuo. Su propuesta pedagógica, con fundamentos filosóficos y religiosos, consideraba que la educación de la infancia se realiza a partir de tres tipos de operaciones: la acción, el juego y el trabajo, donde el par juego-trabajo desarrollaría gente activa, con ideales y comprometida. Su método era básicamente intuitivo con fines de auto-instrucción y no científico. Sus planteamientos se encuentran plasmados en su libro *La educación del hombre*. Según información consultada en Cuéllar Pérez, Hortensia, *La educación del hombre*, <http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores/froeel.htm>, el 27 de marzo de 2007.

acogido en las instalaciones del colegio de niñas de la liga masónica que le dio su nombre. Por otra parte, en el Distrito Federal el maestro mexicano Manuel Cervantes Imaz se preocupó por atender al niño preescolar, por medio de una educación adecuada a sus necesidades y fue el director del curso de metodología y práctica del kindergarten en la escuela de párvulos anexa a la Normal, siguiendo los principios de la pedagogía objetiva.

Con el fin de mejorar la atención que se ofrecía la niñez en las escuelas de párvulos, Justo Sierra, en 1902, envió al extranjero una delegación a estudiar e investigar las modalidades educativas de este nivel. En esa delegación se encontraban las profesoras Rosaura Zapata y Elena Zapata. Como resultado de esta iniciativa en 1904, se inauguraron los primeros kindergartens “Federico Fröebel”, bajo la dirección de la profesora Estefanía Castañeda, y “Enrique Pestalozzi”, dirigido por la profesora Rosaura Zapata. Dos años más tarde se establecieron dos preescolares más “Enrique Rébsamen” y “J. Jacobo Rosseau”. Estos preescolares trabajaron conforme al programa y lineamientos pedagógicos planteados por la profesora Estefanía Castañeda, inspirados en Pestalozzi, Fröebel y Mme. Necker de Saussure, que pretendían fomentar el desarrollo la propia naturaleza física, moral e intelectual de los niños para lograr su aprendizaje, mediante las experiencias que adquiridas en el hogar, en la comunidad y en su relación con el ambiente natural. Igualmente, en 1907, fue comisionada al extranjero la profesora Berta von Glümer para cursar, en la Normal Fröebel de Nueva York, todo lo referente a la formación de maestras de párvulos. Al regresar a México, Berta von Glümer impartió clases a las practicantes de las escuelas de párvulos, en la Escuela Normal para Maestras. En 1908, en la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales Primarias, se consignaba la carrera de educadoras de párvulos, señalando que “... en la escuela normal primaria para maestras se preparará la formación de educadoras de párvulos. Al efecto, se modificará para ellas el plan indicado en artículos anteriores de modo que comprenda el conocimiento práctico y teórico de los kindergarten.”¹⁷ A partir de 1907, aproximadamente, las ‘escuelas de párvulos’ dejaron de llamarse así para denominarse kindergarten, término de procedencia alemana que se cam-

17 GALVÁN Lafarga, Luz Elena (1998), “De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar”, Diccionario de la historia de la educación en México, Colegio de México, CONACYT-CIESAS, México, en http://biblioweb.dgscu.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_25.htm, consultado el 30 de marzo de 2007.

bió después por la expresión “jardín de niños”. En el año de 1910, en la Escuela Normal de Profesoras, se creó un curso especial de pedagogía para los jardines de niños, bajo la dirección de la profesora Bertha Von Glümer. Finalmente, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, creó la carrera de Educadoras de Párvulos en la Escuela Normal de Profesoras, bajo la dirección de la Profra. Juvencia Ramírez Viuda de Chávez.

5. La época de la Revolución

El estallido de la Revolución Mexicana en 1910 marcó un rompimiento con el orden social del país con el derrocamiento de la dictadura de Porfirio Díaz. Aunque el presidente Madero, 1911-1913, había prometido ampliar la educación, lo limitado del presupuesto no le permitió hacerlo, por lo que se concentró en el apoyo a la educación mediante la creación de escuelas destinadas a las clases campesinas y núcleos indígenas dispersos por toda el país. Con Venustiano Carranza como Primer Jefe del Ejército Constitucionalista, 1913-1917, la educación pública dio un retroceso significativo. Bajo su mandato la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes empezó a ser desmantelada y con la promulgación de la nueva Constitución, el 5 de febrero de 1917, desapareció oficialmente, quedando la educación bajo control de los estados y municipios, tal como lo estipulaba el Artículo 3º Constitucional, recién aprobado. La política descentralizadora del carrancismo no dio resultados positivos, pues al poco tiempo que los ayuntamientos se hicieron cargo de las escuelas primarias y jardines de niños, se demostró que estas instancias no estaban capacitadas para esta compleja tarea, ya que su administración y funcionamiento requerían de una preparación científica y pedagógica, así como de recursos económicos suficientes para llevar a la práctica los principios de laicidad, obligatoriedad y gratuidad. Esta política impactó de manera negativa al proceso educativo, de tal forma que en la época de Adolfo de la Huerta, presidente interino de México de mayo a noviembre de 1920, en el conjunto de las escuelas primarias la asistencia había descendido en un 25%, según reporta Espinosa.¹⁸ Sin embargo, los jardines de niños siguieron funcionando a pesar de los obstáculos y en 1913, el gobierno creó secciones subprimarias en muchas escuelas elementales, colocando a las

¹⁸ ESPINOSA, 1998.

educadoras bajo la dirección de una maestra de primaria sin experiencia en jardines de niños.

Gran parte de los programas redactados por la profesora Castañeda fueron empleados por el propio Carranza en el Plan de Estudios para Profesores de Primaria Elemental Superior y de Párvulos que decretó en Querétaro el 12 de enero de 1916. Sin embargo, la falta de presupuesto llevó a que varios jardines de niños y escuelas dedicadas a la formación de educadoras de párvulos cerraran y en 1917 estas primeras educadoras fueron eliminadas del presupuesto de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y su situación se resolvió hasta el año de 1921.

6. El período postrevolucionario

En 1921, bajo la presidencia de Álvaro Obregón, 1920-1924, se dan cambios en materia educativa con la creación de la Secretaría de Educación Pública, con José Vasconcelos como su primer titular, a la que organizó en tres departamentos: Escolar, de Bellas Artes y de Bibliotecas y Archivos. Vasconcelos concebía a la educación como un aspecto vital y esencial en el cambio social y desplegó una intensa actividad con la idea de unificar a la heterogénea realidad mexicana mediante un nacionalismo que integrase las herencias indígenas e hispánicas de los mexicanos, por encima de regionalismos.

En el nivel preescolar estos cambios influyeron en una reestructuración, en su reincorporación al sector de educación y en la ampliación del servicio al medio rural. Asimismo, en 1921, se llevó a cabo el Primer Congreso del Niño, en el que se abordó la problemática de los jardines de niños y la misión incompleta de los mismos, por la falta de promoción y presupuesto por parte del gobierno, dado que los niños más necesitados no recibían este tipo de servicio. En 1922, se reglamentó, por primera vez, el servicio de los jardines de niños, pero como un servicio adscrito a la Educación Primaria y Normal del Distrito Federal por lo que quedó supeditado a las condiciones propias de este nivel educativo.

Con Plutarco Elías Calles, 1924-1928, la educación fue concebida como un instrumento del progreso y del desarrollo económico, y elemento central de la integración nacional. A la mitad del gobierno de Calles en 1926

se desató el conflicto religioso que, junto con la resistencia de los municipios y gobiernos locales a sujetarse a la federalización y control por parte de la SEP, se tradujo en el cierre de varias escuelas y a que los niños dejaran de asistir a las escuelas oficiales, debido a que sus padres, influenciados por los sacerdotes, se los impidieron. A pesar de esto, a finales del gobierno de Calles se contaba ya con un total de 84 jardines de niños en la capital de la República.

La urgencia del control gubernamental central era evidente y con Portes Gil, 1928-1930, se siguió implementando el proyecto de una educación nacionalista, laica, obligatoria y con un carácter federal. En 1928, como resultado del impacto de la política nacionalista, en el nivel preescolar se cuestionó la influencia extranjera en los contenidos y propuestas pedagógicas, al considerar que frenaban el avance en la definición de la construcción de la identidad nacional y se promovieron reformas para incluir aspectos relacionados con el amor a la patria, los valores nacionales y el conocimiento de su entorno. Igualmente, a nivel administrativo en la SEP se creó la Inspección General de Jardines de Niños y se nombró a la Profra. Rosaura Zapata, como su directora. En función de sus conocimientos y experiencia las profesoras Zapata y Castañeda presentaron un proyecto para transformar los jardines de niños en un proyecto con una visión nacionalista y se promovió que en ellos se diera una formación que desarrollara niños netamente mexicanos, saludables, alegres, espontáneos y unidos. Se diseñaron juegos y se compuso música mexicana, e incluso se dotó a los jardines con mobiliario elaborado por obreros mexicanos. Asimismo, con el fin de ampliar el servicio se establecieron varios jardines de niños en los barrios más pobres de la ciudad.

Se puede afirmar que tanto la asistencia social como la educación inicial tienen un mismo origen, ya que ambos están implícitos en las actividades que realizaban las instituciones de beneficencia con los menores en circunstancias de orfandad o de miseria. En esta época, los organismos no gubernamentales brindaban apoyo asistencial, como lo demuestra la promoción del programa de desayunos escolares de mediados del siglo pasado. Entre 1928 y 1929 se fundó la Asociación Nacional de Protección a la Infancia con el establecimiento de un espacio denominado “La Gota de Leche”. Por la misma época se establecieron los diez “Hogares Infantiles”, los cuales constituyen el antecedente formal de la educación inicial

y que en 1937 cambiaron su denominación por el de “Guarderías Infantiles”. La Secretaría de Salubridad, estableció en su interior al Departamento de Asistencia Social Infantil y fundó otras guarderías, algunas de ellas contaron con el apoyo de comités privados, para atender a los hijos de los comerciantes del mercado de la Merced, de los vendedores ambulantes de la Lotería Nacional y de los hijos de las trabajadoras del Hospital General.

En la época de Pascual Ortiz Rubio, 1930-1932, en el año de 1931, informa Galván,¹⁹ se elevó la Inspección General de Jardines de Niños al rango de Dirección General y en 1932 ya existía el servicio de jardines de niños en toda la ciudad de México y algunos de ellos fueron ubicados en delegaciones lejanas para atender a niños campesinos. La base pedagógica siguió siendo la de Fröebel. Cabe destacar, que con en algunos de los planteles había grupos de padres y educadoras que trabajaban juntos en beneficio de la institución y hubo casos en los que además se promovieron clases de cocina y de corte y confección, para apoyar a las madres de familia, con lo que se tuvo un mayor acercamiento entre la escuela y la comunidad. A la renuncia de Pascual Ortiz Rubio a la Presidencia de la República, el Congreso designó Presidente sustituto al general Abelardo L. Rodríguez, 1932-1934, persona de confianza del general Calles y al término de su mandato tomó posesión de la presidencia el Gral. Lázaro Cárdenas del Río, 1934-1940.

7. El cardenismo

En 1936, continuaba en discusión si la atención a los menores de seis años era educativa o asistencial. El Estado mexicano reconoció que debía sustituirse el concepto de beneficencia por el de asistencia pública para proporcionar servicios de salud preventivos y curativos a los más pobres, como la ampliación de campañas sanitarias y de vacunación y, especialmente de atención materno infantil. La salud, la asistencia y la educación fueron declaradas, mediante leyes, materia de interés público. Así, se promovió la creación de instituciones que dieran apoyo estructural, dimensión y estabilidad a la acción social, creando para tal efecto las Secretarías de Asistencia Pública, del Trabajo y Previsión Social, el Departamento Autónomo de Asistencia Social Infantil y la Asociación Na-

¹⁹ GALVÁN, 1998.

cional de Protección a la Infancia, antecesora del actual Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

El presidente Cárdenas, en 1937, decretó que la educación preescolar quedara adscrita a la Departamento Autónomo de Asistencia Infantil, que dependía de la Secretaría de Asistencia Social, instancia que coordinaba a las instituciones de beneficencia pública, con el objetivo de dar un carácter más asistencial que educativo a la atención de la infancia y en beneficio de las madres trabajadoras. Esta política generó cambios en los jardines de niños. Se suprimió en ellos la literatura infantil, a la que se tachaba de sentimentalista e irreal y se promovió que se hiciera conciencia en los niños que eran “trabajadores al servicio de la patria y agentes de transformación social”,²⁰ aunque siguieron vigentes los planteamientos pedagógicos basados en Fröebel.

El Artículo 3° constitucional en vigor de 1934 a 1945 estableció que “la educación que imparta el Estado será socialista y permitirá crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social”. La interpretación del término “educación socialista” no fue clara, aunque se precisó que no se trataba de imitar el sistema soviético sino sustraer la educación a los conceptos religiosos, extenderla a todo el pueblo, orientarla al fortalecimiento del nacionalismo y también a impulsar la conciencia clasista de obreros y campesinos.

En 1939, el Presidente Lázaro Cárdenas decretó la fundación de una guardería para los hijos de las obreras de la Cooperativa de los Talleres Fabriles de la Nación, encargados de fabricar equipos y uniformes del ejército. En 1944, se dispuso por decreto presidencial la constitución de

20 El Artículo 3o. se reformó en las fracciones I, XIII, XV, XVIII, XXV “A la Secretaría de Educación Pública corresponderá: Educación primaria urbana, semiurbana y rural, excluyendo la educación preescolar y los jardines de niños [...]. Por otro lado, las atribuciones que le confiere el Departamento de Asistencia Social Infantil, son entre otras, Educación urbana, semiurbana y rural de niños hasta seis años; Centros de Educación Preescolar de todas las clases establecidas por la Federación en la República; Vigilancia y control de la educación pública preescolar en el país de acuerdo con las leyes vigentes y las disposiciones reglamentarias que se expida; orientación técnica a las escuelas de educadoras destinadas a centros de enseñanza preescolar; misiones culturales en materia de preescolar”. Consultado en Diario Oficial de la Federación (1937), “Decreto del 22 de junio de 1937”, *Educación 2001. Revista Mexicana de Educación*, año VIII, núm. 92, nueva época, México, pp. 68-69, en <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/revistas/edu2001/>, consultado el 7 de abril de 2007.

los Programas de Protección Materno Infantil, como respuesta a la demanda social del servicio originada por la creciente incorporación de la mujer a la fuerza laboral y se amplió el número de guarderías.

8. El postcardenismo

Con Manuel Ávila Camacho, 1940-1946, se suprimió la educación socialista prescrita por el Artículo 3° Constitucional y cinco años después fue modificado este ordenamiento. El nuevo artículo mantenía el carácter laico de la educación, consideraba que debía basarse en el progreso científico y en la democracia, “considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.²¹ Hacía énfasis además en la afirmación de la nacionalidad y en la búsqueda de la mejor convivencia humana. Durante este gobierno la selectividad se vio como una medida necesaria ante la escasez de recursos y como el medio para que éstos llegaran sin desviaciones a los más pobres, asimismo se privilegiaba a grupos vulnerables como las mujeres embarazadas y los niños.

El presidente Ávila Camacho trasladó, en 1941, el nivel preescolar a la Secretaría de Educación Pública, creándose el Departamento de Educación Preescolar. En ese año se formó una comisión que reorganizaría los programas relacionados con salud, educación y recreación. En 1942, con Octavio Véjar Vázquez como Secretario de Educación, se emitió la Ley Orgánica de la Educación Pública. En esta Ley en su Capítulo III, Artículo 9°, se estableció que la educación preescolar era la “educación para niños menores de seis años” y en Capítulo VII, en los Artículos del 48° al 56°, se normó lo referente a ella. Así, se reguló que la educación preescolar era la impartida en casas de cuna, guarderías infantiles, casas hogares, jardines de niños o instituciones análogas y debía atender el desarrollo físico, mental, moral y estético de los párvulos, así como fomentar costumbres de sociabilidad, con la colaboración de los padres y familiares. Además, en el Artículo 50° se señalaba que la educación impartida a los niños menores de tres años se debía dedicar “preferentemente a la crian-

21 SEP-OCDE (2003), *Revisión de las Políticas de Educación y Cuidado de la Infancia Temprana. Proyecto de Cooperación con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*, en <http://www.oecd.org/dataoecd/10/38/34429901.pdf>, consultado el 31 de agosto de 2006, p. 89.

za, salud, desarrollo físico y desenvolvimiento emocional y mental del párvulo, exclusivamente por medios recreativos y prácticas higiénicas adecuadas.”²² El Estado se comprometió a dar atención a la niñez económicamente desvalida o moralmente abandonada mediante el sostenimiento de casas y hogares y guarderías infantiles, para la custodia diurna o permanente, en ambientes semejantes a los familiares, a extender la educación preescolar a toda la población infantil de la República y a fomentar la iniciativa privada en esta materia, aunque destacó que este nivel educativo no era obligatorio. Pérez de Alva²³ señala que se definieron tres grados en la educación preescolar y se incluyó en sus planes de trabajo para los dos primeros grados aspectos como lenguaje, actividades para adquirir medios de expresión, experiencias sociales, civismo, conocimiento de la naturaleza, cantos y juegos, expresión artística y actividad doméstica; y para el tercer grado se agregó la iniciación a la aritmética y geometría, la educación física y la iniciación a la lectura. El Primer Congreso Nacional de Asistencia Pública, en 1943, impulsó la participación de la beneficencia privada y se planearon nuevas estrategias en la asistencia pública, se estableció que ambas debían sectorizarse y adquirir cierta temporalidad, así como dotarlas de una metodología para la elaboración de programas. En consecuencia, la asistencia adquirió un carácter fragmentario en el ámbito de las políticas sociales, concentrando sus acciones entre los grupos vulnerables más pobres, los desempleados, los campesinos y los desamparados.

La atención materno-infantil fue clasificada como prioritaria. En 1943, se creó el Hospital Infantil de la Ciudad de México y el Instituto Mexicano de Seguro Social (IMSS), con lo que se inició la creación de guarderías ex profeso para la atención de los hijos de las trabajadoras de este instituto. Según Hernández,²⁴ la Secretaría de Salubridad y Asistencia estableció programas de higiene, asistencia materno-infantil y desayunos infantiles. En 1944, por decreto presidencial, se constituyeron los programas de asistencia médica general y protección materno-infantil para los derechohabientes. El secretario de Educación Pública de esa época, Jaime Torres Bodet, 1943-1946, consideraba que a pesar de que la educación de los

22 Diario Oficial de la Federación (1942), *Ley Orgánica de la Educación Pública Reglamentaria*, del 23 de enero, en <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/79725/2/04.htm>, consultado el 27 de julio de 2007.

23 PÉREZ DE ALVA, 2001.

24 HERNÁNDEZ, 2005.

niños era tarea primordial de la madre, en muchas ocasiones éstas no tenían ni el tiempo ni la preparación para atender correctamente a sus hijos. Fue por ello que la SEP hizo grandes esfuerzos para mejorar las instalaciones de estos planteles y para equiparlos con el mobiliario y el material didáctico que respondiera mejor a sus necesidades. Su número aumentó considerablemente a un total de 620 planteles en toda la República para el año de 1946.

En la época del presidente Miguel Alemán Valdés, 1946-1952, prevaleció el enfoque sectorial y fragmentado de los programas asistenciales y se dio mayor peso al desarrollo industrial del país, por lo que se siguieron promoviendo acciones de beneficencia, pero bajo el amparo de la industrialización, dado que sólo los que trabajaban tenían derecho a prestaciones de seguridad social y salud. El ideario mexicano apuntaba al fortalecimiento de la nacionalidad mexicana, elevar la cultura, atender las necesidades de desarrollo económico, mejorar los servicios sociales, dictar medidas de protección a la niñez y brindar apoyo educativo, laboral y asistencial a la mujer. Así, se establecieron guarderías en otros organismos estatales para brindar apoyo a las mujeres trabajadoras de esas instituciones, por ejemplo, en la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, la Secretaría de Agricultura, la Secretaría de Recursos Hidráulicos y la Secretaría de Patrimonio Nacional y Presupuesto, de paraestatales (IMSS y PEMEX) y del Departamento del Distrito Federal, ésta última por iniciativa y sostenimiento de un grupo de madres trabajadoras de la Tesorería, aunque después se hizo cargo de ella el gobierno federal.

Galván²⁵ considera que Miguel Alemán también se preocupó por el avance del preescolar. En 1948, el Departamento de Educación Preescolar pasó a ser la Dirección General de Educación Preescolar dependiente de la SEP. Este hecho marcó el reconocimiento formal a la atención pedagógica que se otorga al nivel. La Dirección General se orientó principalmente a preparar educadoras en todo el país. Para este fin se utilizó como medio a la radio, a través de programas diarios que deberían desarrollar las maestras con los niños. Al finalizar el sexenio de Alemán había en toda la República 898 jardines de niños. Los principales objetivos de la educación preescolar eran la salud del niño, el desarrollo de su personalidad, el desarrollo de un ambiente sano, y las relaciones con los padres de

²⁵ GALVÁN, 1998.

familia, a quienes se consideraba como los mejores y principales educadores de los niños.

Adolfo Ruiz Cortines, 1952-1958, confirió a los jardines de niños más importancia desde el punto de vista técnico que económico, de aquí que la dirección respectiva subrayara la atención a los pequeños y la unión con su propio hogar para conseguir la cooperación de éste en la labor educativa de los planteles. En un primer momento, lo que se logró fue la cooperación de las autoridades, de las sociedades de madres de familia y la ayuda de las educadoras. Este primer esfuerzo continuó gracias a la constante labor de las madres de familia, quienes siempre se preocuparon por la mayor eficacia de la educación. El resultado fue que los planteles aumentaron a 1,132 en todo el país. En 1952, se creó la Oficina Nacional de Niños con el objetivo central de aliviar y atender de forma especializada la salubridad y la asistencia materno-infantil. Asimismo, se impulsaron los programas de guarderías, de subsidios familiares y el de educación de los padres, pues en esta época se creía que el país podría alcanzar un desarrollo sostenido a partir del fortalecimiento de los vínculos familiares. Las campañas se dirigieron a estimular el cuidado físico del menor, un desarrollo psíquico “normal”, la detección temprana de conductas “anormales” y a promover su sano crecimiento y desarrollo integral.

En 1956, se instauró el Plan Nacional de Educación y, en 1957, se celebró en México el Congreso de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), aunque no se integró a ella sino hasta el año de 1962. Durante este período el impacto en cuanto al nivel educativo fue más bien cuantitativo que cualitativo y hubo mayor desarrollo en lo asistencial. Es interesante hacer notar que en el informe presidencial 1957-58 se destacó la existencia de seis “guarderías infantiles” para hijos de empleados administrativos y de maestros, lo que implicaba que cada vez más mujeres ingresaban al mercado de trabajo y necesitaban un lugar seguro en donde sus hijos pudieran permanecer mientras ellas salían de sus hogares a trabajar.

El sexenio de Adolfo López Mateos, 1958-1964, de nuevo con Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación, pretendió mejorar la educación pública, la educación preescolar y la atención a la primera infancia. En 1959, se promulgó la Ley que dio origen en 1960 al Instituto de Segu-

ridad y Servicio Social de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), con el objetivo de otorgar prestaciones relativas a la salud, sociales, culturales y económicas, extendiendo estos beneficios a los familiares de los trabajadores y pensionistas. En esta ley se estableció la creación de las estancias infantiles, como una prestación para madres derechohabientes. Según reporta la SEP, se instauraron como “derechos laborales de la mujer aspectos relacionados con la maternidad, la lactancia y el servicio de guarderías adquiriendo así, un carácter institucional”.²⁶ Además de la creación del ISSSTE, durante la presidencia de Adolfo López Mateos, se conjuntó el apoyo a la educación con los programas asistenciales. En este período, durante la gestión del Lic. Ernesto P. Uruchurtu, 1952-1966, como Jefe del Departamento del Distrito Federal, se iniciaron obras destinadas a mejorar la fisonomía de los mercados de la ciudad y, a petición de los locatarios, se designó un local para el cuidado de sus hijos.

En este período se prestó especial atención a la formación de maestras de jardines de niños, debido a la preocupación del ejecutivo por elevar la calidad de la enseñanza. En 1960, el programa educativo aprobado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación presentó un giro en su orientación, centrándose en el niño, en sus características y necesidades y en los avances pedagógicos que explicaban el desarrollo del ser humano desde un punto de vista biopsicosocial. Según Galván,²⁷ la propuesta pedagógica consideraba la protección y mejoramiento de la salud física y mental del niño, la comprensión y aprovechamiento del medio natural y de la vida social, el adiestramiento en actividades prácticas y el desarrollo de la expresión y actividades creadoras. En este período, los jardines de niños, realizaron esfuerzos por apegarse a los idearios educativos y pusieron especial énfasis en las visitas a la comunidad para que los menores conocieran los distintos escenarios de trabajo y lo que se realiza en el hogar, atendiendo a la imperiosa necesidad de conocimiento del medio social. Desde un enfoque cuantitativo, los jardines preescolares públicos ascendieron en todo el país a un total de 2,324. Fue también durante este sexenio, en 1960, que se reubicó a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en un nuevo edificio.

26 SEP. Dirección General de Servicios Educativos en el Distrito Federal, Línea del tiempo, en <http://www.afsedf.sep.gob.mx/dgosedf/inicial/dctos/Lineatiempo.jpg>, consultado el 15 de mayo de 2007.

27 GALVÁN, 1998.

En 1961, se consignó en el Diario Oficial de la Federación modificaciones a la Ley Federal del Trabajo en las que se planteó el establecimiento de Guarderías Infantiles, como una prestación que el “patrón” debía cumplir. En cumplimiento del Artículo 110°, se creó la Escuela para Auxiliares de Guarderías Infantiles, a cargo de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social y de la Secretaría de Educación Pública. Asimismo, en ese año, se creó el organismo público descentralizado del Instituto Nacional de Protección a la Infancia (INPI) y los Institutos Regionales de Protección a la Infancia (IRPI) con el objetivo de que el Estado mexicano protegiera a la niñez movilizándolo para ello todos los medios que tuviera para fomentar la familia mexicana, en especial la de más escasos recursos, con lo que se buscó dar respuesta al imperativo moral y social de proteger a la niñez ofreciéndole alimentación complementaria, servicios de salud y educación. El INPI se regía mediante un esquema de administración centralizada, en el cual los recursos para los programas fluían desde el gobierno federal hacia los estados y los municipios. La red del INPI se integró con 31 institutos estatales y se extendió hacia los municipios. La función del instituto estatal y la de los comités municipales era la de distribuir bienes, principalmente los desayunos escolares. Como parte de esta política asistencial, además se creó la Compañía Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO), como un órgano paraestatal cuyo objetivo era la regulación del mercado de productos básicos, a través de la administración de la relación entre productores y consumidores, eliminando los altos costos y las ineficiencias generadas por los intermediarios. Este fue uno de los programas que más población infantil atendió. La atención materno infantil fue uno de los sectores al que se dirigió los programas asistenciales.

En 1962, se le confirió por Ley al IMSS la tarea de proporcionar los servicios de guarderías a los hijos de mujeres trabajadoras derechohabientes de esa institución, eliminando con esto la anterior regulación que obligaba a todo patrón su cumplimiento y restringiéndolo sólo a las aseguradas. En 1973, según Hernández,²⁸ la nueva Ley del Seguro Social, reglamentó las condiciones para brindar el servicio de guarderías. Sin embargo, cabe señalar que prevaleció en este ámbito asistencial educativo la diversidad de criterios, la disparidad del servicio y la ausencia de mecanismos efectivos de coordinación y supervisión de las instituciones que atendían al menor.

²⁸ HERNÁNDEZ, 2005.

Durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, 1964-1970, no se dio un peso importante a la educación preescolar y a la atención infantil. El progreso cuantitativo fue mínimo ya que sólo se contó con 840 planteles más, lo cual fue un incremento insuficiente, ya que cada vez la población escolar aumentaba así como el número de madres trabajadoras. En este sexenio, como respuesta a la necesidad de proteger al menor desamparado y darle atención médica especializada, se creó el Instituto Mexicano de Asistencia a la Niñez (IMAN) en el año de 1967, mismo que estableció el Hospital Pediátrico, transformado posteriormente en el Instituto Nacional de Pediatría.

En el período que correspondió al sexenio de Luis Echeverría Álvarez, 1970-1976, se reestructuró la educación y se decretó la Ley Federal de Educación. Con esta reforma educativa se pretendía sentar las bases para impulsar una sociedad más justa y libre fundada en el respeto, la tolerancia y la dignidad del hombre, tomando como base las nuevas propuestas y corrientes psicopedagógicas. En esta Ley se señaló que la educación de tipo elemental estaba compuesta por la educación preescolar y la primaria, aunque no se le dio un carácter obligatorio al preescolar para el ingreso a la primaria. En 1971, por decreto presidencial se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), “como un organismo descentralizado de interés público, con personalidad jurídica y patrimonio propio”, con el fin de “hacer llegar el servicio público de la educación al mayor número de mexicanos, de conformidad con los postulados de la política educativa, para aprovechar al máximo los recursos con que se cuenta para dicha finalidad.”²⁹

Por intervención del entonces Secretario de Educación, Porfirio Muñoz Ledo, se dieron cambios importantes en la educación de la primera infancia. En materia de educación preescolar se estableció que correspondía a la Dirección de Educación Preescolar proponer normas pedagógicas de estudio y método para la educación que se impartiera. A partir de estas disposiciones, la concepción de aprendizaje se orientó a la búsqueda de una identidad propia, apoyada en los postulados de la psicología cognitiva sustentada en los planteamientos teóricos de Piaget, de ahí que se planteara que el proceso de aprendizaje radicaba en dos actividades funda-

²⁹ Diario Oficial de la Federación (1971), *Decreto por el que se crea al Consejo Nacional de Fomento Educativo*, op. cit.

mentales: jugar y ampliar las experiencias sensomotrices y socioafectivas. Al respecto Galván³⁰ señala que se afirmaba que el juego “enseña al niño a coordinar el ritmo de sus movimientos; lo ayuda a desarrollarse física y socialmente, y contribuye a modelar su personalidad y a practicar sus habilidades”, mientras que las experiencias socioafectivas “reafirman su estabilidad emocional; determinan en gran parte su modo social de ser; le dan una imagen más objetiva de sí mismo, y le proporcionan una base comparativa más sólida entre su realidad y la naturaleza del mundo que lo rodea”.³¹ También, se puso énfasis en la capacidad de atender, recordar y asociar ideas. Se estimuló el deseo de expresar correctamente las propias ideas, lo cual era muy importante para introducir a los alumnos en el mundo del lenguaje. Los principales contenidos de la educación preescolar en esta propuesta pedagógica eran: el lenguaje, las matemáticas, el hogar, la comunidad, la naturaleza, el niño y la sociedad, el arte, las festividades y los juguetes y el propio jardín de niños.

En materia de educación inicial en 1976, se estableció claramente por primera vez que la SEP sería la instancia encargada de manera institucional de este nivel, al crear la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, con facultades para coordinar y normar, tanto a las guarderías de la SEP, como a todas aquellas que brindaran atención a hijos de madres trabajadoras de otras dependencias. Esta medida respondió a la necesidad de normar las distintas instituciones dedicadas al cuidado de los niños menores de cuatro años, debido a que generalmente en ellas se daba un cuidado asistencial de satisfacción de necesidades básicas y de “*guarda*”, al no contar con el personal formado y especializado en el servicio. Blanco (2005) señala que a partir de este momento se cambió la denominación de “guarderías” de los establecimientos de la SEP por la de Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y además se les dio un nuevo enfoque como instituciones encargadas de proporcionar educación integral a niños y niñas de 45 días de nacidos a 6 años, cubriendo los aspectos nutricional, asistencial y estimulación para su desarrollo físico, cognoscitivo y afectivo social. Asimismo, se empezó a contar con un equipo técnico y con capacitación del personal al interior de los CENDI's y se crearon los programas encaminados a normar las diversas áreas técnicas.

³⁰ GALVÁN, 1998.

³¹ GALVÁN Lafarga, Luz Elena (1998), “De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar”, *op. cit.*

Durante el período de 1976 a 1982 se decretó en el Artículo 24° del Reglamento Interior de la SEP, que correspondía a la Dirección General de Educación Preescolar organizar, operar, desarrollar y supervisar el sistema federal de educación preescolar, por lo que se dio a la tarea de la elaboración del programa de Educación Preescolar de 1981 y de su implementación en los años subsecuentes, mediante una serie de acciones de capacitación. Asimismo, se destinaron presupuestos para la conformación de equipos de asesores y la elaboración de documentos técnicos pedagógicos que apoyaran la práctica educativa. Sin embargo, el énfasis estaba puesto en la ampliación de la cobertura. Se crearon entonces los jardines de niños con servicio mixto, en respuesta a la necesidad de las madres trabajadoras de contar con escuelas de horario más amplio. Aunque cabe señalar que esta alternativa de atención consideró más la prioridad de la cobertura que el aspecto educativo, pues la atención educativa se siguió prestando durante tres horas y los niños permanecían un horario más extenso de hasta siete horas más, en el cual se les brindaba una atención principalmente asistencial, con actividades destinadas a la alimentación, sueño y recreación.

Por otro lado, la demanda para brindar atención institucional a niños menores de cuatro años fue en aumento, lo cual generó la búsqueda de alternativas que permitieran expandir el servicio y así surgieron diversos organismos públicos para dar atención educativa a la población infantil en zonas de difícil acceso. Es evidente en esta época que la preocupación ya no era sólo por los aspectos asistenciales y de salud, sino por los educativos. A tal preocupación respondió el impulso y apoyo que se brindó para la elaboración de diversas propuestas curriculares, que surgieron de manera acelerada, cambiante y no definidas en un mismo marco. Era común observar durante este periodo que los niños eran sometidos a programas de intervención diversos en sus objetivos, métodos, recursos y teorías que lo sustentaban, de acuerdo a la institución que los atendía.

El INPI, por su parte, se transformó por decreto presidencial del 2 de enero de 1976, en Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia (IMPI), con lo que amplió sus campos de acción dirigidos a la madre y al niño, a los desamparados e indigentes, a la rehabilitación física no hospitalaria y a la educación especial; con un claro propósito de fomentar acciones integrales de apoyo a la infancia y a la familia, al mismo tiempo que profun-

dizó en la profesionalización de sus programas. Un año después, con base en el Decreto Presidencial del 13 de enero de 1977, el IMPI y el IMAN se fusionaron para crear el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), con el propósito de ampliar y coordinar los programas públicos de asistencia a los menores y a las familias necesitadas en el territorio nacional. El DIF incluyó en sus programas el de Desarrollo de la Comunidad para el medio rural y asimiló prácticamente todas las acciones básicas de los organismos de cuya fusión surgió, con énfasis en las de rehabilitación, educación especial y atención médica integral.

A partir de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria, auspiciada por la OMS y el UNICEF, en 1978 se presentó el primer modelo internacional para la salud, en el que se enfocó a la salud como un derecho y se hizo responsable a los gobiernos de asumir ese compromiso. Se identificó la atención primaria a la salud como “Salud para Todos”, tendiente a la reducción de los efectos de la enfermedad y su incidencia. La propuesta se basó en tres pilares: cobertura universal y equitativa de los servicios de salud, participación de la comunidad en la planificación, gestión, monitoreo y evaluación de los servicios de salud y cooperación intersectorial, involucrando a los sectores que tenían impacto en los niveles de salud y bienestar de la población. A partir de ello, se reorientó la política nacional en torno a la salud de la población, adoptando el enfoque propuesto, y se implementó el programa de atención a la salud del niño, con el propósito de brindar atención integrada a partir de la realización de diez acciones básicas, siendo la primera, la vigilancia del crecimiento y el desarrollo de los niños.

El 27 de febrero de 1978, a través del Reglamento Interior de la SEP, con el Lic. Fernando Solana como Secretario de Educación, se derogó la denominada Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia y se constituyó la Dirección General de Educación Materno-Infantil, cuyas funciones quedaron delimitadas en el Artículo 22° de dicho Reglamento. Sin embargo, el 11 de septiembre del mismo año, el Reglamento fue abrogado y decretado otro en su lugar por lo que en el caso de la recién constituida Dirección General de Educación Materno-Infantil se reformularon sus funciones en el Artículo 20°, por lo que amplió su cobertura y área de operación, al corresponderle:

I.- Proponer los contenidos y métodos educativos, así como las normas técnico-pedagógicas de la educación materno infantil;

II.- Diseñar y realizar programas de divulgación general destinados a los padres de familia, sobre la importancia de la adecuada atención a los niños menores de cuatro años;

III.- Organizar, operar, supervisar y evaluar los centros de desarrollo infantil de la Secretaría;

IV.- Proporcionar orientación y asesoría para la regulación de la educación materno infantil a las instituciones que se lo soliciten;

V.- Sensibilizar, preparar y actualizar en forma permanente al personal de apoyo que interviene en la educación materno infantil a cargo de la Secretaría, y

VI.- *Realizar aquellas funciones que las disposiciones legales confieren a la Secretaría, que sean afines a las señaladas...*³²

Con lo que a partir de entonces fue su responsabilidad difundir y hacer cumplir los lineamientos técnico-pedagógicos y técnicos administrativos, que regularan los establecimientos y escuelas que atendían a niños de 45 días a 4 años de edad, ya fuera de instancias federales, educativas, mercados, organismos privados o no gubernamentales.

En 1979, la Escuela para Auxiliares Educativos de Guarderías que dependía de la Secretaría del Trabajo y de la SEP cambió al de Escuela para Asistentes Educativos, por acuerdo publicado en el Diario Oficial, y se implementó un nuevo Plan de Estudios acorde a las necesidades de este servicio en los CENDI's.

A mediados de 1980, ante la creciente demanda de atención a los niños menores de 4 años en forma institucional, se hizo indispensable la búsqueda de nuevas alternativas que permitieran expandir el servicio y atender a un número mayor de niños. La Dirección General de Educación Materno-Infantil cambió su denominación por el de Dirección General de

³² Diario Oficial de la Federación (1978b), *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*, del 11 de septiembre, en <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/79725/2/r2.htm>, consultado el 27 de julio de 2007.

Educación Inicial, dependiente de la SEP, y se nombró a la Profra. Guadalupe Elizondo al frente de la misma. En el Reglamento de la SEP en su Artículo 21° se hicieron los cambios correspondientes para adecuarlos a la nueva nomenclatura, estableciendo además en la Fracción I, que le correspondía a esta Dirección “Proponer normas pedagógicas, contenidos y métodos para la educación inicial a cargo de la Secretaría”.³³

Hernández³⁴ señala que con el objeto de proporcionar atención educativa a la población infantil sobre todo en poblaciones de mayor marginación a un menor costo y como respuesta a un diagnóstico realizado por la UNICEF, en el que se dieron a conocer los altos índices de repetición y deserción escolar y los problemas sociales y ambientales que afectaban el desarrollo de los niños, en 1980, la SEP creó el Programa de Educación Inicial no Escolarizada. Este programa contó desde sus orígenes con un enfoque de participación comunitaria y empezó a operar en el año de 1981 en 16 estados de la República Mexicana y posteriormente en los 15 estados restantes, teniendo como principales agentes para su difusión y realización, previa capacitación a los padres de familia y miembros de las comunidades en las que se implantó. Los primeros textos que guiaron la actividad de este nivel fueron los editados por la SEP con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer, particularmente la *Guía de Padres*,³⁵ en la cual se orientaba sobre el desarrollo de los niños desde los cero a seis años de edad y la forma de estimularlos.

Durante el gobierno de Miguel de la Madrid, 1982-1988, Olivera³⁶ considera que hubo varias problemáticas en el ámbito educativo, entre las que destacan la descentralización de la educación básica y normal, y la inte-

33 Diario Oficial de la Federación (1980), *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*, del 4 de febrero, en <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/79725/2/3.htm>, consultado el 27 de julio de 2007.

34 HERNÁNDEZ, 2005.

35 El material básico a ser trabajado en las sesiones con padres elaborados bajo la orientación de la Fundación Bernard van Leer para el Programa fue la *Guía de Padres* (de la cual se tuvieron dos ediciones (una con portada azul y otra gris) Véase SEP (1985), *Guía de Padres*, México. La Fundación Bernard van Leer es una fundación privada, creada en 1949, con sede en los Países Bajos. Su misión consiste en mejorar las oportunidades de los niños menores de ocho años que crecen en condiciones de desventaja social y económica. Consultado en Fundación Bernard van Leer (2007), *Historia y recursos de la Fundación Bernard van Leer*, en http://es.bernardvanleer.org/sobre_la_fundacion/historia_y_recursos, el 3 de abril de 2007.

36 OLIVERA, 1998.

gración de la educación preescolar, primaria y secundaria en un ciclo de educación básica. El énfasis sobre la descentralización se acentuó en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 y fue una parte fundamental de la reforma educativa que comprendió una serie de programas, iniciados por decreto del 8 de agosto de 1983, con el Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte, el cual destacaba entre sus principales objetivos y políticas estratégicas para mejorar la educación: ofrecer un año de educación preescolar a todos los niños de cinco años de edad, descentralizar la educación y reformar los estudios de educación normal.

En el año de 1985, debido a la reestructuración de la administración pública federal, y el decreto de reforma al Reglamento Interior de la SEP, la Dirección General de Educación Inicial pasó a ser una Área de la Dirección General de Educación Preescolar, según consta en el Artículo 25°, misma que en el año de 1989 cambia de nuevo su denominación al modificarse el Reglamento Interior de la SEP, por el de Dirección General de Educación Inicial y Preescolar, dependiente de la Subsecretaría de Educación Elemental.

Al inicio del gobierno de Carlos Salinas de Gortari, 1988-1994, con Manuel Bartlett Díaz como Secretario de Educación, se buscó avanzar en las propuestas de descentralización educativa del sexenio anterior, así como transformar el sistema educativo mediante el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME). Este programa planteó resolver diversos retos del sistema educativo, como por ejemplo: la descentralización, el rezago educativo, la cobertura, el cambio estructural, la vinculación de los ámbitos escolares y la inversión educativa. Posteriormente, con Ernesto Zedillo Ponce de León como Secretario de Educación, 1992-1993, el 18 de mayo de 1992, la SEP suscribió el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se modificó el Artículo 3° y en 1993 se promulgó la Ley General de Educación.

Dentro de los cambios promovidos por esta reforma se destacó la participación del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) en la revisión del modelo pedagógico desde la perspectiva de sus fines últimos (filosofía), su ordenamiento interno (teoría), su orientación práctica (política) y su puesta en operación (proceso y práctica educativos). Lo anterior implicó “una revisión y reelaboración a fondo de la naturaleza y contenidos de la educación, una nueva atención a los problemas de distri-

bución de la función educativa y una puesta al día en lo que respecta a la organización de los servicios educativos.”³⁷

En el Acuerdo se señaló que la educación básica comprendía lo referente a la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria; se concebía a la educación inicial como un servicio de apoyo y solidaridad social y se proponía extender su cobertura mediante dos vías: ampliando y mejorando la atención de los CENDI’s e incrementando los modelos de atención que involucraran a los padres de familia, quienes previa capacitación habrán de promover la educación de sus hijos. Por su parte en la Ley General de Educación quedó asentada la educación inicial en los Artículos 12, 39, 40, 42, 46 y 59:

Dentro de este marco, en el año de 1992, con un carácter experimental, se editaron por parte de la SEP los lineamientos pedagógicos para la educación inicial, mismos que siguen vigentes hasta la fecha. Esta propuesta pedagógica se desarrolló en cuatro volúmenes básicos, mismos que a la fecha han servido de marco pedagógico, sociológico y psicológico para la atención de los niños: el *Programa de Educación Inicial, Espacios de interacción* (organizado en lactantes, maternales y preescolares en cuanto propuestas de actividades para el desarrollo personal, social y ambiental) y dos manuales operativos *La formación del niño en la comunidad*, para la modalidad no escolarizada, y *Centros de Desarrollo Infantil*, para la modalidad escolarizada.

Los objetivos generales planteados para la educación inicial de acuerdo al Programa de Educación Inicial fueron:

- Promover el desarrollo personal del niño a través de situaciones y oportunidades que le permitan ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje, psicomotricidad y afectividad.
- Contribuir al conocimiento y al manejo de la interacción social del niño, estimulándolo para participar en acciones de integración y mejoramiento en la familia, la comunidad y la escuela.

³⁷ PAZ Huicochea, Sergio (1986), *CONALTE, Modelo educativo de la educación básica*, en <http://www.cnep.org.mx/Informacion/resenas/conalte.htm>, consultado el 28 de julio de 2007.

- Estimular, incrementar y orientar la curiosidad del niño para iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza, así como en el desarrollo de habilidades y actitudes para conservarla y protegerla.

- Enriquecer las prácticas de cuidados y atención a los niños menores de cuatro años por parte de los padres de familia y los grupos sociales donde conviven los menores.

- *Ampliar los espacios de reconocimiento para los niños en la sociedad en la que viven propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.*³⁸

El curriculum del programa consideró como marco conceptual los fundamentos teóricos (psicológicos, sociológicos y pedagógicos) y tres áreas básicas de desarrollo del niño o campos formativos: personal, social y ambiental. El programa de la SEP, expuesto en el libro de *Espacios de Interacción*, planteó además que el trabajo con los niños dependiendo de su edad (lactante, maternal o preescolar) debía abordarse por áreas de desarrollo y para cada área describía: temas, contenidos y ejes. Las actividades se derivaban de los ejes y podían ser propositivas e indagatorias y se debían desarrollar en escenarios de aprendizaje.

En los manuales de operación se describieron las características de las dos modalidades y se particularizó en su metodología. Para la modalidad no escolarizada se desarrolló la concepción sobre el trabajo en la comunidad: Módulo de Atención y Servicio, participación de los agentes educativos y el Comité Pro-Niñez; la metodología; la evaluación y se incluyeron cuatro anexos: Guía para el diagnóstico y detección de necesidades en la comunidad, formato del plan de acción para la comunidad, formato para el seguimiento de las actividades y el esquema general de evaluación. En el caso de la modalidad escolarizada se abordó el trabajo del CENDI, en cuanto a plan de acción, Consejo Técnico Consultivo, participación de los padres de familia y la Asociación de Padres de Familia (APF); metodología, evaluación y se incluyeron cuatro anexos: diagnóstico para la detección de necesidades, plan de acción, seguimiento de actividades y esquema de evaluación. ▲

³⁸ SEP (1992a), *Programa de Educación Inicial*, op. cit, p. 55.

Bibliografía

- Blanco García, María Yolanda (2005), *La educación inicial en el contexto de una ciudad internacional del conocimiento*, en http://www.cendi.org/interiores/cd5toweb/conferencias/yblanco_ponencia.htm, el 26 de marzo de 2007 .
- Colin, Araceli (2003), “La crianza del niño en la cosmovisión náhuatl”, en Escuela de Bachilleres de la UAQ, *Voces Universitarias*, Nueva Generación, Año 1, Núm. 2, primavera 2003, en <http://www.uaq.mx/voces/n08/lacrianza.html>, consultado el 3 de mayo de 2007.
- Comisión Nacional de Higiene Escolar en México-SEP (1957), “Historia de la higiene escolar en México”, en *La higiene escolar en México*, en http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/2semes/lec_deshist/1_higesc.pdf, consultado el 23 de julio de 2007.
- Cuéllar Pérez, Hortensia, *La educación del hombre*, http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores/froe_bel.htm, consultado el 27 de marzo de 2007.
- Diario Oficial de la Federación (1937), “Decreto del 22 de junio de 1937”, *Educación 2001. Revista Mexicana de Educación*, año VIII, núm. 92, nueva época, México, pp. 68-69, en <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/revistas/edu2001/>, consultado el 7 de abril de 2007.
- Diario Oficial de la Federación (1942), *Ley Orgánica de la Educación Pública Reglamentaria*, del 23 de enero, en <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/79725/2/04.htm>, consultado el 27 de julio de 2007.
- Diario Oficial de la Federación (1971), *Decreto por el que se crea al Consejo Nacional de Fomento Educativo, del 10 de septiembre de 1971*, en <http://sftp.conafe.edu.mx/mportal7/ArchivosSubidos/OC/Normateca/DecretoCreacion1971.pdf>; consultado el 14 de mayo de 2007.
- Diario Oficial de la Federación (1973), *Ley Federal de Educación*, del 29 de noviembre, en <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/79725/2/05.htm>, consultado el 27 de julio de 2007.
- Diario Oficial de la Federación (1978a), *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*, del 27 de febrero, en <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/79725/2/r1.htm>, consultado el 27 de julio de 2007.
- Diario Oficial de la Federación (1978b), *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*, del 11 de septiembre, en <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/79725/2/r2.htm>, consultado el 27 de julio de 2007.
- Diario Oficial de la Federación (1980), *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*, del 4 de febrero, en <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/79725/2/3.htm>, consultado el 27 de julio de 2007.
- Diario Oficial de la Federación (1985), *Decreto por el que se reforma el Reglamento Interior de la SEP*, del 9 de agosto, en <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/79725/2/d3.htm>, consultado el 28 de julio de 2007.
- Diario Oficial de la Federación (1989), *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*, del 17 de marzo, en <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/79725/2/r06.htm>, consultado el 28 de julio de 2007.
- Diario Oficial de la Federación (1993), *Ley General de Educación*, del 13 de julio, en http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/79725/2/ley_gral_educ_22_jun.htm y en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/normateca/WEB%20NORMATECA/02%20LEY%20FEDERALES/01%20Ley%20General%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf>, consultados el 27 de julio de 2007.
- Díaz Infante, Fernando (1985), *La educación de los aztecas. ¿Cómo se formó el carácter del pueblo mexicana?*, Panorama Editorial, México.
- Escalona, Iván y Silvia de Tequisquiapan, *Importancia de la educación preescolar como base para favorecer el desarrollo integral del niño*, en <http://www.monografias.com/trabajos31/educacion-preescolar/educacion-preescolar.shtml>, consultado el 20 de julio de 2007.

- 2007.
- Espinosa Carbajal, Ma. Eugenia (1998), "La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento", *Diccionario de la historia de la educación en México*, Colegio de México, CONACYT-CIESAS, México, en http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm, consultado el 23 de julio de 2007.
- Fundación Bernard van Leer (2007), *Historia y recursos de la Fundación Bernard van Leer*, en http://es.bernardvanleer.org/sobre_la_fundacion/historia_y_recursos, el 3 de abril de 2007.
- Galván Lafarga, Luz Elena (1998), "De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar", *Diccionario de la historia de la educación en México*, Colegio de México, CONACYT-CIESAS, México, en http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm, consultado el 30 de marzo de 2007.
- García López, Lucía (1998), "La cultura de la ilustración y las ideas de gratuidad, obligatoriedad y universalidad: 1780-1821", *Diccionario de Historia de la Educación en México*, Colegio de México, CONACYT-CIESAS, México, en http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_18.htm, consultado el 19 de julio de 2007.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar, (1998), "Familia y orden colonial", *Diccionario de Historia de la Educación en México*, Colegio de México, CONACYT-CIESAS, México, en http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_21.htm, consultado el 13 de mayo de 2007.
- González Jiménez, Rosa María (2006). "Las mujeres y su formación científica en la Ciudad de México, Siglo XIX y principios del XX", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, año/vol. 11, No. 030, p. 779, en redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14003004.pdf, consultado el 4 de abril de 2007.
- González Phillips, Graciela (1988), "Antecedentes coloniales (siglos XVI a XVII)", *Historia de la Antropología*, en <http://www.uacj.mx/icsa/Carreras/Sociologia/Sociologia/antolog%C3%ADa%20an%20antropologia-ok.doc>, p. 13, consultado el 3 de mayo de 2007.
- Hernández Aguirre, Julia, Alma Ruth Peguero González y María Eugenia Valencia Tello (2005), *Historia de la educación inicial en Michoacán. Modalidad escolarizada*, SEE, México, en <http://www.educacion.michoacan.gob.mx/images/docs/RESENAHISTORICANDENLANEDUCACIONINICIAL.rtf>, consultado el 8 de abril de 2007, p. 20.
- Herrera, Arturo (2007), *Breve historia dos aztecas*, en http://www.comidamexicana.hpg.ig.com.br/breve_historia_aztecasi.htm, consultado el 3 de mayo de 2007.
- Jarquín Ortega, Ma. Teresa (1998), "Educación franciscana", *Diccionario de Historia de la Educación en México*, Colegio de México, CONACYT-CIESAS, México, en http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_17.htm, consultado el 13 de mayo de 2007.
- Larroyo, Francisco (1981), *Historia comparada de la educación en México*, Porrúa, México.
- OEI (1993), "Descentralización Educativa (1)", *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 3, septiembre-diciembre, en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie03a06.htm>, consultado el 7 de abril de 2006.
- Olivera Campirán, Maricela (1998), "Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999", *Diccionario de la historia de la educación en México*, Colegio de México, CONACYT-CIESAS, México, en http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm, consultado el 20 de julio de 2007.
- Paz Huicochea, Sergio (1986), *CONALTE, Modelo educativo de la educación básica*, en <http://www.cnep.org.mx/Informacion/resenas/conalte.htm>, consultado el 28 de julio de 2007.
- Pérez de Alva, Roberto (2001), *Iniciativa de reformas y adiciones a los artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en http://www.senado.gob.mx/iilsen/docs/reforma_estado/1_6_gar_soc/art_3/in_3_161001s.doc, consultado el 20 de

ARTÍCULOS

- julio de 2007.
- Pohl, John, "Los aztecas: sociedad azteca", *Mesoamérica*, en http://www.famsi.org/spanish/research/pohl/pohl_aztec6.html, consultado el 22 de marzo de 2007.
- SEP – Dirección General de Servicios Educativos en el Distrito Federal, *Línea del tiempo*, en <http://www.afsedf.sep.gob.mx/dgosedf/inicial/dctos/Lineatiempo.jpg>, consultado el 15 de mayo de 2007.
- SEP (1985), *Guía de Padres*, México.
- SEP (1992a), *Programa de Educación Inicial*, ORSA, México.
- SEP (1992b), *Manual Operativo para la Modalidad Escolarizada*, ORSA, México.
- SEP (1992c), *Manual operativo para la modalidad no escolarizada*, ORSA, México.
- SEP (1992d), *Espacios de Interacción*, ORSA, México.
- SEP (1992e), *Manual del Educador Comunitario, Programa de Educación Inicial no Escolarizado*. México.
- SEP (a), *Educación Inicial, Dirección de Educación Inicial*, en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Direccion, consultado el 28 de julio de 2007.
- SEP (b), *Educación Inicial*, en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Educacion_Inicial_, consultado el 5 de abril de 2007.
- SEP-OCDE (2003), *Revisión de las Políticas de Educación y Cuidado de la Infancia Temprana. Proyecto de Cooperación con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*, en <http://www.oecd.org/dataoecd/10/38/34429901.pdf>, consultado el 31 de agosto de 2006.
- Solanes, María del Carmen y Enrique Vela (2006), *La cultura maya: mapa*, en http://www.convenioandresbello.org/cab6/historia/archivos/culturas_indigenas/cultura_maya_mapa.php, consultado el 24 de julio de 2007.
- Tanck de Estrada, Dorothy, (2002), "La educación indígena en el siglo XVIII", en *Diccionario de la historia de la educación en México*, Colegio de México, CONACYT-CIESAS, México, en http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_22.htm, consultado el 13 de mayo de 2007.
- Wright Carr, David Charles (2004), *La sociedad prehispánica en las lenguas náhuatl y otomí*, en <http://www.paginasprodigy.com/dcwright/Sociedad.pdf>, consultado el 23 de julio de 2007.

Estado del conocimiento reciente en Educación Normal

Flor Marina Pérez,

Escuela Normal Superior de México, D. F.
margari@podernet.com.mx

Es importante adentrarse en el terreno del estado de conocimiento de educación normal, analizar y sistematizar la producción generada en torno a este campo. Me interesaría disertar sobre lo escrito por aquellos normalistas conocidos y no conocidos, dar a conocer lo escrito por los autores egresados de una escuela normal y que dedicaron una larga trayectoria profesional a trabajar al interior de la SEP y a favor de la educación en todos los niveles educativos.

Sin dejar de lado los acercamientos que han tenido hacia la educación normal los egresados de algunas instituciones universitarias, o de otras instituciones de educación superior, sobre los autores que desde una perspectiva de la universidad o con otra mirada, desde fuera de la educación normal, escribieron sobre este campo de conocimiento.

Puede decirse que para hablar sobre el magisterio en México, es necesario considerar dos vertientes; una referida a la formación, que prepara al maestro para su ejercicio profesional, en las escuelas normales; la otra a la actualización y superación, que lo acompañan durante su desempeño profesional. Me doy cuenta que la veta elegida para estudiar lo relacionado con la historia de la Escuela Normal Superior de México, ha sido poco tratada por los investigadores o por los estudiosos de la educación.

Cabe señalar que la integración del estado del conocimiento, que a continuación se presenta, se integró a partir de la lectura y análisis de diferentes materiales escritos, tales como libros, revistas, ponencias, memorias, informes y tesis, entre otros. La información se organizó de la siguiente manera: en primer término presento producciones de la SEP, en un segundo momento producciones de congresos y encuentros nacionales

e internacionales y en tercer término producciones de instituciones de educación superior o centros de investigación; por otro lado, utilicé la perspectiva cronológica para presentarlos.

Es necesario considerar que no pretendo asumir que es una revisión exhaustiva; no obstante, al término de la lectura del presente documento, podremos darnos cuenta que se han considerado las dos perspectivas planteadas en un párrafo anterior: la visión del normalista y la visión del universitario, considerando a ambos como investigadores en el ámbito educativo. En este sentido, considero que era relevante efectuar esta revisión y análisis, para avocarme al estudio de la historia del posgrado de la Escuela Normal Superior de México.

En la segunda mitad de la década de los ochentas aparecen, publicados por la Secretaría de Educación Pública a través de la extinta Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, una serie de obras a la que se le dio el nombre de *Los grandes momentos del normalismo en México*; el coordinador e impulsor de esta serie fue el distinguido maestro Humberto Jerez Talavera, en ese entonces director de la institución antes mencionada. Es importante destacar que los investigadores que participaron en la integración de esta colección de textos fueron destacados normalistas. Por mencionar algunos nombres citaré los siguientes: el propio Humberto Jerez Talavera, Josefina Díaz Infante, Juan Josafat Pichardo Paredes, Alfredo Díaz González Iturbe, Elba Bertha Parra Williams, entre otros.

Los títulos de esta serie son:

1. La Escuela Normal Lancasteriana y su influencia en las bases del sistema de formación de maestros.
2. La Educación, el Liberalismo, el Positivismo y el auge del normalismo.
3. La crisis del normalismo en la revolución y el gobierno de Carranza, fundación de la Escuela Nacional de Maestros.
4. La Educación Normal Rural
5. La educación socialista y la formación de profesores.
6. La capacitación docente, imperativo de la educación mexicana.
7. Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional.
8. La formación de maestros en la educación superior.

9. Perspectivas de la formación, capacitación y actualización del magisterio.

En estos textos se incluye desde el tema de la fundación en 1822 de la Compañía Lancasteriana; posteriormente se va haciendo un recorrido sobre las acciones de formación, capacitación y actualización de maestros, sin dejar de lado los sucesos históricos, políticos y sociales que las enmarcan, hasta llegar al año de 1987, en el cual se celebró el V Congreso Nacional de Educación Normal.

En el primer número¹ se diserta sobre la creación, en febrero de 1822, de la Compañía Lancasteriana en México y de la fundación de la primera escuela denominada “El Sol”. Se asienta como en el año de 1823 fue publicado el reglamento de la segunda escuela, cuyo título era “Reglamento de la Escuela Mutua Normal titulada Filantropía”. Se trata lo relativo a la organización, funcionamiento y método de enseñanza de estas escuelas que funcionaron por todo el país; también se presenta el Reglamento de 1834 para sistematizar la instrucción pública, durante el gobierno de Valentín Gómez Farías.

El número dos de esta serie,² se dedica a presentar las disposiciones legales que marcaron el retorno al federalismo a partir de 1856, producto de la revolución de Ayutla; se analiza “El Estatuto Orgánico Provisional de la República Mexicana”, expedido por Ignacio Comonfort, y la Constitución de 1857; posteriormente se comentan las Leyes Orgánicas de la Instrucción Pública de 1867 y 1869; se presenta también un capítulo que trata sobre el positivismo y su influencia en la educación. Se comenta el Congreso Higiénico Pedagógico efectuado en 1882, en el cual se discutieron y tomaron acuerdos sobre temas como la salud de los alumnos, el mobiliario escolar, los libros y los métodos de enseñanza, la organización escolar y la educación física, entre otros importantes temas. Así mismo se comenta en relación a las escuelas normales fundadas en la época que va de 1883 a 1890, sin dejar de lado la celebración de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública, en los años de 1889 y 1890.

¹ SESIC- DGCMPM, Vol. 1, 1986.

² *Ibid.*, Vol. 2, 1986.

El número tres comprende³ la época que va de 1901 a 1925, durante la cual se diserta sobre la educación en la última década del porfiriato, la gestación de la Constitución Política de 1917, las luchas armadas, el Congreso Constituyente de 1916-1917, y los sucesos educativos durante los gobiernos de Carranza, Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles.

Se hace énfasis en variados asuntos educativos, tales como los relativos a la llamada primera reforma en la formación de maestros, iniciada en 1901, siendo director de Enseñanza Normal el profesor Enrique C. Rébsamen; de la misma manera se señala el establecimiento de los primeros jardines de niños y la formación específica para profesoras de este nivel educativo, en el año de 1904; el establecimiento de las escuelas rudimentarias para toda la república en mayo de 1911; la celebración de los Congresos Nacionales de Educación Primaria de 1911 a 1914; se cita la polémica suscitada en 1919 sobre los libros de texto nacionales, planteándose aquí que la mayoría de los libros aprobados como obligatorios eran norteamericanos y solamente unos pocos eran editados por la Casa Bouret y por Herrero, que además eran escritos por autores mexicanos.

Es necesario agregar que en investigaciones actuales se han encontrado variados textos de autores mexicanos, editados por diversas editoriales. Se cita finalmente la creación de la Secretaría de Educación Pública en septiembre de 1921 y se resalta el propósito de unificar los métodos de enseñanza, apoyar con recursos materiales a las escuelas y la inauguración en febrero 7 de 1925 de la Escuela Nacional de Maestros.

En el número cuatro se presentan en esta obra⁴ diversidad de documentos que abarcan desde 1889, año en que se celebra el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, pasando por el establecimiento de las Escuelas Rurales Rudimentarias, establecidas por el Gobierno Federal el 1º de junio de 1911; se diserta también sobre los esfuerzos efectuados por José Vasconcelos durante su gestión como secretario de educación pública, a favor de la educación rural. Se destaca la fundación, en 1922, de la Escuela Normal Rural de Tacámbaro, Mich.; se hace énfasis en la creación de Casas del Pueblo, en el año de 1923, que eran escuelas rurales atendidas por maestros misioneros y a las que asistían alumnos de extrac-

³ *Ibid.*, Vol. 3, 1987.

⁴ *Ibid.*, Vol. 4, 1987.

ción campesina e indígena. Se toca también el período que va de 1928 a 1934, durante el cual se destaca la reforma de la educación rural, en el año de 1932.

En el número cinco⁵ se analizan los alcances educativos del gobierno del general Lázaro Cárdenas; se profundiza en la reforma socialista de la educación; se comentan las ideas educativas integradas en el plan sexenal planteado por este gobierno, desde los tiempos de la campaña política a la presidencia de la república. Se presenta también de forma detallada el debate para la reforma al artículo tercero constitucional en 1934, los antecedentes, las concepciones, las orientaciones políticas y pedagógicas de la educación socialista, así como sus alcances y limitaciones. Se presentan también los principios normativos postulados para los jardines de niños y para la escuela primaria, así como para la formación de maestros y se incluye el plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros de 1936.

En el número seis,⁶ tomos I y II de la serie, se hace un recorrido histórico, que inicia con los antecedentes de la capacitación docente en México, durante el siglo XIX; se citan también las acciones en torno a la formación docente a partir de 1857 y los esfuerzos realizados en Veracruz a este respecto. Mas adelante se recupera la obra educativa dirigida por don Justo Sierra en el período que va de 1901 a 1911; se van presentando acciones educativas realizadas por los gobiernos de la época; por ejemplo, la creación de escuelas de instrucción rudimentaria; las Misiones Culturales que iniciaron su labor en octubre de 1923, siendo el señor Roberto Medellín oficial mayor de la SEP.

De igual manera, se aborda el funcionamiento de las escuelas rurales y las normales rurales de 1925 a 1942. Se plantea así mismo la creación del IFCM, que desde marzo de 1945 hasta mediados de 1971, estuvo realizando acciones de mejoramiento y actualización para los maestros de educación primaria que no estaban titulados y que ejercían su labor docente en escuelas de todo el país, los cuales estudiaban por medio de los llamados cursos por correspondencia y cursos orales intensivos. Cabe señalar que también ofrecía cursos para profesores en servicio y titulados.

⁵ *Ibid.*, Vol. 5, 1987.

⁶ *Ibid.*, Vol. 6, dos tomos, 1987.

Posteriormente se señala cómo se convierte el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, IFCM, en Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, DGMPM, época que transita de 1968 a 1971 y durante la cual se llevan a cabo acciones encaminadas al perfeccionamiento docente. Posteriormente se enfatiza que en los años de 1971 a 1974, la DGMPM ofreció cursos de mejoramiento profesional a los maestros en servicio de los niveles de educación primaria y preescolar. Y cómo a partir de diciembre de 1974, se amplían estos servicios llamados de mejoramiento profesional para los maestros en servicio del nivel de educación media y superior.

Esto es relevante pues se le autoriza a la institución abarcar todos los niveles educativos ofreciendo servicios de actualización docente, tarea que lleva a cabo hasta 1978, año en que la institución ya citada se denominará Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, DGCMPM, la cual hasta 1984 vive una época de auge y consolidación de los servicios de mejoramiento y actualización profesional para los docentes de todos los niveles educativos a nivel nacional.

Cabe destacar que a partir de este año de 1984 (y hasta su desaparición o fusión, viéndose en dos perspectivas, con otra institución a fines de 1988) la DGCMPM abarca también la función de formar a profesionales de nivel superior y se ofrecen carreras tales como licenciado en docencia tecnológica, bachillerato pedagógico para profesores en servicio, licenciado en educación primaria, entre otras. Además de lo anterior, la institución referida sigue impartiendo en esa época cursos de actualización en contenidos educativos, en metodología didáctica, en evaluación educativa, en programas de estudio, en actividades tecnológicas, en planeación educativa, entre otros.

En el último número de la citada serie,⁷ se trabaja el período que va de 1983 a 1987, durante el cual se enfatiza la necesidad de una política educativa para el desarrollo del mejoramiento profesional del magisterio del país, de manera tal que se llegara a operar un sistema nacional de desarrollo profesional del magisterio que fuera normado y coordinado por la DGCMPM. Se citan también los logros cuantitativos y cualitativos que esta institución alcanzó en el período señalado, las vicisitudes enfrentadas,

⁷ *Ibid.*, Vol. 9, 1987.

las acciones futuras, así como los esfuerzos para contribuir a elevar la calidad del servicio educativo que prestaban los maestros del país.

No obstante las críticas que puedan hacerse a esta institución, puede decirse que a lo largo de su trayectoria logró contribuir de manera significativa a la titulación de un número considerable de maestros en servicio y a la actualización de muchos más en todos los niveles y campos educativos, y su cobertura era a nivel nacional.

El maestro Víctor Hugo Bolaños publicó en 1982⁸ una serie de conversaciones que sostuvo con los maestros Luis Álvarez Barret, José Santos Valdés, Mario Aguilera Dorantes, Jesús Castro Agúndez, Isidro Castillo, Jesús de la Rosa Pérez y con Ramón García Ruiz, todos ellos protagonistas de la historia de la educación en nuestro país y además dirigentes educativos que participaron en la formulación de la política educativa mexicana.

Durante estas conversaciones se tocan temas diversos que presentan un panorama de la educación en nuestro país, que va de 1907 a 1987 aproximadamente, entre los ámbitos y temas que se tratan, se encuentran: la educación rural mexicana, la educación normal rural, los métodos de lectura y escritura utilizados en los programas oficiales, la metodología didáctica para la enseñanza de las asignaturas en la educación primaria y secundaria, los jardines de niños, los internados de educación primaria, los libros de texto gratuito, los cambios en los programas de estudios de la educación normal básica y superior, la legislación educativa mexicana, los movimientos educativos locales, las campañas de alfabetización; en fin estos maestros conversan sobre el funcionamiento del sistema educativo de la época indicada líneas más arriba, del que señalan aciertos y errores, al mismo tiempo que establecen comparaciones entre las acciones de los gobiernos de la época ya citada.

En esta construcción, no hay que olvidar a la Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), publicada bajo el nombre de *Educación*,⁹ cuyo origen se remonta al año de 1957, siendo secretario de

⁸ BOLAÑOS Martínez, Tomo I, 1982.

⁹ SEP. *Educación*. 1985 a 1998. Se hace referencia al Boletín del Consejo Nacional Técnico de la Educación. Se respeta el nombre original.

educación el licenciado José Ángel Ceniceros; la cual nace con el propósito de proporcionar orientaciones pedagógicas que apoyaran la unificación de la educación en todo el país. A través de sus artículos, esta revista difundió los pensamientos de distinguidos educadores, que escribían lo mismo sobre asuntos pedagógicos, que sobre los problemas educativos que aquejaban al país, así como ofrecía puntos de vista para la solución de los problemas planteados.

En esta misma línea, no puede dejar de mencionarse el *Boletín del CNTE*, del cual se publicaron 19 números, de 1959 a 1964 dedicados en específico a la reforma educativa postulada por el gobierno del licenciado Adolfo López Mateos, que incluía desde los objetivos hasta las orientación pedagógicas para su aplicación.

Analizando el inventario de una reseña histórica de la revista, desde su primera hasta su cuarta época, que va de noviembre de 1957 a diciembre de 1982 y durante la cual se publicaron 42 números, encontramos diversos temas. Podemos citar que durante este tiempo se difundían a través de sus páginas los programas y proyectos educativos de los presidentes de la república cuyos mandatos se enmarcan en esos años; así como también todo lo relativo a la organización y funcionamiento del propio CNTE.

También aparecen artículos sobre metodología didáctica, hábitos de estudio, alfabetización, organización de las escuelas rurales, historia de la educación, literatura infantil, dictámenes sobre libros o cuadernos de ejercicios para la educación primaria, los planes de estudio para las escuelas normales de educadoras y de maestros de primaria, el llamado Plan de Once años, temas vinculados con el aprendizaje en la educación secundaria, algún artículo sobre la Escuela Normal Superior de México, los informes de las comisiones de trabajo que integraban el CNTE.

Contiene así temas de interés para los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, sin descuidar la inclusión de temas importantes para los niveles educativos de preparatoria o de educación superior. Cabe agregar que también se encuentran artículos referidos a la educación en otros países. Estas temáticas fueron las que se siguieron desarrollando en la revista, hasta su última publicación en diciembre de 1998. Es pertinente anotar que la distribución de la revista en sus siete épocas de existencia fue gratuita.

En 1953, siendo secretario de Educación Pública el licenciado José Ángel Ceniceros, se efectúa la Junta Nacional de la Educación Primaria,¹⁰ por tal motivo la SEP publica las resoluciones a las que se llegó, asistieron a este evento los directores generales de los servicios estatales de educación primaria, los miembros de los cuerpos técnicos de oficinas centrales, un grupo de inspectores de zona, directores de escuelas normales, inspectores generales y directores federales de educación.

El tema sobre el que versaron la mayoría de las ponencias fue justamente la Escuela Rural Mexicana y todo lo que a ella atañe; por ejemplo la formación del magisterio que las atiende, el mejoramiento y desarrollo de las escuelas. Entre los aspectos que se trataron, se pueden mencionar: participación de la escuela en el fortalecimiento de la economía campesina, la parcela escolar; características de la escuela rural del momento; creación del Banco Nacional de Educación; organización técnica y administrativa de las escuelas normales urbanas y rurales; formación del magisterio primario en México; necesidad de fomentar las instituciones para la capacitación y mejoramiento técnico del magisterio; ética profesional del maestro; temas de interés vigente hasta el momento.

Es conveniente destacar que durante la celebración del IV y V Congresos Nacionales de Educación Normal,¹¹ en 1969 y 1987 respectivamente, los temas desarrollados se vinculan con la vocación, la formación moral, los aspectos filosóficos y jurídicos que fundamentan la formación de maestros, la cultura general y los conocimientos, los planes y programas de estudio, los textos utilizados, la formación de investigadores en las normales, la capacitación profesional y con el servicio social, que deberían poseer los maestros del país y se enfatiza la necesidad de renovar la educación normal, desde la que forma a los maestros de preescolar hasta la

10 SEP. *La Educación Rural Mexicana y sus proyecciones*. México, SEP, 1953. Al revisar la relación de delegados asistentes, destaco los nombres de los maestros Mario Aguilera Dorantes, por Tamaulipas; Luis Álvarez Barret, por Tlaxcala; Jesús Álvarez Constantino, por Michoacán; José Amador García, por Colima; Antonio Barbosa Heldt, del Distrito Federal; Juan Antonio Estrada, del Distrito Federal; Víctor Gallo Martínez, del Distrito Federal; Oscar González González, de Aguascalientes; Ernesto Guajardo Salinas, por Tamaulipas; Salvador Hermoso Nájera, del Distrito Federal; Santiago Hernández Ruiz, del Distrito Federal; Juvencio López Vázquez, del Distrito Federal; Delfino Pando Medina, de Tamaulipas; en fin, una pléyade de distinguidos maestros, funcionarios de ese entonces y de tiempos más cercanos.

11 SEP. *Memoria IV Congreso Nacional de Educación Normal*, 1987.

que forma a los de educación media; haciendo relevante lo importante que resulta la labor del magisterio en el país, en función de que realizan una noble actividad: educar.

En una conferencia sustentada por el maestro Mario Aguilera Dorantes, en abril de 1970,¹² aborda el tema del desarrollo de la educación básica de 1910 a 1970, se hace referencia a las estadísticas en cuanto al número de alumnos y maestros que los atendieron, distribución de libros de texto gratuitos, los presupuestos destinados a la labor educativa. Se menciona también la importancia de que la educación básica se considere de nueve años, que incluya la primaria y la secundaria, y finaliza con una serie de propuestas para mejorar la organización y administración de los servicios educativos que presta la federación.

El maestro Antonio Barbosa Heldt, en su libro *Cien años en la educación de México*,¹³ presenta los sucesos educativos más relevantes desde 1867 hasta 1970, en un contexto socio-político; hace una reseña sobre la vida y la obra educativa efectuada por los cuarenta secretarios de educación que estuvieron en esa época, presenta también los presupuestos de educación; así como las efemérides de la educación, desde la época colonial, pasando por la época independiente y sobre los congresos pedagógicos, conferencias de educación y asambleas nacionales efectuados en el país de 1873 a 1970.

Es referencia obligada citar aquí a la maestra Concepción Jiménez Alarcón,¹⁴ quien se ha dedicado a escribir sobre la historia de la hoy Benemérita Escuela Nacional de Maestros; es así como en un primer libro se abarcan diversos temas: la escuela lancasteriana; las reformas educativas planteadas por Valentín Gómez Farías; la creación de la Escuela Normal para Profesores de Instrucción primaria, 1887-1924; el funcionamiento de la Escuela Nacional Secundaria para niñas y de la Escuela Normal para Profesoras de instrucción primaria 1890- 1924; el funcionamiento en 1912 de la Escuela Normal Nocturna; sobre la obra educativa de José Vasconcelos.

12 AGUILERA, 1970.

13 BARBOSA, 1972.

14 JIMÉNEZ, 1979.

Se analiza también el período cardenista y se abunda sobre el funcionamiento de la Escuela Nacional de Maestros, desde su creación en 1925 en los rubros de planes de estudio, becas, internado, comedor, cooperativa, alojamiento, servicio médico, los viajes de estudio y sobre los edificios que ocupó la escuela normal, hasta los años de 1969-70.

Otro de sus textos,¹⁵ inicia con el tema de los maestros en la educación prehispánica, hace un recorrido histórico de las normales que fueron creándose, hasta llegar a comentar sobre la vida académica, administrativa y política de la Escuela Normal Primaria para maestros y de la Normal de Profesoras de 1917 a 1920.

En una compilación llevada a cabo por el Consejo Nacional Técnico de la Educación,¹⁶ durante la presidencia del profesor Benjamín Fuentes González, comprendiendo de 1883 a 1983, se presenta una gran diversidad de documentos referidos a educación normal, entre los cuales se encuentran decretos, leyes de educación, breves reseñas de la fundación de escuelas normales urbanas y rurales y de instituciones relevantes para el magisterio; las conclusiones sobre el primero y segundo Congresos Nacionales de Educación Normal, celebrados en 1944 y 1945 respectivamente; las conclusiones de la Junta Nacional de Educación Normal celebrada en octubre de 1954, en la ciudad de México; las conclusiones de los seminarios regionales sobre educación normal celebrados en 1975 y los planes de estudio para escuelas urbanas y rurales de los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y de algunas normales.

Finalmente se presenta el plan de estudios de 1978 de la Universidad Pedagógica Nacional, con las cinco licenciaturas que se ofrecían en esa época. Otro texto de la misma naturaleza, es el publicado por la oficina de Educación Iberoamericana de la Universidad de Madrid,¹⁷ en el cual se integran los planes de estudio para la formación de profesores de educación primaria de 1956 a 1971 de los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Para-

15 JIMÉNEZ, 1987.

16 SEP. *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*, 1984.

17 OLIVEROS, 1975. (Serie XI: La Educación Iberoamericana en sus documentos. Grupo A; Planes de estudio).

guay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Es interesante señalar que de acuerdo a la estructura de los estudios en cada país, se cubre desde la educación primaria hasta la educación profesional, en un ciclo que va de 11 a 16 años de estudio.

La SEP publica en 1987¹⁸ un libro que integra lo relativo a disposiciones constitucionales, libros de texto gratuitos, finalidades de la educación, estructura curricular, metodología, evaluación del aprendizaje, así como el enfoque y metodología de las siete áreas de aprendizaje que en ese entonces constituían el plan de estudios de la educación primaria. Se incluyen también temas relativos a la organización y administración de los planteles escolares, el texto fue distribuido a nivel nacional, con la intención de que los directivos y maestros de ese nivel educativo lo consultaran para coadyuvar a mejorar la prestación del servicio.

En esta construcción es necesario mencionar también que la SEP, de forma sistemática a lo largo de todos los períodos gubernamentales, concentra y publica la información estadística con referencia al presupuesto ejercido para la atención de los servicios educativos de educación primaria, secundaria, preparatoria, profesional y enseñanza normal. De la misma manera se presentan las proyecciones presupuestarias para períodos subsecuentes.

En la educación normal también se incluye la Escuela Normal de Especialización, luego entonces podemos citar que en 1989, en esta institución se escribe una *Memoria de datos históricos de la Educación Especial en México*,¹⁹ el documento se imprimió en la propia Escuela Normal de Especialización; se incluye desde los esfuerzos iniciales para atender a los niños con necesidades educativas especiales, realizados por grupos de voluntarios sostenidos por personas con poder económico o bien por grupos religiosos; se rastrean las instituciones que daban asistencia especial desde 1532, que básicamente eran asilos para niños u hospitales para inválidos.

La creación en 1861 de la primera escuela de sordomudos y seis años después la fundación de la Escuela Normal de Profesores y Profesoras

18 SEP. *La educación primaria. Plan de estudios y lineamientos de programas*, 1987.

19 ENE. *Memoria de datos históricos de la Educación especial en México*, 1989.

para la enseñanza de Sordomudos. Hasta llegar a 1943, año en que se abren las puertas de la Escuela de Formación Docente para maestros en educación especial, la cual a través de los años va abriendo especialidades, hasta llegar a la década de los setentas en que se ofrecen seis licenciaturas, que siguen vigentes hasta la fecha.

En 1987, el Museo Nacional de Cultura Populares, la Dirección General de Culturas Populares, junto con otras cuatro instituciones pertenecientes a la SEP, publican cinco volúmenes de un texto intitulado *Los Maestros y la Cultura Nacional*;²⁰ en ellos se incluyen los testimonios de maestros rurales del país que se formaron en las Misiones Culturales, en el IFCM o bien en alguna escuela normal rural; jóvenes maestros rurales que ejercieron su valiosa labor a favor de la educación de 1920 a 1952. Todos los relatos fueron escritos por maestros rurales que provenían de todo el territorio nacional y narran sus vicisitudes, sus logros, sus triunfos, sus luchas, las limitaciones a las que se enfrentaron, el entusiasmo y la alegría por el trabajo educativo con los niños y niñas de esas escuelas, lo cotidiano, lo administrativo, lo académico, en fin se tocan en ellos la vida misma de los maestros y las maestras rurales de la época.

Otro texto publicado por la fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, en 1992,²¹ recupera los testimonios de maestros de educación primaria que desempeñan su incansable labor en zonas rurales del país, en los que narran a manera de obra literaria diversos sucesos de la vida escolar y de la vida cotidiana en sus comunidades.

Desde la década de los noventas, la SEP ha publicado dos colecciones de libros intituladas Biblioteca del Normalista y la Biblioteca para la Actualización del Maestro; estos libros persiguen el propósito de apoyar el trabajo de los directores, maestros y alumnos de las escuelas normales, así como a los maestros en servicio, en diferentes temáticas: desarrollo de la docencia, desarrollo del niño y del adolescente, el papel social de la escuela, organización escolar, intereses culturales de los maestros.

²⁰ SEP-DGCP. *Los maestros y la Cultura Nacional 1920 – 1952*, 1987.

²¹ Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. Primer Concurso Nacional de Narrativa Breve sobre el tema *La vida en la escuela*. México, Patronato SNTE para la cultura del maestro mexicano, A. C., 1992.

En este sentido, podemos encontrar títulos tales como *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, *El trabajo docente en el medio rural*, *Desarrollo del niño y del adolescente*, *Los experimentos en la escuela primaria*, *Como una novela*, *Leer y escribir en la escuela*, *La formación de valores en la educación básica*, *Qué y cómo aprender*, *Un currículo científico para estudiantes*, entre otros; los libros han sido escritos por pocos autores nacionales y muchos más son de autores extranjeros, y son desde luego libros que se encuentran en el mercado editorial, que son seleccionados para formar parte de las dos bibliotecas señaladas con anterioridad, se publican por parte de la SEP y se entregan a las escuelas normales, a las zonas escolares para uso del personal docente de preescolar, primaria, secundaria y normal, a nivel nacional.

En una de estas colecciones se encuentra también un libro²² que se dedica a presentar un panorama de la historia de los maestros de educación primaria en una época que abarca desde 1821 hasta 1994, y durante la cual se tratan los asuntos relacionados a los maestros y su formación en el IFCM y en las escuelas normales, a la relevancia del acuerdo de 1984, a los salarios profesionales y carrera magisterial, entre otros temas.

La Dirección General de Evaluación publica en 1994²³ dos informes de resultados de evaluaciones efectuadas con egresados de educación normal, realizadas durante los años 1989 y 1990; los estudios involucraron a egresados de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, así como a 171 escuelas normales federales, estatales y particulares de 31 entidades federativas. Cabe resaltar que en el estudio mencionado se aplicaron instrumentos con preguntas que midieron conocimientos y habilidades mínimas que se requieren para el ejercicio docente, considerando como base los planes y programas de estudio vigentes en ese momento, los cuales estaban integrados por cuatro líneas de formación que eran: instrumental, social, psicológica y pedagógica, dentro de las que se incluían contenidos referidos a comprensión de lectura, redacción, estadística, sociología de la educación, problemas educativos de México, psicología evolutiva, psicología del aprendizaje, planeación educativa, investigación y evaluación educativa y contenidos de aprendizaje de las dos licenciaturas mencionadas.

²² ARNAUT, 1998.

²³ SEP. *Evaluación de egresados de educación normal. Informe de resultados 89 y 90*. México, Dirección General de Evaluación, noviembre de 1994.

En este proceso se aplicaron pruebas a los estudiantes de dos generaciones y cuestionarios a los docentes y directores de las escuelas normales. En los informes de resultados se presentan los promedios del desempeño académico obtenidos por las escuelas normales en la prueba total, los promedios van de 55.14 % a 29.31 %.

Otro estudio referido al tema de la evaluación es publicado por la Escuela Normal Superior de Nuevo León;²⁴ es un estudio estadístico, en el que se aplicaron dos pruebas de conocimientos generales de las asignaturas de Lengua Nacional y Matemáticas, a los alumnos de primer ingreso de una escuela secundaria federal ubicada en la ciudad de Monterrey, en el ciclo escolar 1971-1972, la conclusión principal expresa que los conocimientos de los egresados del 6° grado de primaria son deficientes.

Benjamín Fuentes,²⁵ Luis Gámez,²⁶ Constantino López,²⁷ Urbano Bahena,²⁸ José de Jesús Nieto,²⁹ Carlos Estrada,³⁰ Juan Luis Hidalgo,³¹ Flor Marina Pérez,³² maestros de la ENSM del pasado y del presente, han escrito y publicado algunos textos en relación a la historia de la Escuela Normal Superior de México, a sus directores, a los procesos de reforma académica y política, a la relevancia de la formación de docentes en las escuelas normales, a la educación normal y su relación con el bachillerato, textos que desde luego han contribuido al conocimiento de la ENSM por parte de comunidades académicas externas a la misma.

24 ENSNL. *Estado de los conocimientos generales de los alumnos que terminan sexto año*, 1973.

25 FUENTES, 1999.

26 GÁMEZ, 1978.

27 LÓPEZ MATUS, 1996.

28 BAHENA, Urbano. *Historia de la Escuela Normal Superior de México*. México, DGE-NAMDF, 1996.

29 NIETO López, J. de Jesús. *Historia de la Escuela Normal Superior de México*. Trabajo de investigación efectuado en año sabático. ENSM, México D. F., junio de 1992.

30 ESTRADA Sánchez, Carlos. *La Escuela Normal Superior de México: Pasado, presente y prospectiva*. Tesis para optar al título de maestro en Pedagogía. México, ENSM, 1988.

31 HIDALGO Guzmán, Juan Luis. *La reforma académica de la Escuela Normal Superior de México; propósitos y realidades*. México, DIE-CINVESTAP, octubre de 1983. (Memoria).

32 PÉREZ López, Flor Marina. *Historia del normalismo en México. Gestión Pedagógica de la Escuela Normal Superior de México 1974 – 1984*. Tesis para optar por el grado de Maestría en Pedagogía. México, UNAM, 1998. Dos tomos.

La SEP, dentro de su Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, ha editado desde 1996, año en que se puso en marcha dicho programa, una serie de cuadernos de trabajo, en los que se tratan temas que permiten mejorar la calidad de la formación inicial de los futuros docentes de educación básica; algunos de los temas centrales tratados en estos cuadernos, han sido los referidos al mejoramiento de la gestión institucional, a la formación y actualización profesional del personal docente y directivo, a la regulación del trabajo académico y a la regulación de los servicios de educación normal. En este sentido, se pretende que las comunidades escolares se inserten en un proceso de reflexión y análisis sobre los temas tratados en los cuadernos, proceso que les permita ir detectando factores que favorecen u obstaculizan el logro de los objetivos educativos de las propias escuelas y poder entonces desarrollar acciones que les apoyen en resolver los problemas y mejorar la calidad del servicio que es la formación de los futuros maestros.

Cabe agregar que los cuadernos contienen textos que han sido producidos en México y en otros países, que aportan información relacionada con la formación de los maestros como profesionales de la educación y que también apoyan las acciones que la SEP lleva a cabo para la actualización de los maestros de educación básica en servicio y de los profesores de las instituciones formadoras de docentes. Entre los autores de estos cuadernos encontramos a Inés Aguerrondo (Buenos Aires),³³ Linda Darling-Hammond (Nueva York),³⁴ Juan Luis Pintos (España)³⁵ y Marco Antonio Savín Castro (México).³⁶

Dentro de este mismo Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, la SEP ha publicado, a partir de 1998, diversos documentos surgidos de reuniones de trabajo; en

33 AGUERRONDO, Inés. *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México, SEP, 2003. (Cuadernos de Discusión, 8.)

34 DARLING-HAMMOND, Linda y MILBREY W. McLaughlin. *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y política de apoyo*. México, SEP, 2003. (Cuadernos de Discusión, 9.)

35 JACOBO García, Héctor y Juan Luis Pintos. *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica*. México, SEP, 2003. (Cuadernos de Discusión, 10.)

36 SAVÍN Castro, Marco Antonio. *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. México, SEP, 2003. (Cuadernos de Discusión, 13.)

las que participaron algunos maestros de las escuelas normales, entre los documentos que han sido distribuidos en los planteles escolares, encontramos “Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado”, “Lineamientos para realizar el seguimiento. Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria”, “El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales”.

Los estudios mencionados van encaminados a que sean las propias escuelas normales quienes realicen trabajo colegiado, analizando sus propios temas, llevando a cabo estudios de seguimiento que les permitan valorar de forma documentada sus avances y dificultades; desde luego considerando la participación de los docentes y directivos de cada escuela.

Dentro de esta colección de documentos que la SEP ha venido publicando, se encuentra uno que contiene las “Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO”, celebrada del 30 de septiembre al 5 de octubre de 1996 en Ginebra, Suiza;³⁷ los ministros de educación reunidos en esa conferencia, después de análisis y discusiones, llegan a establecer nueve recomendaciones que son: contratación de docentes, en la que se hace énfasis en atraer a la docencia a los jóvenes más competentes, mejorar la articulación de la formación inicial con las necesidades de la actividad profesional; que la formación de los docentes en servicio sea un derecho y también una obligación de todos los docentes del sistema educativo; participación de los docentes en el proceso de transformación de la educación; concebir a la educación como una responsabilidad conjunta de docentes, trabajadores, comunidad, autoridades educativas y el Estado mexicano; que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación estén al servicio y mejoramiento de la calidad de la educación; promover la profesionalización del docente como un medio para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes; proporcionar apoyos profesionales, económicos y los que sean necesarios a los docentes que desempeñan su labor educativa en condiciones difíciles; y por último, que la cooperación regional e internacional se con-

³⁷ SEP. *Fortalecimiento del papel del maestro*. México, SEP, 1997. (Cuadernos, Biblioteca para la actualización del maestro).

vierta en un instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes.

En un estudio publicado de manera conjunta por la SEP y por el CEE,³⁸ se presenta un análisis con respecto a las funciones, eficacia, resultados y relevancia de la educación básica, refiriéndose a los niveles de preescolar, primaria y secundaria; el estudio abarca de 1979 a 1982, año en que se hace énfasis en el proceso de descentralización de la educación pública en México.

En otro estudio llevado a cabo por Carlos Muñoz Izquierdo y publicado por el CEE,³⁹ se analiza la política educativa, así como los programas planeados y desarrollados para la operación de la misma durante el régimen del licenciado José López Portillo. Se hace énfasis en el análisis del “Programa de Educación para todos”, en la desconcentración administrativa de la SEP y en la creación de la Universidad Pedagógica Nacional y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, instituciones educativas que iniciaron sus funciones en el sexenio mencionado.

José Ángel Pescador Osuna publica en 1983,⁴⁰ un estudio sobre la formación del magisterio en México, el autor hace una reseña analítica sobre las funciones que al maestro, desde tiempos de la revolución armada, le han tocado llevar a cabo. De la misma manera, presenta los programas y las políticas educativas gubernamentales en lo que atañe a la formación del magisterio, llegando hasta el principio de la década de los ochentas.

Gilberto Guevara Niebla⁴¹ presenta una compilación de textos escritos por diferentes autores; que versan sobre el estado de la educación nacional, a principios del sexenio del licenciado Carlos Salinas de Gortari; en este sentido se presentan brevemente algunos aspectos cuantitativos y cualitativos en relación a la educación normal.

La Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano publicó en 1994,⁴² un estudio diagnóstico del subsistema de formación inicial, en el

³⁸ CÁMARA, 1983.

³⁹ MUÑOZ, 1983.

⁴⁰ PESCADOR Osuna, José Ángel y otros. *La educación en México durante los próximos 20 años*. Querétaro, Ed. Eliseo Mendoza Berrueto, 1983.

⁴¹ GUEVARA, 1992.

⁴² REYES Esparza, Ramiro y Rosa María Zúñiga Rodríguez, 1994.

cual se incluyen datos referidos a las normales de todo el país, de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria; se aborda lo relativo a la estructura del subsistema, financiamiento, evolución de la matrícula, características y datos de alumnos y maestros; someramente se toca el tema del currículo de las normales, se considera también lo relativo a las funciones sustantivas y adjetivas que son responsabilidad de las escuelas normales y finalmente se diserta con relación a la política educativa que debiera seguirse para resolver algunos problemas que presenta la educación normal. El diagnóstico presenta información que va de 1973 a 1990 en algunos rubros y de 1983 a 1990 en otros.

En dos textos publicados en 1998, coordinados por el doctor Pablo Latapí Sarre,⁴³ se insertan algunos capítulos relacionados con la educación normal, en algunos se trata lo relativo a los procesos de descentralización del sistema educativo que han tenido impacto en el desarrollo de la educación normal, en especial en el rubro de financiamiento. En otros se trabaja en torno al nivel de educación básica con énfasis en los problemas de cobertura y política educativa.

Otros hacen referencia a la historia de la formación de maestros de educación primaria, especificando el papel de la UPN y de los Centros de Maestros, así como también se menciona la posibilidad de crear sistemas alternativos de formación. No obstante que se encuentran también artículos sobre posgrados en educación superior, no se menciona ningún posgrado de escuelas normales.

Existen también textos que abordan la formación y el desarrollo magisterial en los estados; tomemos como ejemplo el estado de Veracruz,⁴⁴ en donde a través de la Escuela Modelo de Orizaba creada en 1881, se formaron profesoras normalistas; en el texto consultado se abordan temas relativos a los directivos y alumnos de esta escuela, requisitos de ingreso, becas, planes de estudio, reglamentos, desarrollo de la vida académica y administrativa de la escuela, y específicamente a la formación de las profesoras en tanto educación femenina, e interés de las mujeres de la época por participar en la labor de la enseñanza; por otro lado, se presentan

43 LATAPÍ, 1998. Tomos I y II.

44 GARCÍA, 2003.

también biografías de profesoras normalistas que estudiaron en el período que va de 1889 a 1911.

En un tiempo más cercano,⁴⁵ encontramos artículos sobre las viejas y nuevas preocupaciones del magisterio, en temas tales como los maestros y su mercado laboral, la matrícula en las escuelas normales, los incentivos a través de la carrera magisterial, escritos por César Gómez, J. Baltasar García y Gloria de la Garza, en el estado de Jalisco.⁴⁶

Al hacer una revisión sobre las tesis presentadas por los alumnos del nivel de licenciatura de la Escuela Normal Superior de México, en el período que va de 1987 a 1997, egresados todos ellos del plan de estudios de 1983, encontramos que en su gran mayoría, los temas de estudio están vinculados con el ámbito de la educación secundaria, y pocos de éstos con la educación preescolar, la educación de adultos y con la educación normal.

En un sentido más específico, de acuerdo a la especialidad del egresado, se encuentran temas vinculados con los hábitos de estudio, evaluación de las líneas de formación del plan de estudios de la ENSM, vida de los adolescentes, museo escolar, poesía, lectura y ortografía, estrategias para la enseñanza del idioma, educación sexual, enseñanza de las ecuaciones, estudio de la vida en lagos artificiales, cuento mexicano, nacionalismo, material didáctico, reprobación, propuesta de libro de historia y antología de civismo, entre otros temas.

Fernando Solana Morales, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños⁴⁷ llevan a cabo una relevante labor al coordinar el desarrollo de un libro que versa sobre la Historia de la Educación Pública en México; en este texto, encontramos importantes contribuciones al estudio de la educación en general y en particular a la educación normal, precisamente escritas por normalistas destacados, entre los que podemos citar a Salvador Moreno y Kalbtk, Luis Álvarez Barret, Leonardo Gómez Navas, Raúl Mejía Zúñiga, Raúl Cardiel Reyes, Arquímedes Caballero y Martha Eugenia Curiel, maestros

45 SNTE. *La tarea*. Posgrados en Educación, No. 13, Jalisco, SNTE/ Sección 47, Septiembre de 2000.

46 SNTE. *La tarea*. La investigación educativa, No. 10, Jalisco, SNTE/ Sección 47, Octubre de 1998.

47 SOLANA, Fernando. Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños, 2001.

todos ellos (en diversas épocas desde luego), de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y de la Escuela Normal Superior de México.

La oficina de Educación Iberoamericana, organismo intergubernamental de cooperación educativa y cultural de la Universidad de Madrid, editó en 1982,⁴⁸ una serie de informes de investigación efectuados en la propia OEI, o bien realizados en otros países. Se encuentra aquí un estudio auspiciado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación en México; el objetivo del estudio fue recuperar la visión de los maestros de educación primaria en relación a los aspectos positivos y negativos de los libros de texto gratuitos utilizados a partir de la reforma educativa de 1972 y hasta 1981.

El estudio es de corte cualitativo y permitió analizar los puntos de encuentro y desencuentro entre los docentes y los libros de texto que fueron utilizados en esta época por los maestros de educación primaria; los maestros que participaron en el estudio laboraban en escuelas primarias del Distrito Federal, atendiendo de 1° a 6° grados; los libros analizados fueron los de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Español, Matemáticas y Lectura.

Al revisar los dos volúmenes de los documentos base del Congreso Nacional de Investigación Educativa, efectuado en noviembre de 1981⁴⁹ en la ciudad de México, encontramos los trabajos de la comisión temática *Formación de Trabajadores para la Educación*, que fue coordinada por el profesor Javier Olmedo y la profesora María Elena Sánchez Sosa. Se contempla en este documento base la formación de profesores de enseñanza básica y de profesores universitarios; de tal manera que se incluyen la educación normal, la educación normal superior, Universidad Pedagógica Nacional, universidades e institutos de enseñanza superior y los programas y acciones de actualización y mejoramiento.

Cabe señalar que se menciona en los documentos la realización de cuatro reuniones regionales, con el objeto de localizar las investigaciones efectuadas al respecto y así escribir sobre un panorama nacional de la temática señalada. Considero relevante anotar que en las reuniones regionales

⁴⁸ LELLA, 1982.

⁴⁹ Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Documentos Base*. México, CONIE, 1981. Vols. I y II.

participaron la Escuela Normal Superior del estado de Nuevo León; la Escuela Normal Rural Mactumatzá, de Tuxtla Gutiérrez Chiapas; la Escuela Normal Experimental, de San Cristóbal de las Casas, Chiapas; y la Escuela Normal Superior de Celaya, Guanajuato.

Más adelante, en 1996, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa publica una colección denominada *Investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*, en la que incluye la revisión de los materiales publicados a nivel nacional, en el período que va de 1982 a 1992; los campos temáticos estudiados se integran en seis áreas: sujetos de la educación y formación docente; procesos de enseñanza y aprendizaje por disciplinas; procesos curriculares, institucionales y organizacionales; economía, política y planeación educativa; educación y cultura; y teoría, campo e historia de la educación.

Posteriormente, en 2003, se publica por parte del COMIE, SEP y CESU otra colección de libros denominada *La investigación educativa en México (1992-2002)*, constituida por once volúmenes integrados por los estudios e investigaciones realizados a nivel nacional en los siguientes campos temáticos: sujetos, actores y procesos de formación; acciones, actores y prácticas educativas; aprendizaje y desarrollo; didácticas especiales y medios; currículum; políticas educativas; educación, trabajo, ciencia y tecnología; educación, derechos sociales y equidad; historiografía de la educación; filosofía, teoría y educación; y el campo de la investigación educativa.

En el volumen diez, referido a la *Historiografía de la educación en México*,⁵⁰ se contempla desde la educación colonial en México, haciendo énfasis en educación universitaria, educación superior, educación pública de algunos estados de la República y en educación rural e indígena. En un segundo capítulo se incluyen estudios referidos al siglo XIX y XX, en los rubros de educación elemental, preescolar, técnica, escuelas particulares, cultura escrita y magisterio, dentro del cual se consideran los estudios realizados con referencia a la fundación de escuelas normales elementales en los estados, a la historia de la hoy Escuela Nacional de Maestros y a la Escuela Normal Superior de México, así como a la formación de maestros, sus planes de estudio y las políticas educativas. En la terce-

⁵⁰ GALVÁN, 2003.

ra parte de este volumen, se incluyen trabajos referidos al siglo XX, revisándose los rubros de educación superior, educación rural e indígena y magisterio.

En el volumen nueve, cuyo título es *Políticas educativas*,⁵¹ se recuperan los trabajos vinculados a la política educativa de la educación básica: enfatizando la descentralización educativa, reforma curricular, cambios en el financiamiento de la educación, inclusión de la evaluación institucional, programas de mejoramiento del magisterio a través de Carrera Magisterial y el programa de actualización del magisterio a nivel nacional.

Se recupera también lo relativo a la reforma del artículo 3º Constitucional, en la que se define a la educación básica integrada por los niveles de preescolar, primaria y secundaria, considerándose así de nueve años la educación básica obligatoria, tanto para el estado como para los ciudadanos. Por otro lado, se recuperan estudios que consideran las políticas de cobertura, calidad y equidad. Los estudios sobre las políticas de profesionalización del magisterio se integran en el capítulo siete; se menciona que hay pocos trabajos en este rubro y los referidos al magisterio de educación primaria existen en menor número; tocan los problemas académicos y administrativos en las escuelas normales, el precario salario profesional de los maestros en servicio; la Carrera Magisterial; y los programas de formación, actualización y superación magisterial.

En el volumen ocho, que está integrado por dos tomos, encontramos considerados en el tomo I⁵² los siguientes temas: formación para la investigación, incluyendo marcos conceptuales, actores, procesos y prácticas, condiciones institucionales y programas y experiencias; académicos, dentro del cual se incluye: origen, evolución y constitución de los cuerpos académicos, formas y procedimientos para su integración, políticas normativas y formas de organización del trabajo académico, así como un capítulo que versa sobre la profesión académica en Estados Unidos; actores y organizaciones, dentro del cual se ubican los estudios realizados con referencia al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, la organización sindical, los movimientos magisteriales, y las políticas educa-

⁵¹ ZORRILLA, 2003.

⁵² DUCOING, 2003.

tivas vinculadas al magisterio, también se presenta un apartado sobre los organismos internacionales que funcionan en México a partir de 1990.

En el tomo II⁵³ del volumen 8, se asienta en el prólogo que no fue posible construir el estado de conocimiento denominado “Profesores de educación básica y normal”, y se incluyen tres escritos con respecto a este campo, lo que nos permite señalar que los estudios y documentos revisados se refieren básicamente a la formación de docentes y profesionales de la educación desde las universidades y se analizan un mínimo de estudios en el ámbito de educación normal. En este sentido, en una primera parte se cubren los aspectos de nociones de formación; tendencias en la formación; formación de profesores en educación superior; formación y procesos institucionales: normales y UPN; formación y valores; formación y ejercicio profesional, en el cual se recupera el ámbito normalista; formación en la disciplina; formación en educación y procesos institucionales; formación docente y política educativa; formación profesional; e identidad de los profesores de educación básica y normal.

En la segunda parte, se presenta la investigación sobre alumnos en México. El capítulo denominado “Formación y procesos institucionales (normales y UPN)”, pone especial atención en la formación y desempeño de los docentes, ubicándose en el nivel educativo de educación básica; se parte de la formulación de las políticas educativas en América Latina, que consideran relevante el papel del docente en el desarrollo del sistema educativo; se incluye también brevemente lo relativo a la historia en la formación de docentes; toca la situación de la formación en investigación y la realización de investigación en educación dentro de las escuelas normales y la UPN.

El capítulo que versa sobre la formación y el ejercicio profesional de la docencia, incluye trabajos referidos a los vínculos que existen entre los procesos de formación y el ejercicio profesional; impacto de los programas de formación en el desempeño profesional; y formación que se realiza en el desarrollo cotidiano del ejercicio profesional. La mayoría de los estudios analizados se ubican en programas institucionales de formación docente y se limitan a los niveles de educación preescolar y primaria.

⁵³ DUCOING, 2003.

Se asienta como relevante recuperar, dentro del plan de estudios de educación normal, el trabajo que los estudiantes normalistas realizan en el área de acercamiento al trabajo docente, concretamente en las prácticas pedagógicas, las cuales, por la forma en que son llevadas a cabo, son consideradas como limitantes de la formación para el ejercicio profesional de los alumnos. En otros estudios se hace énfasis en los procedimientos que favorecen o dificultan incorporar las experiencias de los docentes en servicio, en los programas de formación ofrecidos por diversas instituciones de la SEP, ya sea cursos de nivelación integrados en una licenciatura o bien cursos diversos de actualización y capacitación.

En el capítulo denominado “Identidad de los profesores de educación básica y normal”, se señala que las políticas de productividad, eficiencia, evaluación y acreditación han repercutido sobre la identidad de los docentes, en el sentido de perder su valía, su estatus y su reconocimiento social y político.

El volumen siete,⁵⁴ tomo I, presenta en la parte I investigaciones ubicadas en educación preescolar, primaria y secundaria, referidas al campo de la educación matemática; se incluyen algunas investigaciones referidas al aprendizaje de los alumnos, otras sobre la formación de los maestros para la enseñanza de las matemáticas y también en lo que respecta al uso de recursos de apoyo para la enseñanza, incluidos los libros de texto.

En la parte II se recuperan investigaciones en relación con el campo de las Ciencias Naturales, incluyéndose aquí estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje, el profesor, el currículo, las metodologías de enseñanza y los materiales educativos; se incluyen pocos estudios que especifican su población de estudio en educación primaria y secundaria. Al final se plantea que no fueron considerados los estudios en relación a la formación y actualización de profesores y al uso de las tecnologías de informática.

El tomo II del volumen siete presenta, en su primera parte, estudios sobre la enseñanza de la historia y el civismo en la educación básica, enfatizando que la mayoría se dedican al estudio de la educación primaria y pocos al de la educación secundaria; los trabajos presentados se centran en las formas de enseñanza de la historia en la primaria y en la secundaria, po-

⁵⁴ LÓPEZ y MOTA, 2003.

cos vinculados con la educación cívica, y algunos más en relación a los valores en las aulas de la escuela primaria.

Se incluyen también algunos estudios sobre los libros de texto de historia, en cuanto a los contenidos de aprendizaje, el aspecto didáctico y el uso de estos libros en las escuelas primarias. Se encuentran algunos estudios de evaluación de programas de formación de profesores, en los que se utilizó la radio y la televisión educativas, así como algunos estudios sobre el uso de las computadoras como recurso didáctico.

En el volumen 5,⁵⁵ *La investigación curricular en México. La década de los noventa*; se incluye un capítulo que versa sobre el currículum y la formación profesional en el ámbito universitario, mencionándose de forma breve la formación de profesionales de la educación, específicamente la formación de pedagogos a nivel de licenciatura, licenciados en educación y se menciona de paso la formación de docentes de educación básica.

En el volumen 4,⁵⁶ cuyo título es *Aprendizaje y desarrollo*, se incluye en la parte III el tema de la educación especial en México, tocándose desde antecedentes históricos siglos XIX y XX, los servicios de educación especial, y desde luego se ve el funcionamiento de la Escuela Normal de Especialización a partir de 1942, inscribiendo a maestros normalistas interesados en los programas de formación ofrecidos por esa escuela; se presenta de forma somera el impacto de la política de integración educativa que se ha intentado llevar a cabo en las escuelas de educación básica a partir del inicio de la década de los noventa.

En el volumen 3,⁵⁷ tomo I, se incluyen estudios que versan sobre educación intercultural bilingüe, educación indígena, formación de docentes indígenas y educación ambiental en el ámbito latinoamericano. En lo referido a la formación de docentes indígenas, se contemplan los niveles de educación preescolar y primaria indígenas, se consideran los estudios generados a partir de las reflexiones de los formadores de docentes en este campo y de los diseñadores del currículum respectivo.

⁵⁵ DÍAZ BARRIGA, 2003.

⁵⁶ SÁNCHEZ ESCOBEDO, 2003.

⁵⁷ BERTELY, 2003.

En el tomo II de este tercer volumen, en la primera parte, se presentan los estudios relativos a *Educación y Género*, dentro de los cuales se consideran los temas de magisterio en tanto son responsables de transmitir valores, actitudes y conocimientos que contemplen o no los roles tradicionales de la inequidad entre los niños y las niñas; currículum, en tanto se incluyan contenidos de aprendizaje que consideren esta temática; y en cuanto a la educación básica, plantean que puede convertirse en un filtro para las niñas pasar de primaria a secundaria, o bien que los padres prefieran inscribir a los hijos y no a las hijas en la secundaria.

En el volumen 2,⁵⁸ *Acciones, actores y prácticas educativas*, en la primera parte se consignan algunas ponencias, artículos o bien tesis profesionales que versan sobre la identidad, los imaginarios, la vida cotidiana y las representaciones sociales en el ámbito del magisterio de educación básica. En la segunda parte se analizan, de forma amplia, varias maestrías en educación, impartidas en diversas instituciones de los estados de Jalisco y Guanajuato, que de acuerdo a lo planteado, tienen repercusión sobre la práctica educativa, desde el nivel de educación básica hasta llegar a la educación superior.

En la parte tres, los estudios analizados se centran en los procesos y prácticas de disciplina y convivencia, así como en lo relativo a la indisciplina y violencia en las instituciones escolares, de manera tal que se encuentran resultados de investigaciones realizadas en el nivel de educación primaria, secundaria, preparatoria y superior, la mayoría de los cuales son producto de tesis de licenciatura y maestría.

El volumen uno⁵⁹ concentra lo escrito sobre la investigación educativa en general, productos de la investigación educativa, investigadores educativos, difusión, instituciones que la realizan, así como lo relativo a las políticas de apoyo y financiamiento de la misma. En el capítulo tres se reflexiona sobre las posturas de algunas investigaciones en la perspectiva normalista y en la universitaria, con referencia al docente-investigador. En el capítulo cinco, que versa sobre las instituciones y las condiciones institucionales de la investigación educativa, se enuncian las carencias de re-

8 PIÑA y otros, 2003.

59 WEISS, 2003.

cursos y tiempo que existen en las escuelas normales para el desarrollo de la investigación educativa.

Es necesario agregar que las normales son percibidas por las autoridades de nivel superior y de las propias escuelas, solamente como instituciones formadoras de docentes, de manera tal que se exige como prioritario a los maestros que laboramos en estas instituciones cumplir con la atención a grupos; en este sentido las tareas de investigación reciben un escaso apoyo.

Es pertinente anotar que en todos los campos y períodos abordados, en los once volúmenes, se contempló la producción de libros, capítulos de libros, diseños curriculares, revistas, ponencias, tesis, reportes de investigación y memorias de congresos.

La Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal efectuó, aproximadamente de 1992 a 1996, congresos de investigación en educación normal y se convocó a las escuelas normales del país; no obstante, la mayoría de asistentes fueron profesores de las escuelas normales de educación básica del Distrito Federal, del sector público y privado; las temáticas presentadas versaron sobre planes y programas de estudio; metodología didáctica, supervisión escolar, laboratorios de docencia, historia de las escuelas normales privadas, organización escolar, campo laboral, organización y funcionamiento de las escuelas, problemas de recursos materiales y financieros. En fin, todos los temas se ubican alrededor de las funciones sustantivas y adjetivas de las propias escuelas normales de preescolar, primaria y secundaria.

Durante el encuentro efectuado en la UPN, en noviembre de 1994, en relación a la Educación y Diversidad Cultural: el reto ante la globalización,⁶⁰ uno de los ejes temáticos tratados fue el de formación docente, en el que se incluyen trabajos sobre este tema en general, formación de docentes bilingües y biculturales, y la formación docente en la diversidad cultural en Canadá, Estados Unidos y México. Sobre la historia de la educación de la institución sede del evento mencionado, se encuentra el trabajo de la investigadora Belinda Arteaga Castillo.⁶¹

60 SEP-UPN. *Diversidad en la Educación*. México, 1994.

61 ARTEAGA, 2005.

El Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Baja California, de manera conjunta con la ANUIES, llevó a cabo en noviembre del 2000 un Congreso Nacional sobre Historia de la Educación Superior en México;⁶² el congreso abarcó temas desde la época prehispánica hasta el presente, revisando el tomo IV, cuya temática desarrollada fue semblanzas de instituciones.

Los trabajos presentados incluyen a las universidades de los estados, escuelas tecnológicas, colegios, centros educativos y escuelas normales, tanto del sector público como del privado; en la mayoría de las semblanzas se inicia con los antecedentes que dieron lugar a la creación de cada una, las reformas que vivieron, la organización académica y administrativa que siguieron, y los planes de estudio, considerando hasta el desarrollo presente de esas instituciones.

Cabe señalar que se presentó un total de 45 ponencias en este tomo, de las cuales dos fueron referidas a la educación normal: *El Instituto Superior de investigación y Docencia para el Magisterio, una década de experiencia, e Historia del Normalismo en México. La Escuela Normal Superior de México*. El resto de los trabajos se refiere a las universidades de México, Guadalajara, Yucatán, Hidalgo, San Luis Potosí, Nuevo León, Sinaloa, Querétaro, Colima, Chihuahua, Campeche, Baja California, Guerrero, Chapingo, Aguascalientes y Metropolitana del D. F.; otras al IPN, ANUIES, UDUAL, Tecnológico de Chihuahua, Sistema Nacional de Universidades Tecnológicas, Tecnológico de Mexicali, Tecnológico de Monterrey, Colegio de Jalisco, Colegio de México y Colegio de la Frontera Norte.

En el marco del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, efectuado en mayo de 2003 en San Luis Potosí,⁶³ se encuentra entre los temas tratados uno referido a la historia de la formación del educador, dentro del cual se incluyen temáticas referidas a la formación de maestros, cultura magisterial, prácticas sociales y culturales, y actores sociales en al ámbito de México y América Latina, abarcando finales del siglo XIX y siglo XX.

62 SEP-UABC-ANUIES. *La educación superior en el proceso histórico de México*. 2001.

63 SOMEHIDE. *VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Libro de resúmenes y referencias curriculares*. San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, Mayo 2003.

La historiadora Engracia Loyo B., en 1985⁶⁴ preparó una antología con referencia al desarrollo de la escuela rural mexicana, vinculada estrechamente con el actuar de los maestros rurales, en una época que va de 1920 a 1940; se presentan en esa antología, textos escritos por distinguidos educadores mexicanos, entre los que podemos mencionar a los maestros Rafael Ramírez, Moisés Sáenz y Narciso Bassols, entre otros.

En esta revisión también se analizaron textos de profesores que se desenvuelven en el ámbito universitario, y que también se han acercado al estudio de temas sobre educación normal, entre ellos encontramos a Héctor Díaz Zermeño,⁶⁵ quien entre otros trabajos, publica uno relativo al desarrollo de la escuela primaria mexicana, presentando un capítulo completo dedicado al magisterio, su formación en la escuela normal, academias de profesores, y reglamentos, programas y leyes para educación normal, en una época que va desde la independencia hasta la revolución mexicana.

Pueden citarse también los trabajos escritos por las maestras Libertad Menéndez⁶⁶ y Patricia Ducoing, con respecto al desarrollo académico de la Facultad de Filosofía y Letras y con referencia al desarrollo de la pedagogía en la Universidad de México; ambos trabajos incluyen desde los años de 1910 a 1994 el primero y desde 1881 hasta 1954 el segundo, tocándose en ambos la creación y funcionamiento de la Escuela Nacional de Altos Estudios y de la Escuela Normal Superior en el espacio de la Universidad Nacional.

Es relevante citar las investigaciones publicadas por el DIE –CINVESTAV, entre las que destacan las escritas por Elsie Rockwell,⁶⁷ Justa Ezpeleta,⁶⁸ Ruth Mercado,⁶⁹ Etelvina Sandoval,⁷⁰ Grecia Gálvez,⁷¹ y Verónica Edwards,⁷² quienes han abordado el estudio del magisterio y del espacio escolar desde diversas perspectivas, tales como el desarrollo de la

64 LOYO, 1985.

65 DÍAZ ZERMEÑO, 2004.

66 MENÉNDEZ, 1998.

67 ROCKWELL Elsie y Ruth Mercado, 1986.

68 ROCKWELL Elsie y Justa Ezpeleta, 1983.

69 MERCADO, 1998.

70 SANDOVAL, 1997.

71 GÁLVEZ Grecia, Elsie Rockwell y otros, 1979.

72 EDWARDS, 1986.

vida sindical de los maestros; formación para la docencia en las escuelas normales; la construcción social del conocimiento en primaria; análisis de la vida cotidiana en las escuelas; trabajo del maestro en la escuela primaria; uso del tiempo en la escuela primaria; y la reforma de la educación básica, entre otras.

Al seguir en la búsqueda de información, encuentro algunos artículos, escritos y publicados en revistas que circulan tanto en el ámbito universitario como en el ámbito magisterial, que son producto de una investigación o bien ensayos en los que se presenta el punto del vista del autor; los artículos versan sobre docencia en el ámbito universitario,⁷³ vinculación de la docencia y la investigación,⁷⁴ investigación realizada por maestros de educación básica y normal,⁷⁵ formación de profesores normalistas en Francia,⁷⁶ escuela formadoras de docentes en Aguascalientes,⁷⁷ antecedentes históricos sobre la educación normal,⁷⁸ construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente,⁷⁹ política educativa para la formación, actualización y superación de docentes en México,⁸⁰ posgrados en educación,⁸¹ estudios de posgrado en México,⁸² y críticas a las reformas a la educación normal.⁸³

María Gallo,⁸⁴ Beatriz Calvo,⁸⁵ Luz Elena Galván,⁸⁶ Susan Street,⁸⁷ María Bertely,⁸⁸ María Eugenia Vargas,⁸⁹ Mireya Lamonedada,⁹⁰ entre otras investigadoras, que desde el CIESAS han llevado a cabo relevantes estudios sobre el magisterio de educación preescolar, primaria; escuelas for-

73 TORRES, mayo-diciembre de 1995.

74 BARABTARLO y Zedansky, Anita. 1993.

75 DUCOING Watty, Patricia y José Antonio Serrano, 1996.

76 CHABANNES, 1997.

77 MARTÍNEZ Pérez, Roberto y Salvador Camacho Sandoval, 1996.

78 BOLAÑOS, 1994.

79 EUSSE, 1994.

80 FUENTES, 1988.

81 AGUIRRE, julio-septiembre de 1989.

82 WEST Teresa y Pilar Jiménez, 1990.

83 TOLEDO, 1987.

84 GALLO, 1987.

85 CALVO, 1989.

86 GALVÁN, Luz Elena, 1985.

87 STREET.

88 BERTELY, 2005.

89 VARGAS, 1994.

90 GALVÁN de Terrazas Luz Elena y Mireya Lamonedada Huerta, 1999.

madoras de maestros y el control político que el estado ejerce dentro de las mismas; participación política del magisterio; formación docente de los maestros bilingües; escolarización en comunidades indígenas, y políticas educativas, entre otros temas.

En la lectura de una revista internacional intitulada *La educación superior contemporánea*,⁹¹ se encuentran artículos en relación al presente campo de estudios, que hacen referencia a diversos países, entre los que se encuentran temas como los siguientes: la formación de maestros para escuelas rurales en el Instituto Pedagógico Estatal de Kazan, perteneciente a la extinta Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas; la formación de maestros de enseñanza primaria y su vinculación con el desarrollo del sistema educativo checoslovaco; uso de la tecnología en la formación de maestros en Hungría, donde se centran en la utilización de los medios audiovisuales; la reforma del sistema de enseñanza en la República Popular de Polonia, en la que se contempla a la educación preescolar, la enseñanza media, la superior y la de adultos y se incluyen los aspectos de contenidos educativos, metodologías didácticas, recursos para el aprendizaje, así como todo lo referido a la estructura y organización escolar.

Encontramos también, en el campo de la formación docente, documentos referidos a la formación de profesores universitarios; podemos citar un texto publicado en 1988,⁹² en el que se presentan trabajos vinculados al análisis y evaluación de experiencias en formación de profesores; y otros relativos a programas de formación y actualización de profesores desarrollados a nivel nacional, durante los años de 1984 a 1988.

Otro texto que versa sobre la formación de profesionales de la educación, haciendo énfasis en la formación de pedagogos, es el publicado en 1990,⁹³ que incluye los trabajos presentados en el seminario internacional sobre perspectivas en la formación de profesionales de la educación; los trabajos tocan temas referidos al currículum, desempeño profesional, administración de licenciaturas y posgrados en pedagogía, desarrollo de la pedagogía como profesión, y se incluyen en el último capítulo algunas

91 Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. *La Educación Superior Contemporánea*. La Habana Cuba, Dirección de información Científica y Técnica, No. 1, 1978.

92 ZARZAR, 1988.

93 DUCOING Watty Patricia y Azucena Rodríguez Ousset, 1990.

conferencias que versan sobre la formación de profesores en Francia, Brasil, Argentina y España, específicamente en los niveles de educación primaria y secundaria.▲

Bibliografía

- ARNAUT, Alberto. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887 – 1994*. México, SEP (Biblioteca del Normalista), 1998.
- BARBOSA Heldt, Antonio. *Cien Años en la Educación de México*. México, Editorial Pax-México, 1972.
- BERTELY Busquets, María (Coordinadora). *Educación, Derechos sociales y Equidad*. Tomos I y II. México, COMIE-SEP-CESU (La investigación educativa en México 1992-2002, 3), 2003.
- BOLAÑOS Martínez, Víctor Hugo. (Compilador). *Historia de la educación de México en el siglo XX contada por sus protagonistas*. México, Educación, Ciencia y Cultura (Educación dos mil) TOMO I, 1982.
- CÁMARA, Gabriel. *Impacto y relevancia de la educación básica: panorámica sobre el estado de la investigación*. México, CEE-SEP. (Grupo de estudios sobre el financiamiento de la educación, 4). 1983.
- CALVO Pontón, Beatriz. *Educación Normal y Control Político*. México, CIESAS (Ediciones de la Casa Chata, 31.), 1989.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (coordinador). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México, COMIE-SEP-CESU (La investigación educativa en México, 1992-2002, 5.), 2003.
- DÍAZ Zermeño, Héctor. *El origen y desarrollo de la Escuela Primaria Mexicana y su Magisterio, de la Independencia a la Revolución Mexicana*. México, UNAM- Facultad de Estudios Superiores Acatlán (Estudios históricos de apoyo a la docencia, 1.), 2004.
- DUCOING Watty, Patricia y Azucena Rodríguez Ousset (compiladoras). *Formación de profesionales de la educación*. México, UNAM- UNESCO-ANUIES, 1990.
- DUCOING Watty, Patricia (coordinadora). *Sujetos, Actores y Procesos de formación*. Tomo I: *Formación para la investigación. Los académicos en México, actores y organizaciones*. México, COMIE-SEP-CESU (La investigación educativa en México. 1992-2002, 8), 2003.
- DUCOING Watty, Patricia (coordinadora). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*. Tomo II: *Formación de docentes (Normal y Universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional. La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)*. México, COMIE-SEP-CESU (La investigación educativa en México. 1992-2002, 8.), 2003.
- FUENTES González, Benjamín (antologador). *Enrique Corona Morfín y la educación rural*. México, Ediciones el Caballito- SEP (Biblioteca pedagógica), 1986.
- FUNDACIÓN SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. Primer Concurso Nacional de Narrativa Breve sobre el tema *La vida en la escuela*. México, Patronato SNTE para la cultura del maestro mexicano, A. C. (Serie Obra Premiada, volumen 1.), 1992.
- GALVÁN, Luz Elena, Mireya Lamonedá, María Eugenia Vargas y Beatriz Calvo. (coordinadoras). *Memorias del primer simposio de educación*. México, CIESAS, (Colección Miguel Othón de Mendizábal), 1994.
- GALVÁN Lafarga, Luz Elena, Susana Quintanilla Osorno y Clara Inés Ramírez González (coordinadoras). *Historiografía de la educación en México*. México, COMIE-SEP-CESU (La investigación educativa en México. 1992-2002, 10.), 2003.
- GALLO, María. *Las políticas educativas en México como indicadores de una situación*

ARTÍCULOS

- nacional (1958 -1976). México, CIESAS (Cuadernos de la Casa Chata, 155), 1987.
- GARCÍA Morales, Soledad. *Profesoras normalistas del porfiriato en Veracruz (1889- 1911)*. Veracruz, Secretaría de Educación y Cultura (Jornada Magisterial, 14), 2003.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (compilador). *La catástrofe silenciosa*. México, Fondo de Cultura Económica. 1992.
- JIMÉNEZ Alarcón, Concepción (coordinadora). *Historia de la Escuela Nacional de Maestros. 1887 -1940*. Volumen I. México, SEP, 1979.
- JIMÉNEZ Alarcón, Concepción. *Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México, SEP, 1987.
- LATAPÍ Sarre, Pablo (coordinador). *Un siglo de educación en México*. Tomos I y II. México, FCE-CONACULTA (Biblioteca Mexicana, Educación y Pedagogía.). 1998.
- LELLA, Cayetano de y Ana María Ezcurra. *Actitudes y opiniones de los maestros ante los libros de texto de la Escuela Primaria para niños (México)*. Madrid, OEI (Derecho a la educación e igualdad de oportunidades, A/2-1), 1982.
- LÓPEZ Matus, Constantino. *La Educación Pública de México y seis decenios de la ENSM*. México, ENSM, 1996.
- LÓPEZ y Mota, Ángel D. (coordinador). *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*. Tomos I y II. México, COMIE- SEP-CESU (La investigación educativa en México 1992-2002, 7), 2003.
- LOYO Bravo, Engracia (antologadora). *La Casa del Pueblo y el Maestro Rural Mexicano*. México, Ediciones El Caballito (Biblioteca Pedagógica), 1985.
- LOYO Brambila, Aurora y Jorge Padua (coordinadores). *Economía y Políticas en la educación*. México, COMIE, 1996.
- MERCADO, Ruth. *El trabajo docente en el medio rural*. México, SEP (Biblioteca del Normalista.), 1998.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos. *El problema de la educación en México: ¿Laberinto sin salida?* México, CEE, 1983.
- OLIVEROS, Ángel. *Los profesores iberoamericanos de educación primaria. Planes de estudio de su formación*. Madrid, Oficina de Educación Iberoamericana, Ciudad Universitaria (Serie XI: La educación iberoamericana en sus documentos. Grupo A; planes de estudio), 1975.
- PIÑA, Juan Manuel, Alfredo Furlan, Lya Sañudo (coordinadores). *Acciones, actores y prácticas educativas*. México, COMIE-SEP-CESU (La investigación educativa en México 1992-2002, 2.), 2003.
- REYES Esparza, Ramiro y Rosa María Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*. México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C., 1994.
- SÁNCHEZ Escobedo, Pedro (coordinador). *Aprendizaje y desarrollo*. México, COMIE-SEP-CESU (La investigación educativa en México, 1992-2002, 4.), 2003.
- SANDOVAL Flores, Etelvina. *Los Maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*. México, DIE- CINVESTAV (tesis 3), 1997.
- SEP. *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*. México, CNTE (Cuadernos, 8.), 1984.
- SEP. *Evaluación de egresados de educación normal. Informe de resultados 89*. México, Dirección General de Evaluación, noviembre de 1994.
- SEP. *Evaluación de egresados de educación normal. Informe de resultados 90*. México, Dirección General de Evaluación, noviembre de 1994.
- SEP. *La Educación Rural Mexicana y sus proyecciones*. México, SEP, 1953.
- SEP. *La educación primaria. Plan de estudios y lineamientos de programas*. México, SEP, 1987.
- SEP – DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA POPULARES. *Los maestros y la Cultura Nacional 1920 – 1952*. V. 1 – 5. México, SEP (Serie Testimonios), 1987.
- SEP- SEBYN. *El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para*

- la reflexión y la mejora en las escuelas normales*. México, DGN (serie: Evaluación interna, 1), 2004.
- SESIC- DGCMPM. *La escuela normal lancasteriana y su influencia en las bases del sistema de formación de maestros*. México, DGCMPM (Evolución histórica de la educación en México. Los grandes momentos del normalismo en México, 1.), 1986.
- SESIC – DGCMPM. *La educación, el liberalismo, el positivismo y el auge del normalismo*. México, DGCMPM (Evolución histórica de la educación en México. Los grandes momentos del normalismo en México, 2.), 1986.
- SESIC – DGCMPM. *La crisis del normalismo en la revolución y el gobierno de Carranza. Fundación de la Escuela Nacional de Maestros*. México, DGCMPM (Evolución histórica de la educación en México. Los grandes momentos del normalismo en México, 3.), 1987.
- SESIC – DGCMPM. *La escuela normal rural*. México, DGCMPM (Evolución histórica de la educación en México. Los grandes momentos del normalismo en México, 4.), 1987.
- SESIC – DGCMPM. *La educación socialista y la formación de profesores*. México, DGCMPM (Evolución histórica de la educación en México. Los grandes momentos del normalismo en México, 5.), 1987.
- SESIC – DGCMPM. *La capacitación docente, imperativo de la educación mexicana. El IFCM (1944 – 1971)*. México, DGCMPM (Evolución histórica de la educación en México. Los grandes momentos del normalismo en México, 6), tomo I, 1987.
- SESIC - DGCMPM. *La capacitación docente, imperativo de la educación mexicana. El mejoramiento profesional de 1971 a 1988*. México, SEP (Evolución histórica de la educación en México. Los grandes momentos del normalismo en México, 6.), tomo II, 1988.
- SESIC – DGCMPM. *Perspectivas de la formación, capacitación y actualización del magisterio. Hacia un sistema nacional permanente de desarrollo profesional docente*. México, DGCMPM (Evolución histórica de la educación en México. Los grandes momentos del normalismo en México, 9.), 1987.
- Street, Susan. *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*. México, CIESAS (Colección Miguel Othón de Mendizábal), 1992.
- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida (et al.). *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1981.
- WEISS, Eduardo (coordinador). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. México, COMIE-SEP-CESU (La investigación educativa en México, 1992-2002,1), 2003.
- ZARZAR Charur, Carlos (compilador). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México, SEP-Nueva Imagen, 1988.
- ZORRILLA Fierro, Margarita y Lorenza Villa Lever (coordinadoras). *Políticas educativas*. México, COMIE-SEP-CESU (La investigación educativa en México 1992-2002, 9), 2003.
- Publicaciones periódicas**
- AGUILERA Dorantes, Mario. *Educación Básica y Desarrollo*. México, SEP, Mayo de 1970 (Sobretiro de la revista “EL MAESTRO”).
- BOLAÑOS Martínez, Víctor Hugo (director). *Lo mejor de comunicación educativa*. México, Federación Editorial Mexicana (Educación dos mil, 19.), 1982.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (director). *Educación 2001*. México, Perspectiva Digital, Año VII, número 83, abril 2002.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (director). *Educación 2001*. México, Perspectiva Digital. Año X, número 112, septiembre 2004.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA REPÚBLICA DE CUBA. *La Educación Superior Contemporánea*. La Habana, Cuba. Dirección de Información Científica y Técnica, No. 1, 1978.
- SEP. *EDUCACIÓN*. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. México, CNTE. Vol. IX, 5ª Época; marzo, abril, mayo de 1985, No. 43.

- SEP. *EDUCACIÓN*. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. México, CNTE. Vol. IX, 5ª Época, diciembre 1987- febrero 1988, No. 44.
- SEP. *EDUCACIÓN*. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. México, CNTE. Volumen XXI, 7ª Época, diciembre de 1998, No. 54.
- SOMEHIDE. *Memoria, conocimiento y utopía*. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. México, Ediciones Pomares, Número 1, Enero 2004 – mayo 2005.
- Memorias y documentos**
- ARNAUT, Alberto. *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México, SEP (Cuadernos de Discusión 17.), 2004.
- AGUERRONDO, Inés. *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México, SEP (Cuadernos de Discusión, 8.), 2003.
- CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *Documentos Base*. Vol. I y II. México, CONIE, 1981.
- DARLING-HAMMOND, Linda y Milbrey W. McLaughlin. *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. México, SEP, (Cuadernos de Discusión, 9.).
- DIE- CINVESTAV. *Educación Básica: La Reforma como un proceso integral*. México, IPN (Documentos DIE, núm. 18.), 1990.
- EDWARDS Risopatrón, Verónica. *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. México, DIE-CINVESTAV (Cuadernos de investigación educativa, 19), 1985.
- ENE. *Memoria de datos históricos de la educación especial en México*. México, ENE, 1989.
- ENSNL. *Estado de los conocimientos generales de los alumnos que terminan sexto año*. Monterrey, ENSNL, 1973.
- GÁLVEZ, Grecia, et. al. *El uso del tiempo y los libros de texto en primaria*. México, DIE-CINVESTAV (Cuadernos de investigación educativa, 1), 1979.
- JACOBO García, Héctor y Juan Luis Pintos. *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica*. México, SEP (Cuadernos de Discusión, 10.), 2003.
- MERCADO, Ruth. *Formar para la docencia en educación normal*. México, SEP (Cuadernos, biblioteca para la actualización del maestro), 1997.
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. México, IPN (Cuadernos de educación), 1986.
- ROCKWELL, Elsie y Justa Ezpeleta. *La Escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, DIE-CINVESTAV (Documentos DIE, 2), 1983.
- SAVÍN Castro, Marco Antonio. *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. México, SEP (Cuadernos de Discusión, 13), 2003.
- SEP. *Memoria. IV Congreso Nacional de Educación Normal*. Saltillo, Coahuila, SEP, 1969.
- SEP. *Información estadística*. México, Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación, 1968.
- SEP. *Memoria. V Congreso Nacional de Educación Normal*. México, DGEN, 1987.
- SEP – UPN. *Diversidad en la Educación*. Documento base del encuentro Educación y Diversidad Cultural: el reto ante la globalización. México, SEP- UPN, 1994.
- SEP-UABC-ANUIES. *La educación superior en el proceso histórico de México*. Mexicali, ANUIES- UABC, 2001.
- SEP. *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México, SEP (Cuadernos de Discusión, 1.), 2003.
- SEP. *El diagnóstico institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración*. México, SEP (Gestión institucional, 3), 2003.
- SEP. *Fortalecimiento del papel del maestro*. México, SEP (Cuadernos, biblioteca para la actualización del maestro), 1997.
- SOMEHIDE. *VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*.

Libro de resúmenes y referencias curriculares. San Luis Potosí, Departamento de Divulgación y Publicaciones de El Colegio de San Luis, mayo 2003.

Artículos

- AGUIRRE Lora, María Esther. “Elementos para una historicidad de los posgrados en educación”, en *Pedagogía*, México, volumen 6, No. 19, julio-septiembre de 1989.
- BARABTARLO y Zedansky, Anita. “El vínculo docencia investigación en dos espacios formativos”, en *Boletín de investigación, educación y sus nexos*, México, No. 0, 1993.
- BOLAÑOS Martínez, Víctor Hugo. “Raíz, Razón y Futuro del normalismo”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, México, volumen 5, No. 17, enero-marzo de 1994.
- CABALLERO Caballero, Arquímedes. “La Escuela Normal Superior de México, su Desarrollo y sus Proyecciones” en *Educación*, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. México, CNTE. Volumen IX, 5ª. Época, diciembre 1987 – febrero 1988. No. 44.
- CHABANNES, Roland. “La formación de profesores en Francia”, en *Revista Educación y Pedagogía*, Colombia, volumen 9, No. 17, enero-abril de 1997.
- DUCOING Watty, Patricia y José Antonio Serrano C. “La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, No. 1, enero-junio de 1996.
- EUSSE Zuluaga, Ofelia. “Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente”, en *Perfiles Educativos*, México, No. 63, enero-marzo de 1994.
- FUENTES González, Benjamín. “Propuesta para la creación de un subsistema nacional de formación docente”, en *Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, México, SEP, No. 44, 1988.
- MARTÍNEZ Pérez, Roberto y Salvador Camacho Sandoval. “Normalistas: actores y/o ejecutores del cambio en las normales. Diagnóstico y propuestas”. Aguascalientes, *Cuadernos de trabajo*, No. 53, septiembre-octubre de 1996.
- TOLEDO Hermosillo, María Eugenia. “La reforma a la educación normal y la participación magisterial”, en *Cero en Conducta*, México, volumen 2, No. 8, marzo-abril de 1987.
- TORRES, Armando. “Los diez mandamientos para la docencia universitaria”, en *Perspectivas docentes*, México, No. 17, mayo-diciembre de 1995.
- WEST, Teresa y Pilar Jiménez. “El posgrado en México”. Cuadernos del CESU, México, No. 17, 1990.

Pasión por leer: el Quijote y sus lecturas educativas

Juan Carlos González Faraco

Profesor Titular de Teoría e Historia de la Educación
Departamento de Educación, Universidad de Huelva, España
E-mail: faraco@uhu.es

P. Sloterdijk, en su ensayo *Normas para el parque humano*,¹ considera que el humanismo moderno puede resumirse en un acuerdo por el cual se concede a ciertas lecturas un carácter canónico. Así, en su momento, algunos autores y algunos textos seleccionados y convenidos por una burguesía letrada habrían contribuido a “producir” estas comunidades imaginadas² que llamamos naciones. Sin embargo, este proyecto “literario” de la modernidad no hubiera sido viable, es decir, no se habría difundido, sin el concurso de los sistemas educativos, desde su origen instrumentos esenciales para la construcción de los imaginarios nacionales, y, específicamente, gracias al currículum, el dispositivo escolar que mejor encarna este proyecto político de la modernidad.³ Uno de los componentes axiales, incluso definitorios, de los saberes curriculares y, en consecuencia, de la identidad nacional, lo suele constituir precisamente un ramillete de textos, cuya lectura suele ser obligatoria o muy común en las escuelas. Entre ellos, destacan ciertas obras literarias clásicas que, en casos, pueden alcanzar ese carácter canónico, incluso mítico y sagrado al que aludía Sloterdijk. En la educación en lengua castellana en todo el mundo, pero sobre todo en la historia de la educación española, este carácter lo ostenta de manera sobresaliente el *Quijote*.

Este artículo nace de un estudio de diversos textos pedagógicos y escolares relacionados con la novela de Cervantes,⁴ siguiendo una perspectiva

1 SLOTERDIJK, 2001.

2 ANDERSON, 1983.

3 POPKEWITZ, 2002; Aguirre Lora, 2003.

4 GONZÁLEZ, Faraco, 2004.

histórico-cultural o, si requiere, genealógica.⁵ Analizándolos comparadamente, pretendíamos conocer y enjuiciar las claves de la lectura pedagógica de esta obra clásica, teniendo en cuenta, pero sólo como telón de fondo, las relaciones entre lectura, educación y poder. Como nuestras miras rebasaban el mero ejercicio hermenéutico, hemos vuelto la mirada a esas complejas relaciones para preguntarnos ahora por el significado de la lectura pedagógica en general (entiéndase no sólo, pero sí sobre todo, una lectura “escolarizada”) y también por el sentido de una verdadera lectura educativa, si es que estas preguntas pueden tener alguna respuesta rotunda y plausible. No es ninguna novedad decir que la escuela ha mostrado tradicionalmente una notable insuficiencia para comprender y promover la creatividad humana, sea cual sea el campo en la que ésta se exprese. En el de la lectura, los dispositivos pedagógicos habituales se han preocupado mucho más de la eficacia del mecanismo lector, que de la lectura como una exploración del sí mismo y del otro, es decir, de la lectura como algo vital y apasionante. Queremos, pues, empezar nuestro argumento estableciendo algunas premisas epistemológicas y reflexionando sobre la trascendencia de la experiencia lectora para la formación humana, es decir, para que cada sujeto acceda a su propia morada en el mundo, como solía decir Gadamer⁶ recordando a Hegel. A continuación, entraremos a analizar las pautas didácticas típicas de la lectura escolar, de la lectura pedagógica en sentido estricto, para proponer finalmente un modelo de lectura con verdaderas potencialidades educativas, basado en el encuentro ingenuo, libre, festivo y apasionado entre lector y texto.

Lectura y Pasión

La pedagogía parece sufrir, desde sus orígenes, una irreprimible tendencia a convertirse en una teoría del deber ser y en una insistente práctica de la inoculación, a someterse a los dictados de un determinado canon político o moral y a mostrar sin demasiado disimulo una visible vocación litúrgica. La pedagogía es, quizás irremediablemente, el arte de la calcomanía, o como diría un marxista, de la reproducción. Cómo, pues, afrontar la lectura pedagógica de una obra literaria, cómo leer (o escribir) *pedagógicamente* una novela, un poema. A mi juicio, es un empeño baldío y puede que nocivo, pues ambos, novela o poema, acabarían perdiendo su

⁵ POPKEWITZ, Franklin y Pereyra, 2003; Nòvoa, 2003.

⁶ GADAMER, Hans, 2000.

naturaleza poética y se transformarían seguramente en un tratado o en un documento⁷: en algo que enseña y previsiblemente aburre. Lo mismo se puede decir de una obra plástica. Sobran ejemplos: recordemos tan sólo el burdo realismo de los regímenes totalitarios del siglo XX o las muchas expresiones de arte doctrinario o nacionalista repartidas por todo el mundo.

Creo que no hay otro remedio, si deseamos una lectura con beneficio educativo, que pensar en una *lectura antipedagógica* de la obra literaria. En qué podría consistir esta lectura es la cuestión que trataremos de encarar y, si es posible, aclarar más adelante, valiéndonos de vez en cuando en nuestros comentarios de dos testimonios literarios y vitales que a primera vista pudieran parecer distantes, extraños entre sí e incomparables: los de Miguel de Cervantes y Reinaldo Arenas.⁸

Quizás se me puede objetar que, con esta comparación, intento fabricar un paralelismo forzado, artificioso e incluso arbitrario. O bien que desconSIDERO la historicidad de la obra de arte y del gusto estético, su causalidad objetiva y su contexto espacio-temporal, como si diera por sentado que escribir es un acto de solipsismo ajeno a las circunstancias. No es así, pero el tiempo de la creación artística, como sugiere Jean-Louis Curtis a propósito de *En busca del tiempo perdido*,⁹ es un tiempo evasivo, circular, ambiguo. Más allá del tiempo cronometrado y del espacio medible, la creación (como el amor) se mueve en un ámbito mítico que los críticos e intérpretes oficiales (y, por qué no decirlo, muchos profesores también) pretenden habitualmente acotar, diseccionar y catalogar.

Una lectura “antipedagógica” recelaría de estas injerencias, porque lo que realmente pretende es un ejercicio cuerpo a cuerpo, una erótica, entre texto y lector, entre cuadro y observador, en medio de una llanura sin señales ni horizonte, donde cada visión es un espejismo, es decir, un fulgor fugitivo e incomunicable. En el hermoso librito en que recoge sus

⁷ LÉVI-STRAUSS, 1995.

⁸ El escritor cubano Reinaldo Arenas nació en un lugar próximo a Holguín en 1943, en una familia campesina muy pobre. Escribió novelas, libros de poesía, algunas obras de teatro y ensayos. Destacan su “Pentagonía”, una sucesión de cinco novelas con evidentes ecos autobiográficos, y su libro de memorias *Antes que anochezca*. Fue perseguido y encarcelado por las autoridades de su país hasta que pudo exiliarse en 1980. Diez años después, enfermo terminal de sida, se suicidó en la ciudad de Nueva York.

⁹ LÉVI-STRAUSS, 1995.

conversaciones con George Steiner, Cécile Ladjali, la profesora de literatura en un *collège* de los suburbios de París, denuncia el abuso que hoy se hace de los aspectos útiles y eficientes del lenguaje en perjuicio del gozo y la gratitud propios del lenguaje poético. Como señalaba el propio Steiner en *Presencias reales*,¹⁰ el establecimiento de relaciones limitadas, cuando no fijas, entre signo y contenido, o el recurso a oposiciones tan manidas como figurativo-no figurativo, literal-figurado o realidad-ficción, no son más que rastros escleróticos de la religión, la metafísica y la pedagogía autoritaria. Dentro de esta misma lógica, Ladjali, refiriéndose a la enseñanza de la literatura, critica la tradicional propensión del comentario de texto a una argumentación pragmática, y dice: “Llevar a cabo un acto de poesía equivale a dejar de lado la teoría a favor de la experiencia; es dar la espalda a los ideales en favor de la acción y asumir los riesgos”.¹¹

Tales cualidades del acto creativo (experiencia, acción y riesgo), que generalmente el comentario de texto no suele considerar, están sin duda espléndidamente encarnadas en Cervantes y se están volviendo raras en el panorama literario vigente, demasiado proclive a lo que ha dado en llamarse la novela histórica o documental, que no pocas veces, enmascara una inconfesable falta de ingenio y fantasía, o lo que es peor, un deplorable sometimiento a las corrientes de la moda y el mercado. Algo parecido a lo que le pasa al lector en boga, un consumidor pasivo que lee mientras llega a la próxima estación de metro, y que con el libro compra también su interpretación, ya preconfeccionada por la publicidad.

Frente a esta lectura teledirigida, sumisa y apalabrada, hay otra lectura más libre que nos induce a la acción y nos incita a correr algunos riesgos. Una lectura, como advierte George Steiner,¹² que nos invita a un cierto abandono, nos deja al raso y puede hacernos vulnerables: “Un gran poema, una novela clásica nos acometen, asaltan y ocupan las fortalezas de nuestra conciencia. Ejercen un extraño, contundente señorío sobre nuestros deseos, sobre nuestras ambiciones y nuestros sueños más secretos. Los que queman libros saben lo que hacen. El artista es la fuerza incontrolable...”. En efecto, el escritor -parece añadir Arenas¹³ a estas elo-

10 STEINER, George, 1998, p.56.

11 LADJALI y Steiner, 2005, pp. 50-51.

12 STEINER, George, 1994, pp. 31-32.

13 ARENAS, Reinaldo, 2001, pp. 30-31.

cuentas palabras de Steiner- es un ser que fabula y sueña, y la creación literaria “una vibración íntima que tiene su raíz en un lugar inefable que no será nunca la tribuna (...). El mejor himno para un escritor es el murmullo de los árboles; su patria más querida la que lleva, desgarrada e inexistente, en su memoria”.

Cervantes y Arenas vivieron en la zozobra, fueron carne de destierro, extraños en su patria y en su tiempo. Ni un solo palmo de tierra les fue leve, ni siquiera la de su último aliento. A ambos la muerte los alcanzó ligeros de equipaje, tras una vida que se empeñó en mostrarles su cara más amarga y a la que, sin embargo, amaron profundamente, hasta la exaltación. La simpatía de Arenas por Cervantes no es casual y por supuesto no se reduce a una encendida admiración literaria, que es plenamente visible en muchas de sus reflexiones autobiográficas y literarias, pero también en su propia obra. El ejemplo más notorio es *El mundo alucinante*, la extraordinaria novela de aventuras escrita en 1965-1966 por Arenas sobre las desventuras de Fray Servando Teresa de Mier, el fraile mexicano que vivió entre los siglos XVIII y XIX y que fue perseguido con saña por la Inquisición española.

Cuando Arenas estaba en la cárcel, falsa y aviesamente acusado de corruptor de menores, arrancó las páginas de respeto de una edición de *Los Miserables*, el único papel disponible en aquel tugurio, y en ellas escribió a su madre una larga lista de libros para que se los hiciera llegar, entre ellos *Madame Bovary*, *Rojo y Negro*, *Crimen y Castigo*, *La Montaña Mágica*, *Paradiso*, ... y por supuesto *Don Quijote*.¹⁴ Todo sugiere que Cervantes, que pasó gran parte de su vida errante, huido o cautivo, engendró o al menos concibió *el Quijote* entre los muros de otra cárcel, probablemente la cárcel real de Sevilla. En Cervantes, Arenas se reconocía a sí mismo como lector voraz y fabulador incansable, pero especialmente como hombre herido por la pérdida de su tesoro máspreciado. Rememorando la famosa reflexión de Don Quijote sobre la libertad,¹⁵ escribió:¹⁶ “En el caso de un escritor, de alguien que vive para imaginar, para inventar, para cuestionar o dudar; de alguien que vive en permanente estado

¹⁴ ABREU, Juan, 1998, pp. 149-152.

¹⁵ “La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos, con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre: por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida.” (II, 58).

¹⁶ ARENAS, Reinaldo, 2001, p.55.

de curiosidad, de alerta y reto, en perenne inconformidad, la libertad es tan necesaria como el aire para respirar o el espacio para desplazarse”.

Arenas y Cervantes, Cervantes y Arenas, personifican la imagen de “la vida como naufragio”, a la que ha aludido la filósofa María Zambrano;¹⁷ también la figura del *outsider* o del *paria*, en el sentido que daba a esta expresión Hannah Arendt y que Arenas describe expresivamente de este modo: “El hombre es hombre en la medida en que se diferencia y disiente de sus semejantes. Este derecho a poder ser distintos -esa igualdad- es precisamente la que debe conservar o conquistar. El hombre se realiza, afirma y engrandece, en la medida que cuestiona y niega; se disminuye en la medida en que acepta y aplaude”.¹⁸

Cervantes -ya se ha dicho- fue un extraño en su tiempo. También lo fue su personaje, un caballero andante en la España del siglo XVII. Una ausencia de más de diez años de su país, en una era muy distinta a la de la globalización actual, lo convirtieron casual pero efectivamente en un desterrado. Cuando Cervantes regresa a España, manco, pobre y casando, es un forastero en su tierra, por la que peregrinará sin fortuna, ni asiento ni derrotero hasta su muerte. Escribe casi toda su obra al margen de su generación, cuando era un viejo y sus coetáneos o habían muerto o se habían retirado de la escena pública. Es, pues, una figura extemporánea, que alcanzó éxito literario, sin ganar no obstante, notoriedad social; un hombre “relativamente marginal”, lo califica Julián Marías.¹⁹ También Arenas padeció marginación desde que nació en un bohío guajiro del oriente cubano hasta su suicidio en un mínimo apartamento de *The Hell's Kitchen*, en Nueva York. Ambos, Cervantes y Arenas, encontraron en la palabra y en el humor, esa patria posible que les negó su tierra de nacimiento. Lectura, escritura y vida fueron para ellos una y la misma cosa.

Así pues, si quisiéramos que un lector saboreara, y comprendiera la experiencia radical de la escritura, imaginando y, si es posible, reviviendo el deseo y la conmoción que animaron al escritor, habríamos de apelar a la aventura y a la pasión. Una lectura con potencialidades educativas sería aquella que quiere retomar en la lectura la pasión de la escritura y en

17 LARROSA Y Fenoy, 2003, p. 78.

18 ARENAS, Reinaldo, 2001, p. 93.

19 MARÍAS, Julián, 1990, p. 62.

consecuencia abrirse al acontecimiento, a lo inesperado, al milagro, como diría Hannah Arendt.²⁰ De ningún modo se trata de repetir, como quien vuelve a pisar sobre otras huellas, el proceso de escribir; ni regresar, con más o menos nostalgia, al marco histórico o biográfico en que se gestó el texto, que es lo que suelen preferir los ejercicios histórico-pedagógicos o la crítica filológica. La nostalgia, por demás, es mala consejera: suele convertirse en un simple mecanismo para domesticar lo nuevo.²¹ En la verdadera lectura, el tiempo deja de ser cronológico, es un tiempo aparte, un tiempo lento y sostenido. El autor se ve desposeído de la soberanía sobre su obra, que renace al ser fecundada por un lector seducido que hace de la lectura un acto amoroso, un acontecimiento inaugural y una singladura de incierto destino hacia un texto que escapa y se hace inalcanzable, porque nadie nunca podrá decir sobre él la última palabra.

Dijo una vez Henri Michaux que los más bellos dibujos que cabe imaginar son las líneas efímeras que describen los pájaros en su vuelo. Esa visión huidiza y única era para él la imagen más cabal de la creación artística. Quien haya contemplado los cuadros de Michaux comprenderá perfectamente la coherencia de esta visión, según la cual el arte se halla en los ojos del que ve o, en nuestro caso, del que lee, porque el lector se desata del texto y se transfigura haciendo de la lectura una ocasión inédita, un acto necesariamente disidente, un viaje íntimo al encuentro imposible consigo mismo. A diferencia de esos profesores que haciéndose presentes, abrumadoramente presentes, juegan a interponerse entre el texto y el lector, entre el libro y el alumno, en el “buen maestro de lectura”, como sugiere J. Larrosa,²² “la pasión del aprender y la pasión del enseñar se conjugan en la pasión de lo nuevo, de lo imprevisible, de la lectura por venir”. Lo que implica su discreta y sigilosa presencia, su exquisito tacto al sugerir un texto al alumno, protegiéndolo a la vez de las interpretaciones simples y dogmáticas (tan recurrentes en los análisis pedagógicos de obras clásicas como el *Quijote*) y de los excesos interpretativos. El “buen maestro de lectura” debe liberar el libro del discurso académico que lo encuadra y “lo explica”, dejándolo en su textualidad primitiva, en aquella intemperie en que fue escrito, para propiciar el reencuentro del lector con el acto creativo primordial, para que su aventura como lector se nutra no

²⁰ ARENDT, Hannah, 2002; Bárcena, 2006.

²¹ SAHLINS, Marshall, 2000.

²² LARROSA, Jorge, 2003.

de aquel tiempo, que ya no es, sino del hálito, la emoción y el arrojo que acompañaron al escritor. Como dijo Octavio Paz en *Los hijos del limo*,²³ la lectura es una traducción que convierte el poema del poeta en poema del lector, de cada lector. Al quedar así abolido el lector con mayúsculas, reverdecen los lectores y las lecturas en su perpetua generación y en su imparable transformación.

Frente a tanta lectura prefigurada y normalizada, se alza la radical dignidad del sujeto que lee y sueña, con su insignificante pequeñez, pero también con su incomparable individualidad. Frente al hombre-masa que escribe al dictado y prefiere la seguridad de lo cerrado (recordemos a Elías Canetti), el sujeto-lector reclama su sitio en el mundo, su humilde pero irremplazable contribución al universo de sentidos que, en mutación y expansión constante, constituye la cultura humana. Cada obra memorizada por aquellos hombres-libro de *Fahrenheit 451* o por los “libros andantes” de los campos nazis, son la encarnación no sólo de la resistencia política contra el Estado agresor, sino de la resistencia poética ante una lectura absoluta del mundo, pues cada texto retenido en la memoria se hacía entrañable, recobraba la vida y se constituía en una donación gratuita a otros que podrían también hacerlo suyo y volver a su vez a donarlo generosamente. “Somos lo que dijo Homero, las insólitas batallas de Quijote, los sueños y pesadillas de Shakespeare... Asesinar a una persona es un crimen terrible pues cada ser humano contribuye con algo al mundo; hacer que desaparezca una obra de arte es un crimen aún mayor, pues en ella se eliminan una parte del mundo, un fragmento de eternidad, de permanencia, de profundidad que ninguna memoria podrá recuperar...”, escribió Arenas.²⁴ Escondido en una alcantarilla infecta del Parque Lenin, agazapado como un animal acosado, Reinaldo Arenas pasó semanas en la sola compañía del amor de Paris y la cólera de Aquiles.²⁵ En su camastro de la prisión habanera de El Morro, entre el hedor de los cuerpos amontonados, también se dormiría cada noche abrazando la *Iliada*, oliendo sus páginas...²⁶

23 PAZ, Octavio, 1993.

24 Carta de 23 de agosto de 1973, incluida en el apéndice documental de la correspondencia entre Reinaldo Arenas y Jorge y Margarita Camacho, actualmente en proceso de publicación en Ed. Actes Sud, Arlés (Francia).

25 ABREU, Juan, 1998, p. 15.

26 ARENAS, Reinaldo, 1992, p. 207.

Incluso en estas situaciones límite, la lectura es mucho más que un refugio protector o una respuesta elusiva ante la tragedia. Es también la puerta abierta a una conversación siempre posible con el ausente y, de su mano, la posibilidad de ingreso en un espacio de significación compartida, un espacio ético, donde todas las voces, todos los rostros, deberían poder encontrar su sitio y su amparo. Frente a toda razón instrumental (que tanto subyuga a la educación de nuestro tiempo), la razón poética no sólo no repele, sino que afirma la radical ambigüedad, mutabilidad y precariedad de los textos y, por supuesto, de la vida humana.²⁷ Por eso, invita a una disposición humilde y silenciosa, pero sensible y esperanzada, ante el mundo de significaciones y sentidos que la lectura, cualquier lectura, puede desvelar. En esa disposición germina la vía estrellada, e inevitablemente arriesgada, que hace posible el encuentro con lo maravilloso, y por tanto el acto poético. La educación, como sugiere A. Gramigna,²⁸ debiera frecuentar más estos caminos ignotos donde habitan *otras* palabras, *otras* emociones y florecen *otras* formas de conocimiento. En suma, *otras* lecturas.

Lectura pedagógica y creación literaria: el caso del Quijote

Y nos preguntamos: ¿es que a estas alturas es posible *otra* lectura del *Quijote*? ¿Es posible, después de cuatrocientos años de acumulación de interpretaciones contradictorias, afirmaciones categóricas, veneraciones y celebraciones conmemorativas, un encuentro transparente con el texto de Cervantes? Con mucha razón, George Steiner,²⁹ aludiendo a algunos clásicos, entre los que cabría también el *Quijote*, se hacía una pregunta obviamente retórica: “¿Para cuántos lectores italianos, ingleses o alemanes obras como la Divina Comedia, El Paraíso Perdido y el Fausto constituyen una experiencia personal y no una experiencia convencionalmente referencial”.

Si hay una lectura que contribuye al entendimiento *convencional* y *referencial* de un clásico ésa es la lectura pedagógica. Su manera de operar con el texto puede ser diversa (lo ilustraremos con el *Quijote*), pero su fin suele ser siempre el mismo: eludir el riesgo de una lectura imprevisible,

²⁷ MARQUARD, Odo, 2000.

²⁸ GRAMIGNA, Anita, 2005.

²⁹ STEINER, George, 2002, P. 171.

diferente, desconocida. Por eso, propone modelos comúnmente aceptados y acrisolados por la tradición o la autoridad académica, cuánto más si la obra en cuestión ha alcanzado el valor del canon y ocupa un lugar de privilegio en un imaginario nacional. “El discurso pedagógico da a leer, establece el modo de lectura, la tutela y la evalúa o, dicho de otro modo, selecciona el texto, determina la relación legítima con el texto, controla esa relación y ordena jerárquicamente el valor relativo de cada una de las realizaciones concretas de la lectura distinguiendo entre mejores y peores lecturas.” Si tomamos en cuenta estas palabras de Larrosa,³⁰ que retratan, puede que de manera implacable pero justa, una lectura pedagógica típica, cabe preguntarse con razonable inquietud: ¿Qué queda del texto después de esta lectura? ¿Qué queda del autor? ¿Qué queda del lector, o más bien, *qué le queda al lector?*

Tratemos de explicarlo a través de las andanzas e infortunios de Don Quijote, quien de manera cotidiana, pero especialmente en cada ocasión conmemorativa, sufre los embates de lecturas para las que el texto es sólo un pretexto. Sin duda, pocos libros habrá habido en la literatura universal más reverenciados e interpretados que esta novela escrita por Cervantes a lo largo de veinte años de una vida vivida a salto de mata. Si del *Quijote* se ha dicho de todo –paradojas, banalidades y disparates incluidos–, de Cervantes no menos: que si fue un modelo de virtudes cristianas, que si un erasmista anticlerical, que si un criptojudío o que un homosexual.³¹ ¿Cómo enfrentarse, pues, con una obra sobre la que ha caído tal aluvión de lecturas exaltadas y triviales? ¿Cómo librarnos de tantas predisposiciones, prejuicios y lugares comunes? ¿Cómo traspasar el muro que separa, por tanta intermediación más o menos interesada, texto, autor y lector?

El Quijote ha sido concienzudamente asaltado y diseccionado por la razón histórica, por la lógica académica o por ambas al mismo tiempo: la primera, convirtiéndolo, entre otras cosas, en un relato de la decadencia o del porvenir de España, en un símbolo nacional; la segunda, en un pozo de sabiduría donde se puede hallar respuesta a todos los problemas humanos, como ha sido costumbre inveterada entre los profesores.

³⁰ LARROSA, Jorge, 2003, p. 113.

³¹ ROSSI, Rosa, 2000.

Puede que esta obstinada inclinación a ver en la novela un tratado “pedagógico” se haya visto favorecida por la frase que pronuncia el cura Pero Pérez cuando, yendo de camino, conversa con un canónigo de Toledo, mientras Don Quijote permanece enjaulado encima de un carro: “*El fin mejor que se pretende en los escritos (...) es enseñar y deleitar juntamente*” (I, 47). Suele olvidarse, no obstante, que este fragmento forma parte de una larga plática sobre la literatura de ficción, en la que a la postre ambos contertulios acaban elogiando estos libros porque alientan la libertad creativa, excitan la imaginación y proporcionan disfrute y sensibilidad ante lo bello. No hay en esta conversación, si se la lee de principio a fin, ninguna profesión de fe en el realismo ni la defensa vehemente de un fin apologético o moral para la literatura.

Es sorprendente como, a partir de diálogos como éste, en los que la dialéctica entre los interlocutores hace evolucionar y variar sus respectivas posiciones iniciales, que se han ido fabricando tantas interpretaciones absolutas y esquemáticas. Muchos lectores del *Quijote*, no obstante, creen advertir en esa frase del cura una clara intencionalidad pedagógica que pondría de relieve el *animus docendi* de Cervantes, reflejado principalmente en cientos de reflexiones, consejos, sentencias y refranes, tras los que incluso -llegan a concluir algunos- cabría intuir toda una filosofía educativa. Fragmentado en *lecciones*, el *Quijote* se transforma en un libro de texto cuya lectura, normalmente en versiones infantiles o juveniles, llegó a ser de obligado cumplimiento en las escuelas españolas.³² Al serle aplicada esta disciplina y ser, en consecuencia, repensado como dispositivo para el gobierno del alma y herramienta didáctica, la novela se vuelve un objeto pedagógico, lo que sin duda la ensombrece y, en consecuencia, mengua e incluso puede llegar a arruinar sus posibilidades verdaderamente educativas.

Arenas describió la novela como un oleaje “que se expande, vuelve, se ensancha, regresa...”, en un mar de discontinuidades, errores y azares. Una novela es siempre algo fragmentario e inconcluso que necesita de la complicidad y de la participación del lector para ser reconstruido. Naturalmente, esa reconstrucción nunca puede ser plena o irreversible, como pretenden con no poca soberbia y ninguna fortuna, muchos intérpretes de la obra literaria. Al ser una expresión de lo humano, la novela vive en

32 TIANA, Alejandro, 1997, 2004.

penumbra, deambula por el reino de lo ambiguo, argumenta María Zambrano³³ en un espléndido ensayo sobre el *Quijote*, donde ese oleaje al que se refiere Arenas, se adivina a través de constantes fluctuaciones, lapsos, saltos en el vacío, equívocos, arrepentimientos y juegos de apariencias, reflejos por lo demás de la vida de su autor. Como Cervantes, Don Quijote vive en manos del azar, cambia de plan y rumbo, vaga y yerra. Más que caballero andante, Don Quijote es un caballero errante. Su vida se va haciendo conforme avanza la narración, porque la vida es siempre un vagabundeo, una metamorfosis, en parte elegida, en parte dada.³⁴ Cómo es entonces posible, nos preguntamos de nuevo, reducirla a un elemental catálogo de principios canónicos o dictados morales. No sólo es posible sino harto frecuente aplicar a sus personajes categorías más o menos simples, nacidas de una racionalidad que usa y abusa de oposiciones binarias, antinomias y otros artilugios clasificadores.

Uno de los ámbitos, quizás el predilecto, en los que se ha cebado este tipo de lecturas, es el de la compleja relación entre la ficción y la realidad, clave en el desarrollo narrativo de la novela. Cualquier acontecimiento, por nimio y anodino que sea, depara en *el Quijote* una oportunidad para la fabulación y el encanto. El lector se ve inesperadamente sacudido por un súbito cambio de plano -la ficción entra y sale de la realidad- o por la simultaneidad de planos distintos en un mundo en el que casi nada es exactamente lo que parece y todo puede volverse del revés en cualquier momento. Sin embargo, es práctica reiterada interpretar este sutil juego de apariencias como una representación acabada de dos principios o símbolos paralelos, encarnados en Sancho y Don Quijote, partiendo de la premisa tan arrogante (y, por desgracia tan académica), de que realidad y ficción son entidades enteramente separables.

Julián Marías ha terciado en esta tendencia tan generalizada, leyendo el texto en su literalidad (casi como si siguiera el ejemplo de Pierre Ménard,³⁵ el personaje borgiano). Recuerda y analiza Marías el conocido episodio en el que Don Quijote le arrebató a un barbero una bacía con la que se protegía la cabeza de la lluvia y que él confunde con un yelmo. El barbero huye aterrorizado tras perder, a manos de aquel estrafalario caballe-

33 ZAMBRANO, María, 2002.

34 MÈLICH, Joan, 2006, pp. 51-57.

35 BORGES, Jorge Luis (2005), "Pierre Ménard, autor del Quijote", en *Ficciones*, Madrid, Alianza Editorial (ed. orig. 1944).

ro, un utensilio que le ha servido de sombrero temporalmente. Don Quijote cree ver un precioso botín en aquella bacía reluciente; Sancho, como en tantas otras ocasiones, advierte de la confusión a su amo. Por supuesto, el lector común ve en este episodio un ejemplo típico de la “locura” de Don Quijote o de la discontinuidad entre la realidad y la fantasía, presente a lo largo de toda la obra. Aquí, como en otros pasajes, se nos muestra un hecho que un personaje (Sancho) reconoce y define *tal cual es realmente*, y que otro (Don Quijote) inventa y narra como *cree o imagina que es*. Julián Marías³⁶ pone en cuestión esta discontinuidad semántica, preguntándose por quién es el verdadero intérprete de la bacía como yelmo. A lo que argumenta: “Se dirá que Don Quijote; no es así, sino el barbero, que se la puso en la cabeza. La bacía no está hecha para ponérsela en la cabeza, el barbero la convierte en yelmo, la yelmifica, lo único que Don Quijote añade es la identificación con el que le interesa, el de Mambrino”. Bajo la canícula, en medio de la desolación del llano manchego, Don Quijote ve cosas prodigiosas (descubrir lo maravilloso en lo cotidiano, casi siempre a través del humor: ¿puede haber mejor *objetivo* para la educación?).

Marías nos recuerda también el posterior reencuentro de los tres protagonistas del suceso y la disputa que entablan sobre un objeto que el barbero sigue llamando bacía, que Sancho, en un mar de dudas, renombra como “baciyelmo” y que Don Quijote, en sus trece, sigue viendo como yelmo, aunque ahora admite que la realidad de las cosas es interpretable: “*Eso que a ti te parece bacía de barbero, me parece a mí el yelmo de Mambrino y a otro le parecerá otra cosa*” (I, 25).

Como señala agudamente Luis Cernuda,³⁷ la figura de Don Quijote sólo empieza a definirse y a crecer cuando une su destino al de Sancho. Caballero y escudero no caminan por los páramos manchegos como una pareja de actores que personifican un guión o encarnan dos categorías alegóricas, sino como dos amigos que dialogan y van forjando entre sí una relación de mutua deferencia. Los moralistas y no pocos profesores, que la miran más bien como una relación docente, se empeñan en ver en estos diálogos una comunicación asimétrica entre un sabio y un ignorante, entre alguien que enseña y alguien que aprende. Sin embargo, no habría

³⁶ MARÍAS, Julián, 1990, pp. 241-242.

³⁷ CERNUDA, Luis, 1994.

novela sin diálogo. Antonio Machado lo ha subrayado claramente poniendo de relieve que en Don Quijote y Sancho se produce al mismo tiempo una decidida afirmación de sí mismos, como sujetos independientes y distintos, y un extraordinario sentido de la alteridad, que se constituye en la médula del relato. Emboscados en la sierra, caballero y escudero encuentran a unos cabreros que los convidan a sentarse en torno al fuego y a compartir su pobre cena. Se sienta Don Quijote, y viendo que Sancho permanecía de pie para servirle el vino, le dice: "...quiero que aquí a mi lado y en compañía desta buena gente te sientes y que seas una misma cosa conmigo, que soy tu amo y natural señor; que comas en mi plato y bebas por donde yo bebiere; porque de la caballería andante se puede decir lo mesmo que del amor se dice: que todas las cosas iguala" (I, 11).

¿Por qué, entonces, se habla del *Quijote* de manera tan rectilínea, por qué se le aplican calificativos tan categóricos?. Una de las cosas que más ha contribuido a ello es que *el Quijote* haya llegado a ser un canon de referencia, utilizado por unos y por otros para explicar la historia de la nación española y sustentar una identidad nacional, de la que Don Quijote sería arquetipo, y para fijar un plantel de normas que orienten la vida personal y colectiva. En la exaltación cervantina del tercer centenario (1905), inmediata a la definitiva crisis colonial de 1898, la polarización interpretativa del *Quijote* fue la tónica general, lo siguió siendo gran parte del siglo XX y, en cierto modo, lo es todavía.³⁸ Don Quijote podía ser tanto un faro de modernización, como un paladín de la tradición católica; parecer un luchador en pos de un ideal o bien un loco decadente. Para los latinoamericanos, en cambio, Don Quijote fue sobre todo un símbolo del sueño de la libertad desde los mismos comienzos de los levantamientos anticoloniales.

Naturalmente, en medio de tanta extremosidad interpretativa, presente por igual en ámbitos ideológicos antagónicos, a partir de un sujeto concreto se destila un símbolo inmortal que vale para alimentar una determinada razón histórica o una tesis ideológica. La disolución del sujeto, en nombre de un principio superior, ha producido algunas de las más pavorosas tragedias de la edad contemporánea. Con Don Quijote convertido en paradigma, con la novela convertida en lectura canónica o en tratado

³⁸ STORM, Eric, 1998; Gutiérrez, 1999.

pedagógico, su vida y la vida de su creador quedan archivadas o, al menos, relegadas.

Sin embargo, no hay más que leer la novela de principio a fin, dejándonos arrastrar por su corriente narrativa, para experimentar cuánta vitalidad y humanidad contiene. La grandeza de esta novela, como de cualquier obra literaria, está en su claroscuro, en su carácter subjuntivo e inacabado. Pocas veces la pedagogía se ha enfrentado con *el Quijote* pensando simplemente en la capacidad educadora del relato novelesco *per se*, dándolo a leer sin un programa previsto ni un fin instrumental. Del *Quijote* se han hecho y se hacen lecturas pedagógicas muy diversas, pero las más persiguen una u otra finalidad exterior al texto, y en consecuencia la gracia narrativa se ve siempre postergada. Ya en el siglo XVIII aparecieron análisis de esta novela como fábula moral y, en consecuencia como libro educativo. Desde entonces hasta hoy mismo, entenderla como un manual de moral y regla de vida ha sido una de las vías más transitadas por la interpretación pedagógica.

Sin intención de elaborar una clasificación exhaustiva, se puede decir que otra vía interpretativa, también muy frecuentada, sería la que representan innumerables textos de carácter hermenéutico, entre los que destacan muchos de los aparecidos a finales del siglo XIX y primeras décadas del XX en torno al tercer centenario (sobresalen, entre todos, los ensayos de Unamuno y Ortega y Gasset). Desde esta perspectiva, se concibe al *Quijote* como un símbolo egregio de lo español que puede contribuir a la regeneración de la nación.³⁹ También es ésta una visión lectora con vocación pedagógica porque, como la anterior, plantea un proyecto educador o reeducador a partir de la reconstrucción de la memoria colectiva, en la doble dirección en que se mueve la memoria: el pasado y el futuro. La novela se convierte en una crónica histórica, en un reflejo novelado de la intrahistoria o de la psichistoria nacional, pero también en un acicate para impulsar e incluso orientar un futuro nacional mejor. También, como la anterior, esta vía interpretativa contiene, además de la tentación doctrinaria en lo político, paralelas pretensiones moralizantes.

Cabría hablar de una tercera vía, también muy visitada, que ve en *el Quijote* un recurso didáctico-escolar tanto por el contenido de su argu-

³⁹ BOYD, Carolyn, 1999, p. 164.

mento como por su condición de objeto literario y lingüístico. Esta lectura explícitamente pedagógica suele ser la más descriptiva, pero también la más analítica, dado que tiende a elegir un foco de investigación restringido y seguir una lógica disciplinar convencionalmente académica. En este género de lecturas podríamos incluir, además, las numerosas adaptaciones escolares, que se limitan a buscar la accesibilidad al texto y la motivación del lector, eliminando fragmentos o capítulos enteros, cambiando vocablos de difícil comprensión, seleccionando pasajes con más acción que reflexión e incorporando ilustraciones alusivas.⁴⁰ Las versiones animadas también cabrían en este capítulo de adaptaciones pedagógicas. En otro trabajo, he analizado detalladamente varios textos pedagógicos de la primera mitad del siglo XX que pueden ilustrar con lujo de detalles las tres perspectivas citadas.⁴¹

En las tres, como ya adelantamos, se recurre a la fragmentación de la novela o a su simplificación en anécdotas, párrafos sueltos o imágenes estereotipadas, buscando pretendidamente un provecho educativo. Pero los árboles ocultan el bosque. Al perder de vista la narración en su conjunto, sólo nos queda lo obviamente pedagógico: el consejo. Ciertos capítulos, como aquellos en los que el caballero aconseja al escudero sobre el buen gobierno de la ínsula Barataria, han sido un verdadero maná para los rastreadores de citas instructivas. Algunos, creyendo ver sugerencias educativas por doquier, han caído en la cuenta de que casi todo puede ser pedagógico en *el Quijote*. Otros se restringen a un campo disciplinar y entresacan del texto un catálogo de buenos modales o un breviario de gramática castellana. La táctica, insistimos, es casi siempre la misma: la desintegración del texto para aplicarle una disciplina o una estrategia didáctica. El resultado, también: la devastación de la narración y el empobrecimiento de la experiencia lectora.

El Quijote es un libro que suele adornar muchas estanterías, pero es un libro menos leído de lo que se confiesa, leído a trozos, despachado a veces con unas cuantas estampas y etiquetas y un revoltijo de estudios hiperespecializados. Gran parte del texto, como la cara oculta de un astro, queda en sombra y su condición novelada se quiebra en pedazos.

40 TIANA, Alejandro, 2004.

41 GONZÁLEZ, Juan, 2004.

Además del desguace del relato, el efecto inmediato que esta operación “quirúrgica” produce es la deshumanización de la novela, pues sus personajes se transforman en modelos o expresiones de un orden político, moral o académico que los sobrepasa. Si la literatura es una defensa de lo individual o de lo concreto, este juego de oposiciones metafísicas (supuestamente educativas o didácticas) daña el corazón mismo de la creación literaria que es, ante todo, el fruto y realización de una experiencia intensamente humana, en la que la imaginación juega un papel vital: “A través de la fábula emerge la vida de los hombres, sus íntimos secretos, sus angustias, sus antiguas ambiciones. Por los caminos de la imaginación cada ser humano inventa su propia vida y descubre el mundo”.⁴²

Según H. Arendt, como nos recuerda Bárcena,⁴³ ni el *lector pasivo* que sigue a pies juntillas las recomendaciones académicas, ni el *lector curioso* que con la lectura quiere evadirse del mundo, ni menos aún el *lector ilustrado* que busca una enseñanza en la lectura, podrán entender una obra creativa, por ejemplo como la de Kafka, pues para conseguirlo sería necesario que el lector hiciera el mismo ejercicio que el autor hizo para escribir sus novelas: el ejercicio de la imaginación. Una obra de arte reducida a mero objeto didáctico condena la imaginación en nombre de un principio trascendental, ante el que palidece y desaparece el encantamiento de la lectura.

El gozo de la lectura

En realidad, el Quijote no empieza con esta conocidísima evocación: “En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme...”. No. *El Quijote* empieza en su prólogo de este otro modo: “*Desocupado lector...*”. Sí, la primera invocación del libro es a un ausente a quien Cervantes no quiere incomodar, ni persuadir o “motivar”; tan sólo insinuarle un placentero ejercicio para llenar su tiempo ocioso. No es, pues, este prólogo una proposición lectora: tan sólo un susurro, una invitación amable a disfrutar de la lectura. Naturalmente, Cervantes quería tener lectores, como los profesores quieren tener alumnos que lean, pero no les plantea un desafío ni un compromiso, no les anuncia un objetivo ni les augura una

⁴² JANER, Gabriel, 2002, p. 23.

⁴³ BÁRCENA, Fernando, 2006, pp. 65-66.

ganancia, no los quiere convencer: tan sólo les insinúa, les da a leer un relato, como quien convida a un banquete.

Al fin y al cabo, *el Quijote* cuenta la historia de un lector apasionado que la tradición (tan tenaz en el error) ha querido ver como un lector enloquecido, sólo porque la lectura avivó en él el deseo de vivir de otro modo. Es también el caso de Arenas, a quien los libros (leerlos y escribirlos) lo libraron de una mediocre vida de contable agrícola, le aliviaron las innumerables desgracias por las que transcurrió su existencia y alentaron su portentosa fantasía y su furia contra todo modo de opresión. Ambas le permitieron escribir, es decir, sobrevivir.

Una lectura “antipedagógica” debe ser una lectura gozosa que busca recuperar y revivir no las palabras sino la pasión y el testimonio radical del escritor, su humanidad, y en ella el sentido profundamente narrativo y misterioso de la experiencia, no siempre amable, de la vida. Entre los trágicos griegos, la escritura era tenida por misión sagrada, una iluminación y no un oficio. Así la concebía Arenas, quien sintiéndose perseguido por las autoridades cubanas, pocos meses antes de ser apresado y encarcelado, confía una maleta con cartas, poemas y la primera versión de su novela *Otra vez el mar* a un amigo. Más tarde quiso recuperar su maleta y le remite una extensa y afectuosa carta tratando desesperadamente de persuadirlo de que le devuelva el manuscrito de la novela, sin sospechar aún que ese “amigo” lo había traicionado entregándolo a la policía. Esa carta⁴⁴ contiene uno de los testimonios más expresivos y desgarradores que se hayan podido decir de la escritura. Vale la pena, a pesar de su longitud, incluir aquí algunos de sus párrafos:

Soy el instrumento de algo que me maneja (la creación) y que si me abandona, perezco. Interpreta estas palabras literalmente... Yo no puedo concebir la vida si no es dentro de ese mundo magnífico y único de la creación, si no, no fuera realmente un escritor. Yo siento, intuyo, sé, que estoy aquí -entre tanto espanto- para cumplir una misión, no me debo a mí mismo sino a la hoja en blanco. Yo sé lo difícil que es llevar a cabo esa misión, y lo importante que es, para nuestra historia verdade-

44 Esta carta está incluida en los anexos de la correspondencia que Arenas mantuvo con sus amigos Jorge y Margarita Camacho entre 1967 y 1990. En estos momentos, como ya se dijo en una nota anterior, esta correspondencia está en proceso de publicación. Arenas tuvo que reescribir *Otra vez el mar* dos veces más.

ra poderla realizar. Para mí, mi obra representa más que todos los hijos que puede tener un hombre, pues en ella no está sólo un instante de la vida, de mi placer y de mi amor, sino toda mi vida, todo ni amor, todo mi placer, todo mi odio, y aún más, está toda una sedimentación angustiosa que no es solamente la mía, la que yo siento, sino que pertenece a la inmortal tradición del hombre, de la expresión, del arte (...) Hago un esfuerzo desesperado e inmenso, casi religioso, porque no se extinga aquí el hilo de esa inmortal tradición, por sustentar aquí una secreta continuidad creadora, esa corriente subterránea, oscura, que solicita a millones de factores que la alimentan y de mil tradiciones que la engrandecen. (...) Una obra de arte es más que el fruto del desvelo, el terror y el talento de una persona, es la verdadera justificación del hombre como tal.

El lector debe verse involucrado en esa corriente creadora, que tan emocionadamente evoca Arenas, y debe entrar en ella como quien se zambulle en un río, sin saber a dónde lo llevarán sus aguas. Leer es como acercarse a un precipicio y quedar en suspenso ante esa profunda herida en el paisaje. No se lee para asegurar los cabos de la embarcación y resguardarla de la marejada, sino para desatarlos y dejar que navegue, tal vez a la deriva. Las lecturas escolares típicas, en cambio, se obstinan en prever, prescribir y controlar el proceso lector, midiéndolo incluso (debemos algo de ello a la que Borges llamaría “la soberbia gramatical” de los filólogos, sin contar con que ahora hay programas de ordenador que hasta quieren cuantificar el sentido de los textos). Sin embargo, el mundo es un texto en movimiento, lo que, como afirma Octavio Paz,⁴⁵ desemboca en la desaparición del texto único. Don Quijote, recordémoslo, escribe su historia cabalgando por sierras agrestes, llanos despejados, senderos angostos y caminos reales en los que se cruza y habla con otros caminantes. *El Quijote* es ya en sí mismo un texto plural, pluralidad que, fertilizada por los lectores, no tiene fin.

Las lecturas pedagógicas ponen demasiadas condiciones a la aventura lectora que, como toda aventura, conduce a ámbitos inextricables y tierras movedizas, nuevas para los sentidos y la inteligencia. Su obcecación didáctica convierte a la pedagogía en amiga de la claridad meridiana, de la palabra prevista y de la transmisión de lo que el tiempo (es decir, el poder) ha aquilatado. De ahí que una lectura verdaderamente educativa

45 PAZ, Octavio, 1993.

deba atreverse, incluso con descaro, a poner en cuestión lo evidente, lo que se da por sentado, a desconfiar de lo conocido, preservando a toda costa el enigma de la narración. Ya lo dijimos, la novela habita la hora del lubricán, hora mágica de seres imaginarios (de perros que parecen lobos, de lobos que parecen perros), el reino inquietante, amenazante incluso, de lo inesperado, pero también del misterio, del amor y del deseo. La certeza, es decir, la claridad, se marchita pronto. Sólo la duda, es decir, la penumbra, se mantiene siempre fresca y joven, como sugería Emile Cioran en *La chute dans le temps* (1966). Leer con libertad implica, pues, desembarazarse de las supuestas luces que iluminan (y ciegan) nuestro entendimiento de los textos, despojarse de modelos, categorías y normas, y quedarse a la intemperie, sin ningún clavo ardiente al que agarrarse.

Una lectura “antipedagógica” es deseablemente una lectura irreverente, no en el sentido de una lectura que ignora o desprecia otras lecturas (ni siquiera las que el “feudalismo académico”, que diría Steiner, ha estipulado), tan sólo una lectura curiosa y abierta a la sorpresa; en el fondo, una reescritura del texto. Decía Arenas:⁴⁶ “A mí lo que me interesa es que cuando se lee un libro comience entonces otra lectura, la que va a hacer ese lector interesado en interpretar ese texto y hasta cierto punto en reescribirlo”. Ningún testimonio mejor que el suyo propio, pues no sólo se empeñó en que cada una de sus novelas fuera un acto de experimentación, es decir, una experiencia creativa nueva, sino que también lo fuera cada una de sus lecturas. Y esa convicción dio como resultado varias obras escritas a partir de textos leídos: el escritor como lector que reescribe o “deconstruye” lo leído.

Una de estas obras es *La loma del Ángel*, recreación de un clásico de las letras cubanas, la novela de Cirilo Villaverde *Cecilia Valdés o la Loma del Ángel*, publicada en 1882. El encargo de escribir una versión adaptada para jóvenes lo transformó Arenas en “otra novela”,⁴⁷ la del lector-Arenas: su propia traducción, su versión herética, es decir, su traición.⁴⁸ “No presento al lector -confiesa en el prólogo- la novela que escribió Cirilo Villaverde (lo cual es obviamente innecesario), sino aquella que yo hubiese escrito en su lugar. Traición, naturalmente. Pero precisamente es ésa una de las primeras condiciones de la creación artística. Ninguna

⁴⁶ ARENAS, Reinaldo, 1990, p. 57.

⁴⁷ Reinaldo Arenas (1989) *La Loma del Ángel*. Málaga, Dador.

obra de ficción puede ser copia o simple reflejo de un modelo dado, ni siquiera de una realidad, pues de hecho dejaría de ser obra de ficción”. En ésta como en otras ocasiones, el sarcasmo, la deformación y sobre todo la burla, son las herramientas de las que se vale Arenas en su lectura de textos “clásicos” o muy reconocidos, en cierto modo como hizo Cervantes con los libros de caballería.

Pero quizás el mejor ejemplo en el caso de Arenas sea *El cometa Halley*, cuento escrito en 1986 e incluido en un solo volumen bajo el título común de *Adiós a mamá*.⁴⁹ En *El cometa Halley* Arenas entra a saco en *La Casa de Bernarda Alba* trastocando descaradamente su final y hasta el mismo destino del autor, Federico García Lorca, que muere degollado por el amante clandestino de Adela, quien sobrevive milagrosamente a su suicidio. Mientras la madre aúlla de soberbia, las cuatro hijas se alejan de la casa y huyen hacia Cuba, donde inician una nueva vida que, tras peripecias diversas, culmina en el desenfreno erótico y grotesco de un carnaval que se celebra ante la inminencia del fin del mundo, que provocará el encuentro catastrófico del cometa Halley con la Tierra. Como el mundo no se acabó, las hermanas fundaron un prostíbulo, al que pusieron el nombre de este astro. De él vivieron y en él se regocijaron hasta su muerte. La tragedia lorquiana, solemne y en cierto modo moralizante, es releída y reescrita, reinventada y renovada, sacada de quicio con un humor delirante y una fantasía sin contención alguna, por un lector impertinente que admira, respeta y ama al autor y a su texto y que, precisamente por eso, abjura de su paternidad, los traiciona, es decir, los cuestiona y se libera de ellos.

En otro de sus cuentos, *La torre de cristal*, incluido también en *Adiós a mamá*, son los personajes quienes releen su propia historia y se rebelan contra el autor, ante el que se presentan airados e insolentes reclamándole su atención. En otras de sus novelas incluso lo atacan enfurecidos. No olvidemos que en la segunda parte del *Quijote* los personajes son ya conscientes de su condición narrada y aluden de vez en cuando a Cervantes. Pero sobre todo, recordemos el cambio de rumbo que emprende la novela cuando éstos se enteran de que alguien ha escrito una historia

48 ETTE, Omar, 1996, pp. 98-99; Soto, 1990, p.47.

49 Reinaldo Arenas (2006) *Termina el desfile seguido de Adiós a Mamá*. Barcelona, Tusquets. Colección Andanzas.

apócrifa o espuria sobre ellos (el conocido como “Quijote de Avellaneda” de 1614) y deciden contradecirla. Una vez los personajes se han convertido en lectores, nadie, ni siquiera su autor, puede ser ya dueño absoluto de su destino. La lectura, como la realidad con la ficción, se confunde con la escritura y viceversa. Esta disolución de fronteras es clave para una lectura antipedagógica de la obra literaria, es quizás su rasgo más sustancial. También su fuerza más transgresora, puesto que va al corazón mismo del orden del discurso, regido por la inmutabilidad semántica del símbolo, la univocidad de su significado y la negación de la diferencia.⁵⁰ Para propiciar una lectura realmente educativa de un texto literario deberíamos encararlo ligeros de concepto, ingenua y gratuitamente, como un enamoramiento.

Una lectura antipedagógica es, sin duda, una lectura enamorada, pero no locuaz, ni siquiera elocuente; es una lectura interior, callada y sorda ante los clamores que aprisionan y ahogan las palabras en pura palabrería, como la que sin rubor suelen producir tantas interpretaciones de la obra literaria, cuanto más en estos tiempos de excesos verbales.⁵¹ La verbalización es, por otro lado, uno de los lastres más comunes de la lectura pedagógica, porque la pedagogía quiere dar cuenta de todo, expresarlo todo, clasificarlo todo, programarlo todo, no dejar nada al albur. Pero la lectura es hermana del silencio. El maestro, vestido de profesor, convierte la experiencia lectora (íntima, silente e inefable) en un espectáculo público o en un experimento social, el testimonio en ejemplo, y la aventura de educarse en una especie de paquete turístico donde todo ha de estar reglado y previsto.

Una lectura antipedagógica es una lectura que se sabe siempre precaria e insuficiente, que rehúsa ofrecer una interpretación acabada y huye desfavorida del espíritu binario con el que, con mirada estructural y ánimo didáctico, suelen leerse y celebrarse los textos literarios en las escuelas y en otros escenarios públicos. Aún muchos lectores ven en el *Quijote* la historia de un pobre loco que ve fantasmas y acomete extravagantes y graciosas aventuras, y no son pocos los textos pedagógicos que ponen precisamente el énfasis en esta condición “patológica” para arrojar luz sobre el relato y su significado, e incluso extraer una moraleja. Son tam-

⁵⁰ FOUCAULT, M. 1970.

⁵¹ STEINER, George, 1980.

bién bastantes, sea por ignorancia o por simple malevolencia, los que hablan de Reinaldo Arenas como alguien que confunde literatura y realidad; un escritor -aseguran- al que una pulsión homosexual desahogada y la persecución política volvieron paranoico y por tanto, muy dado a la exageración y a la suspicacia en sus afirmaciones y juicios. No es casual que en los regímenes totalitarios la patología mental sea un recurso típico para “explicar” y hasta para “compadecer” la diferencia o la disidencia.

Por otra parte, el texto literario navega en el tiempo confuso y contradictorio de la memoria. Cada lectura lo resucita, lo prolonga y lo acerca a la eternidad. Al mismo tiempo, cada lectura lo deshace, lo hace caduco y efímero. Carente de esencia, incierto e inestable, el texto no se atiene a una temporalidad clara, distinta y predecible. Va y viene, se oculta y reaparece y termina burlando todos los códigos y todos los confinamientos. Renace de sus cenizas mal apagadas. Nunca es el mismo. Estas cualidades lo enfrentan y lo afrontan con la necesaria sujeción al tiempo y a los intereses temporales (y morales) del mensaje pedagógico-escolar o de la lectura escolarizada. Por eso, una lectura antipedagógica duda de las celebradas bondades del aprendizaje significativo y la motivación, columnas vertebrales de la renovación pedagógica del siglo XX, pues ambos implican una sumisión al contexto “objetivo” y a lo inmediato y no pocas veces, a lo inmediatamente útil. Son por ello principios predilectos para una razón tecnocientífica, pero no pueden serlo para una razón narrativa o literaria, para la que sólo se puede comprender lo ético comprendiendo el valor de lo inútil, de lo que por ser valioso no tiene precio, de lo que se da sin esperar nada a cambio.⁵² El tiempo literario, a diferencia del tiempo pedagógico, no es un tiempo alineado en una secuencia de partes iguales, sino un relámpago, tan intenso como instantáneo. Como escribir, leer es una incandescencia cuya efímera luz una vez desaparecida puede quedar en los ojos indefinidamente. Es en ese instante único, fugaz pero duradero, donde habita lo bello. Una lectura antipedagógica de la obra literaria es, por encima de cualquier otro interés, una lectura amorosa e inocente que espera confiadamente un encuentro con la belleza. ▲

⁵² MÈLICH, Joan, 2006, p. 31.

Bibliografía

- ABREU, Juan. *A la sombra del mar. Jornadas cubanas con Reinaldo Arenas*. Casiopea. Barcelona, 1998.
- AGUIRRE Lora, María Esther “*Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto*”, en POPKEWITZ, T. S. Barry, M. y Pereyra, M. (comp.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Pomares, Barcelona y México, pp. 297-331, 2003
- ANDERSON, Benedict *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso. New York, 1993.
- ARENAS, Reinaldo. *Antes que anochezca. Autobiografía*. Tusquets. Barcelona, 1992.
- ARENAS, Reinaldo. *Necesidad de libertad. Grito, luego existo*. Ediciones Universal. Miami, (1ª ed. 1986, Caracas, Venezuela, Editorial Kosmos), 2001.
- ARENDDT, Hannah. *La condición humana*. Paidós. Barcelona (*The Human Condition*, 1958), 2002.
- BÁRCENA, Fernando. “La respiración de las palabras. Ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible”. *Educación y Pedagogía*, 14 (32), pp. 23-38, 2002.
- BÁRCENA, Fernando. *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Herder. Barcelona, 2006.
- BARTHES, Roland. *El placer del texto*. Siglo XXI. Madrid (*Le plaisir du texte*. París, Editions du Seuil, 1973). 1991.
- BOYD, Carolyn P. *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Pomares- Corredor. Barcelona (*Historia patria: politics, history, and national identity in Spain, 1875-1975*. Princeton University Press, 1997). 1999.
- CERNUDA, Luis. “Cervantes”, en *Prosa I. Obra Completa*. Volumen II. Ediciones Siruela. Madrid, pp. 669-691. Texto original de 1940. 1994.
- ETTE, Omar (ed.) *La escritura de la memoria. Reinaldo Arenas: textos, estudios y documentación*. Iberoamericana. Vervuert, Frankfurt y Madrid, 2ª edición. 1996.
- FOUCAULT, M. *L'ordre du discours*. Gallimard. París. 1970.
- GADAMER, Hans G. *Educar es educarse*. Paidós. Barcelona (*Erziehung ist sich erziehen*. Heidelberg, Kurpfälzischer, 2000). 2000.
- GONZÁLEZ Faraco, Juan Carlos. “Arte, lenguaje y educación: apuntes para una crítica a la razón pedagógica en el Quijote”. *Revista de Educación* (monográfico: “El Quijote y la educación”), pp. 77-104. 2004.
- GRAMIGNA, Anita. “La epistemología de la diferencia en la formación educativa”. *Perfiles Educativos*, 27 (108), pp. 70-93. 2005.
- GUTIÉRREZ, Carlos M. “Cervantes, un proyecto de modernidad para el Fin de Siglo (1880-1905)”. *Bulletin of the Cervantes Society of America*, 19 (1), pp. 113-124. 1999.
- JANER Manila, Gabriel. *Infancias soñadas y otros ensayos*. Fundación Germán Sánchez Rupérez, Madrid. 2002.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Ediciones Novedades Educativas. México y Buenos Aires. 2000.
- LARROSA, Jorge. *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes. Barcelona. 2003.
- LARROSA, Jorge y FENOY, Sebastián. *María Zambrano: L'art de les mediacions (Textes pedagògics)*. Universitat de Barcelona. 2002.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mirar, escuchar, leer*. Siruela. Madrid, 2ª edición. (*Regarder, écouter, lire*. Paris, Plon, 1993). 1995.
- MARÍAS, Julián. *Cervantes, clave española*. Alianza Editorial. Madrid. 1990.
- MARQUARD, Odo. *Apología de lo contingente: estudios filosóficos*. Institució Alfons el Magnanim. Valencia. (*Apologie des Zufälligen*, Reclam, 1986). 2000.
- MÉLICH, Joan Carles. *Filosofía de la finitud*. Herder. Barcelona. 2002.

- MÈLICH, Joan Carles. *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. 2006.
- NÓVOA, Antonio. "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación", en T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. Pereyra (comp.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Pomares. Barcelona y México. pp. 61-84. 2003.
- PAZ, Octavio. *Los hijos del limo*. Seix Barral. Barcelona, 4ª edición. 1993.
- POPKEWITZ, Thomas S. "Infancia, modernidad y escolarización: Nacionalidad, Ciudadanía, Cosmopolitismo y los otros en la constitución del sistema educativo norteamericano", en M. Pereyra, J. Carlos González Faraco y J. M. Coronel, *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*, Akal. Madrid. pp. 17-69. 2002.
- POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M. y PEREYRA, Miguel A. (comp.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Pomares. Barcelona y México. 2003.
- ROSSI, Rosa. *Tras las huellas de Cervantes*. Trotta. Madrid. (*Sulle tracce di Cervantes*, Editori Reuniti, Roma. 1997). 2000.
- SAHLINS, Marshall. *Culture in Practice: Selected Essays*. Zone Books. New York.. 2000.
- SLOTEDIJK, Peter. *Normas para el parque humano. Una respuesta a la carta sobre el humanismo de Heidegger*. Siruela. Madrid. 2ª ed. (*Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus*, 1999). 2001.
- SOTO, Francisco. *Conversación con Reinaldo Arenas*. Betania. Madrid. 1990.
- STEINER, George. *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. Fondo de Cultura Económica. México (*After Babel: Aspect of Language and Translation*. Oxford University Press, 1975). 1980.
- STEINER, George. *Lenguaje y silencio. Ensayo sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Gedisa. Barcelona. (*Language and Silence*. Atheneum. New York. 1976). 1994.
- STEINER, Georg. *Presencias reales*. Destino. Barcelona. (*Real Presences*. London, Faber & Faber, 1989). 1998.
- STEINER, George. *Extraterritorial. Ensayos sobre literatura y la revolución lingüística*. Siruela. Madrid (*Extraterritorial: Papers on Literature and the Language Revolution*, London, Faber & Faber, 1972). 2002.
- STEINER, George y LADJALI, Cécile. *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno*. Siruela. Madrid (*Éloge de la transmission. Le maître et l'élève*. Paris, Éditions Albin Michel, 2003). 2005.
- STORM, Eric. "El tercer centenario de Don Quijote en 1905 y el nacionalismo español". *Hispania. Revista Española de Historia*, LVII/2, 199, pp. 625-654. 1998.
- TIANA Ferrer, Alejandro. "Los libros de lectura extensiva y desarrollo lector como género didáctico. El Quijote en la escuela. Las gramáticas escolares", en Escolano Benito, Agustín (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid. pp. 255-289. 1997.
- TIANA Ferrer, Alejandro. "Ediciones infantiles y lectura escolar del Quijote. Una mirada histórica. *Revista de Educación* (monográfico: "El Quijote y la educación"), pp. 207-220. 2004.
- ZAMBRANO, María. *España, sueño y verdad*. Edhasa. Barcelona. 2002.

reseña

La Escuela Racionalista: aportaciones para la historia regional de la educación

María Teresa Gorrochotegui Salas
La Escuela Racionalista a través de algunos textos de José de la Luz Mena

Publicación digital
División Académica de Educación y Artes
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, 2007.

El trabajo que nos presenta, en forma de documento digital, María Teresa Gorrochotegui Salas, forma parte de un proyecto de investigación más amplio, referido a las prácticas educativas de la escuela racionalista a través de la prensa (1924-1934); constituye un rescate sumamente importante para el campo de la investigación en la historia de la educación, desde la perspectiva de los estudios regionales, y aún desde el propio conocimiento de una de las propuestas pedagógicas más polémicas que se haya llevado a cabo en México, particularmente en la región del sureste mexicano, en particular, y del Golfo de México, en general.

A través de este disco compacto se pone a disposición del público interesado la digitalización de tres de las obras más representativas, dirigidas a la escuela primaria, del profesor yucateco José de la Luz Mena, uno de los principales impulsores de la escuela racionalista en la región, cuyas aportaciones también trascendieron en la redacción del artículo tercero constitucional (1917).

En torno al proyecto liberador de la escuela racionalista, antídoto de la época frente a las prácticas obsoletas, ‘irracionales y fanatizadoras’, e influido por las aportaciones del maestro catalán Francisco Ferrer Guardia, cuya obra se introdujo en México siguiendo el camino de Yucatán, Tabasco y Veracruz, hasta llegar a Tamaulipas, las obras digitalizadas en este disco compacto contribuyeron a instrumentalizar estas novedosas durante las primeras décadas del siglo XX. Su difusión en Tabasco se dio

a través de las Ediciones Redención, vinculadas al periódico del mismo nombre, voz oficial de los maestros que participaron en el proyecto del gobernador Tomás Garrido Canabal:

- *De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado*, cuya primera edición se realizó en Yucatán hacia 1910, con el propósito de enseñar quebrados y ecuaciones de primer grado, recurriendo a materiales tales como cartón, papel, cartulina, madera, lata, vidrio, que aportaran a los niños otras maneras de visualizar estas operaciones.
- *A.B.C. socialista para uso de los niños campesinos* (1929), constituye una cartilla para aprender a leer y a escribir, que recorre el camino del aprendizaje de letras, sílabas, frases, hasta llegar a las lecturas completas en las que se plantean actividades y valores acordes con el proyecto social y cultural que se quiere llevar a cabo.
- *¡Sólo la escuela racionalista educa!*, publicada por entregas a partir de 1931, opera una crítica demoledora hacia una escuela que ya no respondía a las exigencias sociales de la época y plantea, de manera sistemática, los fundamentos de la propuesta de una escuela racionalista.

Los tres textos contienen, desde distintas perspectivas, *marcas* significativas en relación con sus legados y circunstancias, como por ejemplo, la inclusión de símbolos masónicos (portada del *A.B.C...*), la referencia a generaciones de maestros comprometidos con la renovación pedagógica (dedicatoria de *¡Sólo la escuela racionalista...*), las relaciones con los congresos pedagógicos regionales, el epígrafe de Herbert Spencer, quien fuera uno de los pensadores recurrentes del momento, las constantes referencias a ligas y asociaciones de distinto tipo afiliadas al proyecto, entre otras.

El disco compacto de Tere Gorrochotegui, además de incursionar en las nuevas tecnologías para poner a disposición de los estudiantes y estudiosos materiales de primera mano, tiene el mérito de permitir profundizar en textos de quienes tuvieron la audacia de ser artífices de la educación y de una nueva forma de enseñar.

En fin, el documento en cuestión es una propuesta que busca asumir como ocupación definida el conservar memoria de los procesos formativos de nuestra sociedad y de todo lo que se teje a su alrededor. Tere nos invita a asomarnos al cuerpo de saberes sobre lo educativo y lo pedagógico de ese tiempo para obtener elementos que nos permitan el estudio y conocimiento de sus estructuras y su significado social y cultural.

María Esther Aguirre Lora

Investigadora en el Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Valores en la política educativa española

Consideraciones sobre la situación actual con especial referencia a la presencia de la religión en el sistema educativo.

Diego Sevilla Merino

Universidad de Granada

Éste (*salir del ámbito de las políticas e incluso de la política e ingresar en los turbios dominios de los símbolos y los mitos*) es el riesgo principal al que se enfrentan los países democráticos, ya que la política de los valores es algo peligroso. Reintroduce divisiones fundamentales en sociedades cuyo mayor logro democrático fue precisamente erradicar el fundamentalismo de la política. Un debate público ilustrado debe ser una disputa sobre políticas, enmarcada en una comunidad de valores. Por lo tanto, insistir en ello es un objetivo principal de la política de la libertad.
Ralf Dahrendorf (2005)

Hemos querido empezar estas páginas con unas palabras que pueden parecer en una primera lectura chocantes, pero que vienen a destacar lo que es el principal objetivo de nuestra reflexión. Pertenecen a alguien tan prestigioso y con una biografía de tanto equilibrio como Ralf Dahrendorf (filósofo y sociólogo, alemán y miembro de la Cámara de los Lores, ex rector de la escuela de Economía de Londres y prefecto St. Anthony's College de Oxford). En ellas, de forma concisa señala a la *política de valores* como *algo peligroso* y la ve así por *el riesgo* que supone introducir *el fundamentalismo en la política*. Para él, si se hiciese, se pondría en peligro lo que en su opinión es lo más valioso: la *libertad* en política y *el debate público ilustrado* como camino para superar las divergencias y mantener *una comunidad de valores*. Esta tarea, superar las divergencias y mantener una comunidad de valores, resulta una operación prácticamente inevitable cuando hay que pasar de unos objetivos generales a

programar acciones. La comunidad de valores resultará menos problemática cuanto más nos movamos en planos teóricos y generales pero, si, como es inevitable, hay que desarrollar *políticas*, programas concretos de acción, entonces disminuyen las coincidencias en prioridades y valoraciones. En tales circunstancias es cuando se hace necesario ese *debate público ilustrado* que permite preservar la libertad y mantener unidad y divergencia por medio del diálogo racional.

Modestamente, éste sería también nuestro propósito en este trabajo. Desearíamos desarrollar la *ilustración* de unas ideas que contienen algo de chocante, de aparentemente contradictorio pues ésta puede ser nuestra primera impresión cuando relacionamos libertad, política y valores. Y hacerlo aportando algo más de *luz a nuestro entendimiento*, buscando algo más de claridad gracias a un mejor conocimiento, a una comprensión con mayor inteligencia, a un esfuerzo por poner en la superficie lo que está en el fondo, en la base de este tema.

Nos parece que, en primer lugar, debemos subrayar algunas notas de lo que es la política y, concretamente, la política educativa; en segundo lugar, entraríamos en la oposición y las controversias que se producen cuando la política aborda la educación si bien no lo ejemplificaremos en los numerosos temas en los que actualmente se dan en nuestro país oposición y controversias, sino que elegiremos la presencia de la religión en el sistema educativo por su importancia y por lo mucho que de paradigmático tiene para nuestro tema.

Política y política educativa

Puesto que nos dirigimos a personas interesadas fundamentalmente en los aspectos educativos, nos parece conveniente destacar que, en la política educativa, lo sustantivo es *la política*, mientras que la educación sólo constituye un campo de acción para aquélla, un instrumento del que servirse para sus objetivos primarios y generales. De este planteamiento derivaría la conveniencia de ver la relación entre política y valores y de hacerlo destacando de modo especial esa tendencia bipolar a la confrontación y el consenso.

La política deriva de la sociabilidad del ser humano, de su deseo/necesidad de encontrarse asociado a otros seres humanos con quienes *hacerse*

persona y vivir mejor satisfaciendo con más calidad y facilidad sus necesidades. Vale la pena recordar las claras palabras de Aristóteles en el inicio de su estudio sobre *La Política*:

Todo Estado es evidentemente una asociación, y toda asociación no se forma sino en vista de algún bien, puesto que los hombres, cualesquiera que ellos sean, nunca hacen nada sino en vista de lo que les parece ser bueno. Es claro, por lo tanto, que todas las asociaciones tienden a un bien de cierta especie (...) (Libro I, capítulo I)

Por lo tanto, es la necesidad/deseo de un bien lo que nos mueve a las personas a asociarnos; y conseguir ese bien es lo que genera en esa agrupación la fuerza, la energía, *el poder* a fin de llevar a cabo (e incluso imponer) las acciones que garanticen su consecución y que eviten su pérdida o debilitamiento. Para una comunidad política, para un Estado, debiera de tratarse de un *bien público*, incluso *común*, aceptado por todos. De ese modo, ese bien se convertiría en un elemento de unión. Pero raras veces coinciden todos los miembros de una comunidad política a la hora de definir o establecer prioridades que jerarquicen una serie de bienes deseables. Salvo en circunstancias extremas (en momentos de luchas civiles, la unidad del Estado; frente a un gobierno despótico, los derechos civiles y la libertad; ante la dependencia de una potencia exterior, la independencia nacional...), lo habitual será que las coincidencias desaparezcan en cuanto dejemos las formulaciones generales, imprecisas, ambiguas. Utopías e ideologías interpretarán de forma divergente, cuando no opuesta, ese bien o bienes que debieran convertirse en la finalidad, en el objetivo de la acción política. En este terreno no es posible la objetividad, ni la validez universal. No hay una aprehensión directa y unívoca de ese *bien común* sino que ya en su definición, y más aún en su concreción, está mediado por intereses, ideas, creencias, costumbres, usos, mentalidades y *valoraciones* de los grupos y personas de cada sociedad. Entraríamos, pues, en el terreno de la divergencia, de la contraposición, de la polémica. La finalidad que se proponga como *bien público*, siempre estará *históricamente condicionada, socialmente mediada, ideológicamente interpretada*. En este sentido, el estudio de Rubio Carracedo sobre el *Estado justo*,¹ nos muestra, a la vez, la imposibilidad de lograr una fundamentación estrictamente científica, objetiva, para la finalidad política,

¹ RUBIO Carracedo, J. 1990.

pero también el valor y la necesidad de la reflexión ética en ella. Por lo tanto, los *fin*es en política son tantos como las metas que un grupo se puede proponer y nunca hay que olvidar la pluralidad de ideas e intereses con las que las diferentes personas de un grupo reaccionan ante una situación igual.²

Por eso, si antes veíamos el poder como una fuerza que el grupo genera para conseguir y mantener sus objetivos, ahora comprenderemos que los diferentes grupos de una sociedad tratarán de convertir el poder en un instrumento a fin de lograr que sus objetivos parciales pasen a ser los del grupo entero; por lo mismo, para los grupos que no lo logren, el poder se convertirá en una forma de dominio, de imposición. De este modo, la política como espacio público se transforma en un campo de batalla donde las diferentes fracciones, cada una definida y cohesionada por sus propios intereses e ideas, luchan por conseguir el poder. Y, si por parte de quien ostente el poder, no se renunciará al uso de la coacción e incluso de la violencia física para lograrlo, se preferirá la seducción y la persuasión pues se sitúan en el interior de las personas y no sólo evitan el desgaste y la oposición que antes o después provoca una imposición forzada sino que las personas terminarán *obedeciendo libremente*, por voluntad propia:

Si es conveniente saber utilizar a los hombres tal y como son, es mucho mejor convertirlos en aquello que necesitamos que sean; la autoridad más absoluta es la que penetra en el interior del hombre y, no sólo se ejerce sobre las acciones, sino sobre la voluntad. J. J. Rousseau (1755)³

Al señalar que el mejor camino para dominar a las personas es hacerlo desde *su interior*, la perspicacia de Rousseau muestra el papel que juega la ideología en orden a la persuasión y seducción, es decir, la importancia que el poder ha de conceder a las estrategias de dominio que no recurren a la violencia física. Aquí estará una de las explicaciones del desembarco del Estado en la educación. Evidentemente no es la única razón y

² Sobre la importancia y la dificultad de incorporar a la política educativa las Teorías de la Justicia, puede verse Bolívar (2005).

³ “S’il est bon de savoir employer les hommes tels qu’ils sont, il vaut beaucoup mieux encore les rendre tels qu’on a besoin qu’ils soient, l’autorité la plus absolue est celle qui pénètre jusqu’à l’intérieur de l’homme, et ne s’exerce pas moins sur la volonté que sur les actions.”

así lo han destacado quienes han estudiado la relación entre el proceso de formación de los Estados occidentales contemporáneos y el desarrollo de los sistemas públicos de educación.⁴ Pero sin duda tiene gran peso a la hora de entender los esfuerzos de los Estados para configurar un sistema educativo nacional. Se hace para contribuir a la riqueza y prosperidad de la nación y de las personas;⁵ para asumir por parte del Estado y secularizarlas las funciones sociales que, al igual que en otros campos, realizaba de otra forma y con otro sentido la Iglesia; pero también sin duda para inculcar la *identidad nacional*⁶ pues el Estado necesita no sólo un territorio sino sobre todo unas personas con conciencia de pertenencia al mismo y a las que transmitir una serie de valores que les lleven a conformar su mentalidad y su conducta con los intereses del poder y, más concretamente, del grupo hegemónico que lo controla.⁷ La política se va alejando, por lo tanto, de ese *bien común o general* ya que los distintos grupos sociales querrán imponer sus planteamientos respecto al bien general y conseguir que sean sus prioridades las que prevalezcan. También habrá que insistir que, en su funcionamiento, la política se hace autónoma frente a la religión, la ética y la ciencia en orden a sus propios objetivos y reglas operativas y se enfrentará a ellas en el caso de que se resistan a convertirse en sus aliadas.

4 GREEN, 1990; PUELLES, 2004

5 “¿Es la instrucción pública el primer origen de la prosperidad social? Sin duda. Esta es una verdad no bien reconocida todavía, o por lo menos no bien apreciada; pero es una verdad. La razón y la experiencia hablan en su apoyo. Las fuentes de la prosperidad social son muchas; pero todas nacen de un mismo origen, y este origen es la instrucción pública. (...) Con la instrucción todo se mejora y florece; sin ella todo decae y se arruina en un estado.” (M. G. de Jovellanos, 1802: 224)

6 Son muchos los autores que, sobre todo en los años noventa del pasado siglo, han subrayado la función de la escuela en la identidad nacional. Habermas (1992) destaca el papel central que juega en la transformación de las poblaciones en naciones a través de la atribución de una arbitrariedad cultural a todas las apariencias naturales; Bourdieu (1994, 115) habla de la función unificadora del Estado en materia de cultura, elemento que se convierte en fundamental en la construcción del Estado-nación; Green (1994, 10) subraya el papel del sistema nacional de enseñanza en orden a promover el pensamiento establecido como oficial, la identidad nacional a través de la lengua y la cultura, a inculcar deberes de acuerdo con los intereses de los grupos ideológicos dominantes. Y, más concretamente, en el caso de España contamos con el trabajo de Carolyn P. Boyd (2000).

7 “Porque digámoslo de una vez, la cuestión de enseñanza es cuestión de poder: el que enseña, domina; puesto que enseñar es formar hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina. Entregar la enseñanza al clero es formar hombres para el clero y no para el Estado; es trastornar los fines de la sociedad humana; es trasladar el poder de donde debe estar a quien por su misión misma tiene que ser ajeno a todo poder, a todo dominio: es en suma, hacer soberano al que no debe serlo”. (Gil de Zárate, 1855: I: 117).

Es comprensible, pues, que se produzcan contradicciones entre los objetivos y valores que propugna la ética de una comunidad y la conducta de sus políticos. No hay duda de que los mismos miembros de esa comunidad esperan de sus políticos más astucia y eficacia con las que lograr buenos resultados que ejemplaridad o bondad. Nos encontraremos con dos campos de la actividad humana que es imposible no relacionarlos y que, a la vez, es necesario diferenciarlos. Ambos tienen en común que se refieren a la acción, la praxis humana. Pero se diferencian por el distinto criterio de valoración y justificación. Así, lo que es obligatorio en moral no tiene por qué serlo en política y aquello que es muy útil en política puede no ser lícito moralmente. Es decir, no coinciden los criterios de los que nos valemos para juzgar buena o mala, acertada o errónea, una acción en política y en moral. Una acción es moralmente buena o mala dependiendo de su respeto a una norma sin tener en cuenta el resultado de esa acción (“haz lo que debes con independencia del resultado”); en cambio, el criterio con el que se juzga una acción como buena o mala en política es el resultado (“haz lo que sea necesario para conseguir lo que te has propuesto”). Por lo tanto, en política, y al menos de forma explícita se insiste en ello desde Maquiavelo,⁸ se proclama que *el fin justifica los medios* por lo que Max Weber a principios del siglo XX buscará explicarlo a partir de la distinción entre la *ética de la convicción* y la *ética de la responsabilidad*:

“(…) hay una incolmable diferencia entre el obrar según la norma ética de la convicción, que en términos religiosos dice: ‘el cristiano actúa como justo y pone el resultado en manos de Dios’, y el obrar según la norma ética de la responsabilidad, según la cual es necesario responder de las consecuencias (previsibles) de las propias acciones”. (1988, 163-164)

Se trata por lo tanto de dos universos distintos. La llamada inmoralidad de la política es en realidad una moralidad –si se nos permite así denominar-

⁸ A Maquiavelo se le atribuye la idea de que “el fin justifica los medios” y, efectivamente, en el capítulo XVIII de *El Príncipe* (1513) se afirma que, si se consigue el éxito “los medios serán siempre honorables y alabados por todos” (1996: 73). Sin embargo se ha discutido si Maquiavelo se identifica con este planteamiento o sólo lo expone como un hecho social que él considera hasta decepcionante pues prosigue: “ya que el vulgo se deja cautivar por la apariencia y el éxito, y en el mundo no hay más que vulgo”. No se trataría por lo tanto del *fin* como *finalidad* de la acción política, sino del *éxito* como resultado de la acción y, en consecuencia, no estaría proponiendo un principio o norma de acción en sentido moral.

la— diferente de la que exige el deber por el deber o de la que supedita la conducta humana a unos valores de carácter ético o religioso; es la moral según la cual se debe hacer todo lo que esté a nuestro alcance para lograr los objetivos propuestos porque, desde el comienzo, el político sabe que será juzgado por el éxito, por los resultados. De ahí que deba ser a la vez fuerte y astuto, “zorro y león”, para conseguir mantener y reforzar su poder. Sin embargo, llevada esta forma de actuar al límite, una política que pretenda funcionar al margen de los valores de la sociedad a la que ha de servir acabará corrompiéndose a sí misma y poniendo en dificultades el mismo funcionamiento de esa sociedad. S. Agustín, en un momento histórico tan turbulento como los principios del siglo V, lo denunciaba de forma clara y rotunda. Un poder, sin ética, pierde todo valor y justificación, se corrompe y la sociedad debe ser consciente de la necesidad de considerarlo mera delincuencia y esforzarse para someterlo al peso de la ley, a sus normas y valores: “Sin la justicia, ¿qué son los reinos sino grandes bandas de ladrones? ¿Qué son las bandas de ladrones sino pequeños reinos?”. (De Civitate Dei, IV, 4)

Oposición y controversias en política educativa

Cuando se piensa en lo mejor para un sistema educativo y se trata de hacerlo con imparcialidad, se suele insistir en la necesidad de estabilidad en la política y la legislación que lo regulan. Es demasiado complejo, integra a demasiadas instituciones y personas, requiere amplios períodos de tiempo a fin de que la cultura escolar asimile los cambios como para que no le resulte perjudicial la frecuencia de reformas por bien intencionadas que sean.⁹ Por eso —y porque afecta prácticamente a toda la población— se insiste en que la política educativa tiene que ser *de Estado* y, en consecuencia, objeto de un sólido pacto político y social en el que participen partidos políticos, por supuesto, pero también todas las organizaciones sociales relacionadas con la educación y, en general, toda la sociedad.¹⁰

⁹ SARASON, 2003.

¹⁰ Son muchos los testimonios que podríamos traer en apoyo de la necesidad de la estabilidad y del pacto en educación y, al mismo tiempo, sobre la dificultad de materializarlo derivada, fundamentalmente, de la utilización de la educación con fines partidistas. Mostraremos los de dos expertos, el de Manuel de Puelles Benítez, referido a nuestro país, y el de Juan Carlos Tedesco, de carácter más general.

Puelles lo hace precisamente cuando advierte que en 25 años hemos tenido hasta ocho grandes leyes en educación y, por lo tanto, alecciona sobre la necesidad de que un pacto a todos los niveles evite el constante tejer y destejer en la legislación educativa:

Sin embargo, la educación resulta demasiado importante y atractiva para los políticos como para que acepten dejarla al margen de sus intereses partidistas. Como ya hemos dicho, ven en ella un medio para conformar las nuevas generaciones de acuerdo con sus ideas e intereses y, sobre todo, un campo del que obtener réditos electorales. La situación de España es un claro ejemplo de ello pues si se logró con enorme esfuerzo llegar a un consenso que se plasmó en el artículo 27 de la Constitución de 1978,¹¹ ese consenso desaparece cada vez que se elaboran las leyes que

“Estamos hablando, pues, de un pacto entre las fuerzas políticas, un pacto que busque el mínimo común denominador de la nueva reforma, un pacto por el que se puedan consensuar los aspectos básicos de la reforma, y que asegure de esta forma su estabilidad y su futuro. Obviamente, el terreno de juego es el Parlamento. La educación, asunto de Estado, debe ser regulada por una ley orgánica que, consensuada por todos los grupos parlamentarios, evite las bruscas mutaciones que producen los cambios de gobierno.

Ahora bien, en estos 25 años se ha producido una profunda transformación del Estado diseñado por la Constitución española. Han nacido nuevos actores junto al poder central: las comunidades autónomas. [...]

Un pacto autonómico y político es, pues, necesario. Sin embargo, si de verdad queremos lograr la efectividad de las reformas escolares, es preciso también alcanzar un pacto social por la educación. Hoy día no se puede acometer una reforma de la educación sin contar con la colaboración de la sociedad civil: hay que contar con la participación de los miembros de la comunidad escolar –profesores, padres y alumnos–, así como con los grupos sociales que los representan, con los medios de comunicación y con el asentimiento global de la sociedad. Dentro de la sociedad ocupan un lugar relevante el profesorado y los centros docentes. (2005, 12-14)

Tedesco, en otro contexto, ha señalado que la educación necesita la participación y el pacto de todos pero que, paradójicamente, es su importancia (derivada del papel que está llamada a ocupar en la sociedad del conocimiento) quien lo dificulta pues no se quiere renunciar a aprovecharse de ella:

“Reconocer que las estrategias de acción educativa deben ser diseñadas a través de la participación de todos los actores sociales, es un lugar común en la reciente literatura sobre políticas educativas. La educación es un proceso muy complejo, donde la responsabilidad y la autoridad tienen que ser compartidas por los citados actores. A su vez, la continuidad en la aplicación de las estrategias de transformación ha sido reconocida como una de sus condiciones de éxito, y para que exista continuidad –al menos en contextos democráticos–, es necesaria la existencia de un nivel básico de acuerdo y de compromiso de esos actores en su aplicación. [...]

“Sin embargo, la realidad se encargó de demostrar que superar el mero reconocimiento retórico acerca de la necesidad de concertar las políticas educativas implica enfrentar dificultades muy importantes, algunas específicas de los nuevos escenarios sociales. Por ello, es posible postular la hipótesis de que el origen de las dificultades para concertar políticas educativas radica en la propia centralidad que hoy ocupa el conocimiento en la estructura social. Para decirlo en pocas palabras, en la medida en que la información y el conocimiento constituyen cada vez más las variables claves de la distribución del poder, el control de su producción y de su distribución se convierten en el ámbito donde se desarrollan y se desarrollarán en el futuro los conflictos sociales más significativos.” (2004, 18-19)

¹¹ Sobre el papel jugado por el consenso en la Constitución de 1978 y más concretamente en lo referido a la educación pueden verse, entre otros, los estudios *La primacía de la sociedad civil. El proceso de la formación de la España democrática* de Víctor Pérez

desarrollen lo establecido allí. Una y otra vez se constata que el partido que está en el poder busca aprovechar su victoria electoral a fin de que la legislación refleje al máximo sus ideas e intereses, mientras que el partido que quedó en la oposición enfatiza sus diferencias, renuncia al acuerdo y se compromete a sustituir dicha legislación en cuanto consiga el poder.

En la actualidad somos frecuentemente testigos de las tensiones originadas por planteamientos nacionalistas,¹² políticos, sociales y hasta religio-

Díaz y *España en la democracia: 1975-2000. Las claves de la profunda transformación de España* de Charles Powell. De ellas extraemos estos dos testimonios:

“La Constitución de 1978 simboliza la convivencia y la reconciliación nacional entre las derechas y las izquierdas, entre la iglesia y el anticlericalismo, entre el capitalismo y los movimientos sociales de reforma, y entre el centro y los nacionalismos periféricos”. (Pérez Díaz: 1993, 37)

“El artículo más controvertido [de la Constitución] fue sin duda el referido a la educación, que acabaría por contemplar la financiación de centros privados (mayoritariamente católicos) por parte del Estado, aceptándose a cambio el derecho de profesores y padres a intervenir en el control y la gestión de los mismos”. (Powell: 2001, 225)

El referido artículo 27 suponía que, en contra de lo que habían mantenido hasta entonces, socialistas y comunistas aceptaban la libertad de crear y dirigir centros privados que además podrían ser financiados con fondos públicos, es decir, renunciaban claramente al modelo postulado en la *Alternativa para la enseñanza* que exigía que la escuela fuese *única, pública, laica, gratuita y autogestionaria* (Bozal: 1977). Por su parte, la derecha reconocía la obligación del Estado en relación con el derecho a la educación y el carácter público de la misma de forma que en los centros con financiación pública habría participación de todos los miembros de la comunidad escolar.

- 12 Concretamente la tensión entre el nacionalismo unitario y los periféricos se traslada a la educación y mientras el primero quiere preservar y mantener la unidad del sistema educativo como elemento de unión e identidad nacionales, los segundos buscan igualmente servirse de la educación para el desarrollo de su identidad nacional en las nuevas generaciones a través de la lengua, la cultura y la historia propias. Víctor Pérez Díaz analizaba esta tensión y en 1993 expresaba su valoración del Estado de las Autonomías como medio para superarla.

“La integración nacional de España ha sido un problema insatisfactoriamente resuelto en los dos últimos siglos. [...] El nacionalismo español pretendió la integración de vascos y catalanes negando sus sentimientos nacionales; los nacionalismos vasco y catalán pretendieron, a su vez, el monopolio de la autoridad política sobre el territorio que consideraron propio [...]. La definición de estos nacionalismos como excluyentes, e incompatibles entre sí, -y de las naciones como incompletas si carecían de un estado propio-, y la voluntad de asimilar a la comunidad nacional las poblaciones residentes en su territorio: éste fue el repertorio de creencias y actitudes habituales de nuestros nacionalismos periféricos en el siglo XIX, y ha seguido siéndolo en el siglo XX.

[...] [Sin embargo], en términos generales, el sistema político de las autonomías ha sido capaz de absorber un volumen considerable de presión y agitación social” (Pérez-Díaz: 1993: 237-238 y 249).

En la coyuntura actual habría que moderar su optimismo pues, de una parte, los partidos nacionalistas catalanes y vascos tienden a llevar al máximo sus exigencias de autonomía y hasta deseos de independencia total, de otra, el PSOE e Izquierda Unida avanzan hacia el federalismo como forma de conjugar el mantenimiento de la nación española

sos. De hecho, todos los grupos políticos, ya sea porque consideran que las leyes educativas tienen un poder casi milagroso en orden a transmitir su ideología a la sociedad, ya sea porque piensan que la educación puede ser un elemento donde se visualicen sus diferencias en relación con otros partidos y les sirva para conservar e incluso aumentar su electorado, tratan de empapar las leyes educativas de sus planteamientos. Así, mientras que entre los grupos conservadores se tiende a la aceptación de la estructura social actual a la que consideran casi como *natural* y piensan que sería inútil y hasta contraproducente intentar cambiarla,¹³ los progresistas pretenden que la educación sea un instrumento para transformar la sociedad y superar desigualdades que tengan un origen social;¹⁴ los conservadores españoles ponen más énfasis en la idea de España como única nación y en dotar al gobierno central de amplios poderes sobre el sistema educativo, mientras que los progresistas apoyan planteamientos federalistas;¹⁵ si los primeros quieren atemperar la libertad con el valor que se

con el reconocimiento de nacionalismos culturales, y, de otra, el PP insiste en la unidad, trata de reforzar el gobierno central y acusa a los otros partidos de propiciar la rotura de España. (Pueden verse los programas a las elecciones del 2004 de los diferentes partidos en *Documentos. Diario crítico. Elecciones 2004*: <http://www.ociocritico.com/oc/actual/canales/diario/elecciones04/index.php>)

Nota. Las direcciones electrónicas que se citan, si no se indica ninguna fecha, es que estaban activas cuando se finalizó este texto (9 de marzo de 2006); de no ser así, se señala la fecha en la que fueron consultadas.

13 Nos referimos a la crítica que el pensamiento conservador hace a las reformas progresistas: *perversity* (futuras consecuencias ‘perversas’, no queridas y hasta contraproducentes) *futility* (carácter manipulador y distractivo de lo que sólo tiene una incidencia ‘fútil’, casi meramente ‘cosmética’) y *jeopardy* (deteriora o pone en peligro logros previamente conseguidos) (Hirschman: 1991).

14 “Los socialistas otorgaremos a la educación la prioridad política y presupuestaria básica en acción de gobierno.

”Impulsaremos una política educativa que persiga una sociedad más moderna, más justa, más culta, más rica y más cohesionada.” (PSOE: 2004, 166)

15 Compárese en este punto los planteamientos del Partido Popular y de Izquierda Unida en sus últimos programas electorales:

Partido Popular:

- El éxito del pacto constitucional, cuyo XXV aniversario acabamos de conmemorar, consistió en la voluntad de *compartir con carácter permanente un proyecto integrador de convivencia.*

- La Constitución se basa en la *realidad inequívoca de la nación española como sujeto constituyente y en la identificación del pueblo español como el titular de la soberanía nacional.*

- La Constitución reconoce y garantiza la *autonomía de las nacionalidades y regiones y la solidaridad entre todas ellas.* La distribución territorial del poder no puede lesionar la soberanía, la unidad o la indivisibilidad de la Nación.

(Partido Popular. Elecciones Generales. 2004. p. 363.) (Destacado en negrita en el original.)
Izquierda Unida:

concede a las normas, la disciplina y el esfuerzo, los segundos le dan mayor importancia a la emancipación y el libre desarrollo personales; los primeros ponen mayor énfasis en la libertad de enseñanza y favorecen la presencia de instituciones privadas,¹⁶ en cambio los segundos desearían que éstas desaparecieran o tuvieran una presencia puramente residual;¹⁷ por último, y como veremos detenidamente más adelante, los primeros buscan formas para facilitar la enseñanza de la religión católica dentro de los programas de enseñanza a la vez que tratan de que no se les pueda acusar de quebrar la aconfesionalidad constitucional del Estado y los segundos buscan reducir su presencia e importancia con mayor o menor radicalidad, según sus pretensiones de conseguir votos entre el electorado centrista o de situarse inequívocamente a la izquierda.¹⁸ Y, claro, en la

Desde IU seguimos haciendo una apuesta clara por un Estado Federal, Plurinacional, Democrático y Solidario, que se puede alcanzar tras un proceso de desarrollo federalizante de nuestra Constitución.

Defendemos que tanto este proceso federalizante, mediante la profundización del Estado de las Autonomías, como la reforma constitucional se han de contemplar como un proceso abierto en el que se aspire a conciliar unidad, diversidad y solidaridad en el marco de la doble federalidad española y europea que propugnamos.

Desde IU defendemos que la iniciativa y el protagonismo del proceso federalizante debe llevarse desde los parlamentos autonómicos y desde las fuerzas políticas que operan en su seno. Nuestro grupo parlamentario en las Cortes y la dirección federal deben ser referencias claras en sus ámbitos, del impulso y apoyo a dicho proceso. (Izquierda Unida: 2004, 80)

¹⁶ *La libertad de enseñanza* se fundamenta en el derecho que asiste a las familias a que sus hijos reciban el tipo de educación conforme a sus convicciones. Implica la libertad de elección de centro docente. Propugnamos una oferta educativa plural, a la que concurran los centros de titularidad pública y los promovidos por la iniciativa social, que han de tener garantizado su carácter propio. Para asegurar que, en las enseñanzas legalmente gratuitas, las familias puedan ejercer la libertad de elección de centro sin limitaciones de carácter socioeconómico, defendemos el sistema de conciertos, que tendrá que tener en cuenta la demanda de las familias. (Partido Popular: 2004: 219)

¹⁷ 2. *Prioridad de la enseñanza pública*

- *Revisión de la política de conciertos educativos*, limitando los conciertos a las necesidades de escolarización de cada zona y velando escrupulosamente por que se cumplan todos los requisitos para mantener el concierto.

- *Avanzar hacia la red única de centros públicos*, mediante un proceso negociado que conduzca a la integración progresiva de la enseñanza sostenida con fondos públicos en una única red pública. (Izquierda Unida: 2004, 27-28)

¹⁸ En los Programas electorales de las pasadas elecciones, el Partido Popular no menciona el tema de la enseñanza de la religión (consideraría que no convendría insistir después de lo legislado en la Ley de Calidad); el PSOE, dentro de su crítica a la Ley de Calidad sugiere que el PP ha privilegiado la enseñanza de la religión y propone lo que para él sería lo correcto en una democracia plural

En cuanto a la Ley de Calidad, supone una verdadera contrarreforma de graves consecuencias educativas, personales y sociales pues segrega a los alumnos con dificultades, no prevé medidas eficaces y realistas de apoyo a los que tienen necesidades específicas;

medida en que una política o una ley educativas reflejen exclusivamente planteamientos o intereses de un partido, se hace más difícil que el conjunto de la sociedad las acepte y se identifique con ellas.

Hay otros aspectos que además de un carácter técnico entran de lleno en la política educativa y que los grupos políticos, según su ideología e intereses electorales, los abordan de forma partidista. Suelen tener un carácter más coyuntural. En estos momentos tienen especial relevancia: la elección de centro por parte de las familias; la financiación de los centros privados y concretamente de la enseñanza concertada que pertenece en un elevado porcentaje a instituciones religiosas; el gasto público en educación; la atención a la diversidad y el fracaso escolar; la autonomía de los centros y la evaluación externa de los mismos y especialmente del alumnado; la distribución del alumnado emigrante por centros... Con todo,

siembra de obstáculos la progresión escolar; conculca la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa minimizando el papel de los Consejos Escolares; recupera la religión como asignatura del currículo a todos los efectos; y, de nuevo, carece de previsiones financieras. (PSOE, 2004, 167)

Potenciar los valores y atender las necesidades de una Escuela pública y laica en los términos del art. 27 de la CE. (PSOE, 2004, 167)

En cambio Izquierda Unida se expresa con toda rotundidad:

Para IU, el laicismo es consustancial al Estado democrático. Las creencias religiosas forman parte del ámbito de lo privado y, por tanto, la enseñanza religiosa debe quedar al margen de la enseñanza obligatoria y fuera del currículo escolar. La escuela debe ser un espacio público, donde el adoctrinamiento religioso e ideológico quede a sus puertas. Abogamos por un modelo de Escuela Laica que eduque sin dogmas en valores humanistas, científicos y universales. Una escuela para la formación de la ciudadanía y la educación en la igualdad, donde se sientan cómodos tanto no creyentes como creyentes de las diversas religiones o creencias. La derecha no puede seguir parapetándose en los Acuerdos pactados con el Vaticano en 1979, ni emprender un viaje de regreso al Estado confesional católico.

En la Constitución y en la práctica, España debe ser un Estado laico, que garantice la libertad de pensamiento, que fortalezca la enseñanza pública en los valores ciudadanos y constitucionales y que respete los distintos credos y religiones.

Propuestas de IU:

- *Separación total de la Iglesia y el Estado.*
- *Derogación de los Acuerdos con la Santa Sede del año 1979. Supresión de la financiación pública del clero y de la Conferencia Episcopal. Igualdad de trato entre las organizaciones religiosas y las demás organizaciones no gubernamentales, especialmente en lo que concierne a la financiación pública de la asistencia social y otras actividades de interés público.*
- *La escuela pública debe ser laica. La religión debe salir de la escuela y del currículo escolar. Revisión de los concertados y supresión gradual de los mismos con la reversión de muchos de estos colegios a la red pública. Obligación para todos los centros concertados de garantizar la coeducación de alumnado de ambos sexos y acoger al alumnado inmigrante en idénticas condiciones que en la escuela pública.* (Izquierda Unida: 2004, 65)

por diversos motivos que comentaremos, posiblemente el que se plantea con mayor radicalidad y en el que parecen son mayores las dificultades para llegar a un acuerdo es el de la enseñanza de la religión dentro del sistema educativo.¹⁹ Por eso, ante la dificultad de abordar adecuadamente en estas páginas todos los puntos en litigio en la actual política educativa española y por el valor paradigmático que posee, vamos a centrarnos en la cuestión de la enseñanza religiosa.

La presencia de la religión en el sistema educativo como problema de política educativa

La presencia o ausencia de la religión en el sistema educativo ha sido sin duda un tema importantísimo en la política educativa de nuestro país e incluso en su política general. No se trata sólo de un hecho histórico sino que, de un modo un tanto excepcional dentro del panorama europeo, lo sigue siendo un tema vivo en la actualidad. La importancia de la manifestación celebrada en Madrid el 12 de noviembre de 2005 bastaría para confirmarnos en la permanencia de *la cuestión religiosa* en la política educativa y la excepcionalidad de nuestro país en este punto respecto a los demás países occidentales,²⁰ a excepción, quizás, de Italia. Puede ser útil para entender ambas –importancia y excepcionalidad– buscar algunas claves que traeremos aquí sin pretender aportar conclusiones definitivas

19 En febrero de 2005, la prensa anunció que se había logrado un pacto para la reforma educativa. Con él se superaban las fricciones entre los centros públicos y los concertados y se perseguía un amplio apoyo político para una serie de medidas encaminadas a garantizar un sistema educativo estable y de calidad. Lo habían promovido CC. OO., UGT, las confederaciones de padres laicos (CEAPA) y católicos (CONCAPA), y la federación de religiosos educadores (FERE) con el concurso de dos personas de reconocido prestigio, Agustín Dosil y Manuel de Puelles. Sin embargo, el tema de la enseñanza de la religión, ante la dificultad de llegar a un acuerdo, se dejaba en manos del Gobierno y las autoridades religiosas. (Morán y Padilla: 2005). Lamentablemente el acuerdo no se cerró, quizás por la presión de grupos, seguramente políticos, más interesados en mantener la confrontación que en solucionar problemas.

20 Convocada fundamentalmente por la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) y promovida/apoyada por la Conferencia Episcopal Española y la Federación Española de Religiosos Educadores (FERE), se celebró en Madrid, el sábado, 12 de noviembre de 2005, una manifestación que reuniría cientos de miles de personas (dos millones según los convocantes, millón y medio según la Comunidad Autónoma de Madrid, gobernada por el PP, o 407.000 según la Delegación del Gobierno, dependiente del PSOE.) En cualquier caso, se trató de una manifestación muy importante aunque no sea ocioso comparar el número de manifestantes con los más de de nueve millones y medio de votos que tuvo el PP en las elecciones generales del 14 de marzo de 2004 y los casi once millones del PSOE.

en una cuestión sobre la que tanto se ha escrito y se escribirá, sino simplemente aportar alguna luz para su mejor comprensión. Reconocemos, además, que no cabe preciarnos de objetividad sino, como mucho, de una exposición honesta de unas ideas que surgen de nuestras convicciones y estudios.

Entre esas claves destacamos:

a. Una caracterización demasiado política.

Lo más genuino de la política son las relaciones *de poder*, las acciones encaminadas a conseguir o mantener *poder* entendido como capacidad de influencia. Y en relación con la legítima tramitación parlamentaria de un proyecto de ley de enseñanza, la actitud de la Conferencia Episcopal Española, promoviendo/apoyando una abierta oposición al mismo, es, en nuestra opinión, difícil de entender si nos olvidamos del enorme poder que ha tenido, y considera que tiene, la Iglesia en España y que quiere mantener y, a ser posible, incrementar. El motivo que se invocó fue la libertad de enseñanza, el derecho de los padres a elegir para sus hijos una educación religiosa y moral acorde con sus convicciones, y el carácter de las clases de religión en los planes de enseñanza.²¹ Pero formalmente se planteó como un tema de *poder*, de exhibir la fuerza movilizadora de la Iglesia a fin de que el Gobierno del PSOE calculase los riesgos que supondría no atender sus deseos e intereses. Han sido siglos en los que la Iglesia se ha sentido un fortísimo poder dentro del Estado y en los que, de

21 "1. Constatamos con gran preocupación que este Proyecto de Ley Orgánica de Educación no responde a los problemas que tiene la comunidad educativa en cuanto a la formación integral de los alumnos. En concreto, no respeta como es debido algunos derechos fundamentales, como son el de la libertad de enseñanza; de creación y dirección de centros docentes de iniciativa social; el de establecer y garantizar la continuidad del carácter propio de estos centros; el derecho preferente de los padres a decidir la formación religiosa y moral que sus hijos han de recibir y, por consiguiente, el derecho de libre elección de centro educativo.

El criterio de zonificación como condición "prioritaria" para la admisión de alumnos vulnera el derecho fundamental de libertad de enseñanza. (...)

4. No se garantiza de manera suficiente y adecuada el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que ellos deseen. Aproximadamente el 80% de los padres solicita cada año la enseñanza de la religión católica para sus hijos. Es necesario que la enseñanza religiosa, como derecho de los padres, sea una asignatura fundamental, de oferta obligatoria para los centros y voluntaria para los alumnos, de tal manera que el hecho de recibir o no recibir esta enseñanza no suponga discriminación académica alguna en la actividad escolar." (Conferencia Episcopal Española, 2005).

una parte, ha utilizado al Estado para imponer a la sociedad sus creencias y normas morales y, de otra, el Estado se ha servido de la Iglesia para su legitimación ideológica. Cuando en el siglo XIX el constitucionalismo español inicie su lenta y larga marcha hacia las libertades públicas, uno de los derechos más básicos, el de la libertad de pensamiento y creencias, estará absolutamente limitado por la confesionalidad y el reconocimiento de la religión católica²² y tendrá su correlato en el control de la enseñanza.²³ La jerarquía católica en España está tan acostumbrada a que las costumbres y la legislación se adapten a planteamientos sólo exigibles a los católicos que, cuando no ocurre así, hablan de hostilidad, de persecución en lugar de neutralidad por parte del Estado o de pérdida de privilegios.²⁴

22 Véase el artículo 12 de la primera constitución española (“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.”). Semejante reconocimiento y asunción de obligaciones para con ella encontramos en el 11 de la de 1837, en el 11 de la de 1845, y el 14 de la de 1856; la progresista de 1869 logrará un tímido avance en el artículo 21 (sigue reconociendo la obligación del Estado de mantener el culto y los ministros de la religión católica pero permite a los extranjeros tener otros cultos, derecho que extiende a los españoles que profesen otra religión) pero se volverá a la confesionalidad en la de 1876. De esta situación se pasará bruscamente a la laicidad de la de 1931 que en su artículo 26 considera a las confesiones religiosas como asociaciones que han de ser sometidas a una ley especial y prohíbe que los poderes públicos las apoyen económicamente ([http://www.constitucion.es/otras constituciones/espana](http://www.constitucion.es/otras_constituciones/espana)). En la actual de 1978, el democristiano de la UCD y catedrático de Derecho Constitucional, Óscar Alzaga, conseguirá que el artículo 16 garantice la libertad ideológica, religiosa y de culto, niegue a cualquier confesión carácter estatal y a la vez obligue al Estado a tener en cuenta las creencias religiosas y a mantener relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones religiosas (Alzaga, 1978, 189-197).

23 Véase los artículos 1, 2 y 3 del Concordato de 1851 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985: 240-241), y los artículos 1, 26, 27 y 28 del Concordato de 1953 (BOE: 19.10.1953) y el *Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales* (BOE: 15. 12. 1979).

24 Hay una tendencia por parte de la jerarquía a considerar que se ataca a la Iglesia cuando se considera que otros creyentes o no creyentes puedan tener los mismos derechos de los católicos o cuando se le niega a la Iglesia, y por lo tanto a su doctrina y a la moral, una relevancia o preeminencia social en España. La conducta más relevante en este sentido quizás provenga del Cardenal Julián Herranz, español, miembro del Opus Dei y Presidente del Pontificio Consejo de la Santa Sede para los Textos Legislativos, que aprovecha cualquier oportunidad para animar a los obispos españoles (utiliza los términos “verdad” y “gallardía”, como si se tratase de arengar a “cruzados” que se han de aprestar para luchar contra los infieles) a oponerse a lo que adjetiva como “*fundamentalismo* laicista” o “*laicismo agresivo*” y rechaza como injusta una “*indiscriminada* nivelación jurídica entre todas las religiones, poniendo en todo a la Iglesia católica a la misma altura que cualquier otra comunidad religiosa o secta” o al “*totalitarismo* ideológico” ABC, 01.02.2006. (<http://www.aciprensa.com/Cardenales/herranz.htm>.)

Y quizás desde el interior de la Iglesia no se perciba (y menos aún desde el interior del

Ésta es, en nuestra opinión, una de las claves para entender toda la actividad desarrollada por la mayoría de los obispos españoles en relación con la tramitación del Proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE).

b. Un contenido notoriamente parcial.

El gran valor de la Constitución de 1978 fue que las principales fuerzas políticas aceptaron el consenso como procedimiento para elaborarla. En lugar de imponer sus ideas o intereses apoyándose en su fuerza parlamentaria, el texto final sería fruto del consenso, es decir, nadie se sentiría excluido ni nadie lo reconocería como propio al cien por cien, sino que integraría planteamientos de todos y no recogería completamente los de nadie. Y uno de los mejores exponentes es el artículo referido a la educación, el 27, especialmente en su apartado 1: “Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.” En él se integra lo más genuino de la izquierda (intervención del Estado para garantizar la prestación de un servicio en condiciones básicas de igualdad) y de la derecha (la libertad de personas y grupos sociales para promover y dirigir centros que el Estado ha de respetar). Presentar sólo una parte omitiendo la otra es desfigurar lo que la Constitución prescribe en relación con la educación. Por eso nos resulta extraño que la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal, en su advertencia ya citada (véase nota 18), sólo defienda los valores que en materia de educación siempre ha defendido la derecha (libertad de enseñanza; de creación y dirección de centros docentes; de establecer y garantizar la continuidad del carácter propio de

Vaticano) pero quienes en España consideran que debería darse un laicismo como el de Francia (posición absolutamente legítima) o todavía les duele la prepotencia de la Iglesia durante el franquismo y su alianza con el mismo, les parece un sarcasmo que se queje una Iglesia que tiene un tratamiento privilegiado (exenciones de impuestos o un tratamiento diferente en algunas leyes) y que está en muy buena parte financiada por el Estado pues a pesar de que en los Acuerdos de 1979 se comprometió a lograr su autofinanciación, ha pasado más de un cuarto de siglo y no ha cumplido dicho compromiso (Sebastián, 2005). En el año 2006, la Iglesia recibirá del Estado 144 millones de euros, cantidad que proviene de quienes expresan en el IRPF su deseo de contribuir al sostenimiento de la Iglesia con 0.52% de sus impuestos pero que el Estado ha de complementar pues la mayoría de los que se confiesan como católicos no marcan la casilla correspondiente en su declaración y por eso no se llega al 85% de lo que el Estado finalmente aporta a la Iglesia por este concepto. Aparte de esta asignación (144 millones de euros en el 2006) está el pago de unos 15.000 profesores de religión (más de 500 millones de euros), de los capellanes de hospitales, ejército, prisiones..., las ya mencionadas exenciones de impuestos... ([http://www.imfgranada.es/cescuela /Laico/Finanzas.htm#Velasco](http://www.imfgranada.es/cescuela/Laico/Finanzas.htm#Velasco)).

estos centros; derecho de los padres a decidir la formación religiosa y moral de sus hijos; derecho de libre elección de centro educativo), como si fuese un grupo liberal, e ignorase cuanto tiene relación con la igualdad y la justicia, como si estos valores no tuvieran nada que ver con el Evangelio.²⁵

Todos sabemos la importancia de la libertad en educación, pero también no es difícil prever los resultados a los que conduce sólo preocuparse por ella. Si el Estado se limita a garantizarla, es lógico que las familias con más interés por la educación y más posibilidades de atender ese interés buscarán para sus hijos los centros que consideren mejores; en cambio, las familias con menos interés o menos posibilidades de atenderlo, se conformarán con llevar a los suyos a los centros donde queden plazas. De este modo, aunque sólo sea por la composición del alumnado, serán totalmente distintas las oportunidades de formación y los estilos educativos que acabarán teniendo unos centros y otros; y también la escolarización contribuirá no a la integración social sino a consolidar y desarrollar una sociedad dual y fraccionada. Y esto no son elucubraciones sino que se trata de algo ampliamente constatado.²⁶

Si este fuese el planteamiento, insistimos, de un grupo liberal, habría que reconocerle la máxima coherencia, pero, a partir de algunos pasajes del Evangelio (las Bienaventuranzas o el relato del Juicio Final en *Mt 5*, 3-12 y *25*, 31-45), cabría esperar algo muy distinto de los responsables de la Iglesia, cabría incluso esperar un compromiso a favor de los más necesitados, incluso a favor de una sociedad más justa, más integrada, con menos desigualdades, con menos fractura social.

Habría algo más. Nos parece que se peca, por lo menos, de ingenuidad, cuando se ve defender a la Iglesia con tanta energía el derecho de los padres a elegir centro y vincularlo al derecho a una educación acorde con las convicciones morales y religiosas. Son muchos los motivos que pueden influir en una familia a la hora de la elección del centro educativo para sus hijos (proximidad al domicilio, calidad de la enseñanza y de la gestión, trato del profesorado, instalaciones, prestigio, tipo de alumnado que lo fre-

²⁵ Compárese las notas 13 y 18 y valórese las coincidencias del Programa electoral del PP y la postura de la Iglesia ante el Proyecto de Ley Orgánica de Educación.

²⁶ BONAL, 2003: 80; 2006; BRINGHOUSE, 2000; TIANA, 2002.

cuenta e imagen del centro en la ciudad, mayor o menor disciplina, clima de convivencia entre los alumnos o de conflictividad, nivel de exigencia académica y motivación en los estudios...). Por eso, sin negar que habrá familias para las que serán muy importante los aspectos religiosos y morales, creemos que para la gran mayoría tendrán más peso otro tipo de motivos. Para nosotros, la intensa defensa del derecho de elección de centros por parte de la Iglesia muestra un deseo de conservar “la clientela” de sus centros concertados, es decir, se orienta, consciente o inconscientemente, a facilitar a la clase media la elección para sus hijos de unos centros donde piensan van a encontrar una buena formación académica y un ambiente social afín al suyo.

c. Un planteamiento excesivamente legal para un tema religioso

La jerarquía no ha dejado de reclamar para la asignatura de religión lo estipulado en los *Acuerdos entre la Santa Sede y el Estado español sobre Enseñanza y Asuntos Culturales* de 1979. Si no entramos en polémicas,²⁷ es indiscutible que tiene absoluto derecho para exigir lo allí estipulado,²⁸ si bien no les vendría mal pensar que extremar las reclamaciones puede conducir a un efecto contrario al deseado, a la modificación, suspensión y hasta anulación de los Acuerdos. Pero es cierto que desde el punto de vista legal, no hay nada que objetar. Otra cosa es si nos preguntamos, como nos gustaría hacer a continuación, sobre la relación deseable entre la religión y el derecho y, en este sentido, sobre las actitudes que debieran ser las propias de las autoridades religiosas en este punto.

²⁷ Entre los grupos de izquierda o laicistas existe un movimiento (ver, por ejemplo www.concordato.org) que pretende la denuncia de los Acuerdos y la ausencia de relaciones entre la Iglesia y el Estado español. Para ellos, el hecho de que los Acuerdos se firmasen el 3 de enero de 1979 (la Constitución se publicó en el BOE el 29 de diciembre de 1978), con el Parlamento prácticamente disuelto (de hecho habría que esperar al 4 de diciembre, once meses después para su ratificación) y como resultado de una negociación más que discreta, no deja de ser una muestra más de los peajes que tuvo que pagar la transición democrática a causa de su debilidad y del oportunismo de la Iglesia para obtener beneficios aprovechándose de dicha situación.

²⁸ Entre las precisiones más importantes de estos Acuerdos están:

- en todos los centros, la educación será respetuosa con la ética cristiana y los derechos de los padres sobre la formación moral y religiosa de sus hijos (art. 1);
- los planes de enseñanza incluirán la enseñanza de la religión “en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales”;
- cada año escolar, el Ordinario diocesano indicará las personas que la autoridad académica designará para impartir la enseñanza religiosa (art. 3). (BOE, 15. 12. 1979).

Cuando pensamos en la religión, nos estamos situando en el terreno de la fe, de la aceptación libre y personal de unas creencias y de unas normas morales derivadas de ellas. Esa fe dará lugar a manifestaciones externas, evidentemente, pero surge y se desarrolla en el ámbito más íntimo de las personas, su conciencia. En cambio, cuando pensamos en el derecho, nos estamos refiriendo a un conjunto de normas que van a regular la conducta externa y social de un grupo humano; tiene como peculiar su carácter obligatorio por lo que pueden ser impuestas coactivamente. Ciertamente el derecho debe impedir que se obstaculice o coarte la libertad religiosa de los creyentes, tanto individual como colectivamente. Pero, aparte de esto, ¿qué más puede esperar la Iglesia del derecho? ¿Que contribuya al desarrollo de algo tan personal y libre como la fe? Haciendo de la enseñanza religiosa una asignatura más, exigiendo que se evalúe como cualquier otra y que cuente para pasar o repetir curso o para obtener becas o acceso a estudios con limitación de plazas, se podrá motivar y controlar la adquisición de los conocimientos relacionados con la religión de los alumnos que la cursen. ¿Es eso únicamente lo que pretende la Iglesia? ¿Está satisfecha con los resultados que obtuvo durante la dictadura franquista cuando el estudio y la práctica de la religión católica eran obligatorias para todos? ¿Le parece una actuación adecuada en la sociedad española actual?

A través de las encuestas sociológicas, está más que comprobado que la sociedad española, muy mayoritariamente, se define como católica, vincula sus tradiciones y fiestas a la religión católica y acude a la Iglesia en los momentos de una especial trascendencia en su vida (bautizo, primera comunión, boda, funerales...). Pero nadie niega que se está descristianizando, que en sus valores y normas de conducta cada vez tiene menos en cuenta la doctrina de la Iglesia.²⁹ Ante esta situación, nos parece que

²⁹ De acuerdo con las informaciones que proporciona el CIS (2002), 8 de cada 10 españoles se define como católico, pero sólo una cuarta parte acude a la Iglesia semanalmente y la mitad no acude nunca o pocas veces al año; el 94.5% ha bautizado a sus hijos y el 92.6% ha celebrado su primera comunión; pero a 6 de cada 10, cuando tienen que tomar una decisión importante, las propias creencias les importan poco o nada; la influencia de la religión en la sociedad española, para 7 de cada 10 es menor que antes y 6 de cada 10 piensan que disminuirá en el futuro...Estas mismas tendencias se analizan y valoran con profundidad por Javier Elzo (2000) que pone de manifiesto que para muchos españoles la pertenencia a la religión católica es puramente externa y simbólica y, aunque no carezca de valor, tiene una influencia muy escasa en sus vidas. Su interés por la religión y su sentido religioso es muy bajo y prestan poca atención a los mensajes de la Iglesia, confían poco en ella y la valoran escasamente.

la solución depende fundamentalmente de la vitalidad de los movimientos cristianos, de la fe y del compromiso de los creyentes y no de la fuerza de las leyes.³⁰ El problema está en la vitalidad de la Iglesia, en la presencia en ella de pensadores, artistas, científicos, personalidades valiosas, grupos de jóvenes entusiastas y, sin embargo, poco de todo esto se ve. Además, disminuye el número de sacerdotes y, al escasear las vocaciones, su edad media es cada vez más alta.³¹ Sinceramente, nos parece que el problema para la Iglesia española está en la menor vivencia personal de la fe, en que cada vez son menos los hogares españoles donde se

30 Las posturas de diversas autoridades eclesiásticas, sin llegar a la contradicción, destacan aspectos y estrategias bastante diferentes. El influyente Cardenal Arzobispo de Madrid, anterior Presidente de al Conferencia Episcopal y al que tan sólo le faltó un voto de los 76 obispos para alcanzar en la votación los dos tercios necesarios para acceder a conseguir un tercer mandato, no niega su importancia pero tiene una gran confianza en el pasado, en la relación entre religión y cultura y quizás por ello valore tanto lo jurídico y lo institucional para afrontar el problema: “Por lo demás, en España *la misión de la Iglesia no se encuentra con una cultura extraña y ajena a sus claves más propias*. Es una triste verdad que el modo de vida de nuestro País, en cuanto éste forma parte de la llamada cultura pública occidental moderna, “se aleja consciente y decididamente de la fe cristiana y camina hacia un humanismo inmanentista” [26] . Pero también *es verdad esperanzadora que las raíces más profundas de nuestro modo de vivir y de entender la vida son tan viejas como el cristianismo y siguen aportando a la cultura española la savia de la fe de Cristo*. (...) Por todo ello, la misión religiosa de la Iglesia es hoy de una gran relevancia, también cultural, para nuestra sociedad. No es una misión fácil, pero sumamente estimulante y necesaria para el presente y el futuro de una España en justicia y libertad” (Rouco, 2004). (Somos nosotros quienes hemos subrayado algunos términos con negrita.)

Otros, como el Arzobispo de Pamplona, se diría que lo ven con más gravedad y urgen una mayor diferenciación y compromiso de los católicos: “Ante todo, nuestra Iglesia, necesita clarificarse más, diferenciarse más en el conjunto de *la sociedad española que aunque conserve muchos elementos cristianos ya no es cristiana de corazón*. Todo lo que queramos hacer como cristianos en nuestro mundo se sustenta sobre la existencia de *comunidades cristianas, más o menos numerosas, pero sinceramente entusiasmadas con su vocación cristiana*, claramente conscientes de sí mismas, dispuestas a vivir la vida personal, familiar y social de acuerdo con el evangelio de Cristo y la doctrina de la Iglesia, sin temor a ser criticadas por los poderes de este mundo, capaces de presentar los contenidos de la salvación de Dios y hacerla operativa en las actuaciones y relaciones de la vida social concreta y verdadera.

Bien está, por ejemplo, mantener unos acuerdos con el Estado español que reconozcan el derecho de los católicos a una enseñanza católica para sus hijos en el seno de la escuela pública. Pero estos instrumentos jurídicos pierden fuerza si luego no hay una comunidad de familias cristianas, que valoren la educación religiosa de sus hijos como un bien de primer orden y sean capaces de defender este derecho por todos los procedimientos legítimos que ofrece una organización democrática de la sociedad.” (Sebastián, 2004). (Somos nosotros quienes hemos subrayado algunos términos con negrita.)

31 Según la información estadística de la Iglesia española, en el año 2000, había 19.825 curas seculares, de los que 10.378 estaban en activo y 8.134 se habían jubilado, es decir, de cada 10, 6 estaban en activo y 4 estaban jubilados (los sacerdotes se jubilan a los 75 años). (<http://www.interrogantes.net/includes/documento.php?IdDoc=2070&IdSec=137>).

trasmite, en la casi inexistencia de grupos cristianos juveniles y no en una interesada formulación de obligaciones legales.

d. Una enseñanza religiosa poco eficaz

La Iglesia española exhibe con satisfacción la alta demanda de enseñanza religiosa.³² Con todo, los datos ya no son tan satisfactorios cuando se desglosan por niveles pues a medida que sube la edad de los escolares, descende la demanda.³³

De todos modos, con independencia de la importancia que se dé a esa demanda, convendría tener en cuenta las valoraciones que se hacen en los estudios sobre el tema. En este sentido, Fernández Almenara, sacerdote y profesor de religión en Magisterio, nos hace advertencias muy serias:

Dos grandes objetivos de la enseñanza religiosa escolar no se consiguen, y los otros apenas si obtienen un aprobado. (...) Lejos de alcanzarse quedan “*apertura del alumno a la experiencia religiosa y ofrecimiento de una respuesta de sentido último de la vida*” con un 38,2%, y “*diálogo abierto con las demás propuestas culturales*” con un 39%. Significa que sólo se logran los objetivos más directamente relacionados con la identidad cristiana, y quedan sin lograrse los relativos al hecho religioso y al diálogo entre la fe y la cultura. Nos parece grave esta conclusión, porque si no se da ese diálogo abierto, respetuoso y crítico con otros campos del saber en un proceso interdisciplinar, la Religión y Moral Católica no será una modalidad integrada dentro del marco curricular, y por tanto, no se insertará en una visión globalizadora de la educación. De igual modo, al no alcanzarse satisfacto-

³² “¿Por qué no ha de ser posible responder a la demanda de un altísimo porcentaje de padres que, en ejercicio de su derecho constitucional, solicitan la enseñanza de la Religión católica para sus hijos? No se trata de privilegiar ni de discriminar a nadie, sino de posibilitar el ejercicio real y pleno de un derecho tan básico como es el derecho a la educación. Naturalmente, ni la Ley establece ni nosotros pedimos que la enseñanza de la Religión católica sea obligatoria para todos. Sí deseamos que quienes la solicitan libremente, en esa especie de plebiscito que se repite año tras año, puedan recibirla en condiciones fiables y dignas, no discriminatorias, según lo previsto en el correspondiente Acuerdo entre la Santa Sede y el Estado Español”. (Rouco, 2004).

³³ El porcentaje de alumnado que solicitó enseñanza de religión católica fue en Primaria el 81.0%, en ESO, el 61.5% y en Bachillerato, el 51.4%. Por Comunidades Autónomas, los porcentajes más altos los da Andalucía (93.0, 73.4, 57.2 respectivamente) y los más bajos, en Primaria y ESO, Cataluña (52.0 y 40.0 respectivamente) y en Bachillerato, la Comunidad Valenciana (23.2): (http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2006/E3-E_Religion.pdf).

riamente la apertura del alumno a la trascendencia y al ofrecimiento de una respuesta de sentido último de la vida con todas sus implicaciones éticas de tal modo que el significado último de su existencia le permita alcanzar una visión globalizada, se está defraudando algo fundamental de la enseñanza religiosa. Nos parece tanto más grave esta deficiente consecución, por cuanto se trata de los dos aspectos inabordables desde otros saberes y que son competencia directa de la “Religión” (la cuestión de la *trascendencia* y lo referente al *sentido de la vida*).³⁴

La mayor parte de los profesores (el 83,3%) se queja del poco o nulo interés de los padres por la formación religiosa de sus hijos. (...) Nos da la sensación de que padres y profesores trabajan en paralelo en lo que se refiere a la educación de los hijos. Al ser preguntados en otro lugar sobre su grado de satisfacción con los padres, el 64,9% declara que está “*satisfecho*”. Parecen dar a entender los profesores de religión que se contentan sólo con que hayan optado por esta asignatura, sin que esto implique crear una positiva relación de comunicación.³⁵

Si no se consiguen los objetivos más importantes y específicos de la enseñanza escolar de la religión, si padres y profesores (de religión) “trabajan en paralelo”, ¿qué sentido tiene conceder tanto valor y entregar tanto tiempo y energías en estatus legal de la clase de religión? ¿No da la sensación de que se está optando por la postura del avestruz en lugar de afrontar el problema de la transmisión de la fe en una sociedad que, como expresaba Monseñor Fernando Sebastián, “ya no es cristiana en su corazón”?

Pero, si en lugar de fijar nuestra atención en la infancia como hace Fernández Almenara, lo hacemos en la juventud, la eficacia de los medios que utiliza la Iglesia para la evangelización de las futuras generaciones resulta todavía más cuestionable. El Informe “Jóvenes 2000 y Religión”, de la Fundación Santa María, también insiste en la progresiva descristianización, en la insuficiencia de los medios que utiliza la Iglesia frente a ella y en la escasa influencia que las medidas legales e institucionales, en solitario, ante este problema.³⁶

³⁴ FERNÁNDEZ A., 2003: 181

³⁵ FERNÁNDEZ A., 2003: 182-183

³⁶ Allí encontramos afirmaciones como las siguientes:

- Desde 1989 se está produciendo un fuerte aumento de la opacidad, de la oscuridad del Mensaje de la Iglesia, que no llega, o llega con cuentagotas y a menudo distorsionado, a los

Ante todas estas alarmas, ¿no sería necesario que la Conferencia Episcopal se plantease si no debería volcarse en otras estrategias en lugar de buscar el apoyo de los grupos políticos y conceder tanta importancia a los aspectos legales?

e. Una imagen demasiado politizada de la Iglesia

La independencia de la Iglesia de la dinámica del Estado es hoy más imprescindible que nunca porque su mensaje de valores ni puede ni debe contaminarse con la adherencia de intereses coyunturales ni condicionarse a coordinaciones políticas de conveniencia. Si la izquierda se enfrenta de forma sectaria contra la Iglesia, se confundirá; si la derecha cree encontrar en la fuerza de la Iglesia un arsenal de munición adicional al propio, también se confundirá y si la jerarquía pretende que en tiempos históricos distintos funcionen las mismas inercias, incurrirá también en un lamentable error.

José Antonio Zarzalejos³⁷

Nos hemos permitido traer esta larga cita, además de por su contenido, por ser del Director del *ABC* que, como se sabe, es un periódico más bien próximo a valores conservadores y religiosos. Y que así se exprese el Director de este periódico unos días después de la famosa manifestación es harto elocuente. El periodista advierte a la izquierda (debe evitar el sectarismo); advierte a la derecha (no debe utilizar a la Iglesia); pero la mayor advertencia es para la Iglesia: no debe contaminar su mensaje con intereses coyunturales ni condicionarse a políticas por conveniencia.

jóvenes. Esta opacidad ha de ser tenida en cuenta especialmente al abordar el tema de las creencias religiosas juveniles.

- Asisten a Misa al menos una vez al mes el 21%, mientras que un 57% no lo hacen nunca o casi nunca, con las previsibles excepciones de los católicos de práctica religiosa regular.

- Sólo un 10% de los jóvenes que se declaran como católicos practicantes cree que la Iglesia esté ofertando ideas y valores válidos para orientarse en la vida.

También relativiza la importancia del centro (en los centros religiosos se declaran católicos practicantes el 44%, frente a un 33% en los públicos), y de la legislación educativa pues, si es común a todas las Comunidades Autónomas, habrá que acudir a otras influencias para explicar las diferencias que se dan entre los jóvenes de ellas (Andalucía figura en cabeza, con un 63% de jóvenes católicos de práctica regular u ocasional, seguida de cerca por Castilla y León (50%), Madrid y el País Vasco (ambos un 34%), y la Comunidad Valenciana (30%), y muy alejada del pelotón de cabeza, Cataluña, con un 21% de practicantes, y un 54% de no religiosos). (González- Anleo, 2004). (También: http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/Jovenes2000.pdf).

37 ZARZALEJOS, J.A., 2005.

El Evangelio, con meridiana claridad, avisa que de nada le sirve al hombre ganar el mundo entero si pierde su alma (*Mc 8,37*); también Jesús respondió molesto cuando pretendieron mezclarle en cuestiones políticas pues su misión era de otro orden (“Dad al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios”, *Mt 22.21*). ¿Qué obtendrá la Iglesia implicándose en este tipo de acciones que le compense la pérdida de nitidez y claridad de su misión evangelizadora?

Sin duda la sabiduría de los prelados sabrá encontrar una interpretación que no desautorice sus “coincidencias” con un determinado partido político,³⁸ pero cuando la sociedad capta algunas imágenes no afina tanto en sus juicios y la ve como una Iglesia que tiene demasiado poder y que trata de intervenir demasiado en el poder político.³⁹

³⁸ Un periodista nada sospechoso, Fernando Ónega, en un periódico como La Vanguardia escribió en relación con la manifestación: “Estamos ante el poder eclesiástico que se alza. Y cuando el PP lo respalda, estamos ante un aprovechamiento político del descontento. Es la fe politizada y la política canonizada. Es la alianza de la cruz y la gaviota. Es la fusión de la derecha y la Iglesia (...)” (2005).

³⁹ En una Encuesta realizada por el Instituto Opina para la Cadena Ser el 17 de noviembre, cinco días después de la manifestación, se obtuvieron las siguientes respuestas:

1. El Estado español financia a la Iglesia Católica con 3.000 millones de euros (medio billón de pesetas) ¿Cree usted que el Estado debe mantener la aportación de fondos públicos o la Iglesia debería autofinanciarse?: *El Estado debe aportar fondos públicos*: 27,3%; *La Iglesia debe autofinanciarse*. 63,4%; *No sabe*: 7,9%; *No responde*: 1,4%.

2. La Iglesia española también está exenta de pago de impuestos como el IVA o los bienes inmuebles. ¿Cree usted que la Iglesia Católica tiene una situación de privilegio en España?: *Sí*: 78,7%; *No*: 15,0%; *No sabe*: 6,0%; *No responde*: 0,3.

3. ¿Cree usted que la capacidad de influencia de la Iglesia Católica en España debe aumentar o disminuir?: *Aumentar*: 14,1%; *Mantenerse igual*: 24,5; *Disminuir*: 52,0%; *No sabe*: 8,5%; *No responde*: 0,9%.

4. ¿A usted, le parece bien o mal que la Conferencia Episcopal haya apoyado en los últimos meses varias manifestaciones contra el Gobierno?: *Bien*: 27,1%; *Indiferente*: 6,6%; *Mal*: 59,3%; *No sabe*: 5,8%; *No responde*: 1,2%.

5. ¿Cree usted que algunos Obispos están actuando de forma coordinada con el PP para desgastar al gobierno?: *Sí*: 55,0%; *No*: 25,9 %; *No sabe*: 18,1%; *No responde*: 1%. (http://www.cadenaser.com/static/pulsometro/antiores/encuesta_051121.htm)

Si comparamos estas respuestas con las de otras preguntas, en cierto modo similares, que hizo el CIS en 2002 (por lo tanto, cuando el PP gobernaba con mayoría absoluta), podríamos concluir que no le sirvieron aquellas para orientar su conducta y que no ha sido positivo para la imagen de la Iglesia su forma de oponerse a los proyectos legislativos del actual Gobierno Socialista. Así, en dicha encuesta, encontramos las siguientes respuestas:

A la pregunta 21:

- Las autoridades religiosas no deberían intentar influir en lo que la gente vota en las elecciones: *Muy de acuerdo*: 49%; *De acuerdo*: 33.3%; *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*: 6.5%; *En desacuerdo*: 4.6; *Muy en desacuerdo*: 1.6%; *No sabe*: 4.3%; *No contesta*: 0.6.

- Las autoridades religiosas no deberían intentar influir en las decisiones del Gobierno: *Muy de acuerdo*: 47.1%; *De acuerdo*: 34.0; *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*: 7.2%; *En*

Por lo tanto, para nosotros, de nuevo se remacha la cuestión de si, en orden a su principal misión, gana o pierde la Iglesia cuando se implica tan visiblemente en estas cuestiones.

f. Unas actitudes insuficientemente laicas

La oposición entre cristianismo y laicidad no tiene razón de ser. No es bueno simplificar el discurso sobre cuestiones tan complejas. Sería una necesidad resucitar ahora el maniqueísmo que dio lugar a la famosa “cuestión religiosa”. Una de las notas más características de la identidad europea -respecto a otras civilizaciones- radica en la neta separación, fontal en el evangelio, entre la acción política y la religión. (...) Y cuando no ha sido así, la Iglesia misma se llenó de nubarrones.

José María Martín Patino, S. J.⁴⁰

¡Qué nítida parece la cuestión del laicismo en las palabras del Presidente de la Fundación Encuentro que fue Vicario de la diócesis de Madrid con el Cardenal Tarancón, en los años en los que tanto se trabajó para superar los lastres que la Iglesia española había acumulado durante el franquismo! ¡Con qué claridad lo expone un obispo y teólogo como Monseñor Fernando Sebastián (2004)! ¡Con qué radicalidad aparece en el Evangelio y con qué inevitabilidad lo recoge la primera encíclica de Benedicto XVI cuando se refiere a la acción de la Iglesia en el mundo (2005: 28 y ss.).

Y sin embargo, ¡cuántas veces nos encontramos una Iglesia llena de esos “nubarrones”! Es demasiado fuerte para los políticos la tentación de aprovecharse de la Iglesia para armar ideológicamente sus objetivos y son muchos los hombres de Iglesia que buscan en los políticos fuerza y recursos materiales para sostener la fe, una fe que, por lo visto, se les antoja demasiado débil para valerse por sí misma y por la que les parece conveniente entrar, incluso oficialmente, en temas básicamente políticos.⁴¹

desacuerdo: 4.9; Muy en desacuerdo: 1.6%; No sabe: 4.4%; No contesta: 0.8%

Y a la pregunta 23:

En su opinión, la Iglesia y las organizaciones religiosas de este país tienen: Un poder desmesurado: 6.4%; Demasiado poder: 37.9%; Más o menos el adecuado: 38.0%; Demasiado poco poder: 7.4%; Un poder insignificante: 2.6%; No sabe: 7.1%; No contesta: 0.7 %.(CIS: 2002)

⁴⁰ MARTÍN P., 2004.

⁴¹ ¿Tiene sentido que un Papa (Juan Pablo II) hable del Plan Hidrológico Nacional y de trasvase de agua? (Damos por supuesto que no sería iniciativa del Sumo Pontífice abordar estos temas sino que serían españoles del Vaticano o de la Conferencia Episcopal quienes los

No hace mucho advertía un gran obispo:

El gran problema de la Iglesia hoy no es la moral sexual, ni la bioética, ni la defensa a ultranza de la vida, sino despertar la sed de Dios que no tienen los hombres y mujeres de nuestro tiempo. (...) Resumiendo, la libertad religiosa consiste en el derecho civil de profesar, celebrar y extender la fe. No necesitamos más. El resto, incluso el aumento del número de creyentes, se nos dará por añadidura. Lo ha dicho Jesús: “Buscad el Reino de Dios y su justicia. Lo demás se os dará por añadidura” (Mt 6, 33).⁴²

Pero parece que otros obispos, muy influyentes por cierto en la Iglesia española, no lo ven así.

g. Un planteamiento orientado sólo hacia los “fieles” y pobre en ambiciones

Como venimos viendo, en estos momentos, los objetivos a los que concede mayor prioridad la Iglesia en relación al sistema educativo son garantizar la libertad de los padres para elegir centro, a fin de que sus hijos reciban una educación moral y religiosa de acuerdo con sus creencias, y que la enseñanza religiosa, para quienes libremente la elijan, sea una asignatura fundamental.⁴³ De acuerdo con esto, la Iglesia se preocupa por sus propios fieles y se desentiende de quienes no lo son.

sugerirían.) ¿Nos imaginamos a un Papa entrando en problemas internos de Francia, Alemania, Estados Unidos y máxime si son objeto de debate intranacional por partidos políticos? En plena campaña del PP contra el Estatut de Cataluña, ¿cómo entender que el Arzobispo de Toledo esté constantemente refiriéndose a la unidad de España (Europa-Press, 22. 02. 2006)? Cuando la Conferencia Episcopal hace una pastoral sobre “*Valoración moral de terrorismo en España, de sus causas y de sus consecuencias*”, ¿por qué mezclan unos y otros planteamientos nacionalistas de forma que, en lugar de de lograr una aprobación unánime, no lo haga una sexta parte de sus miembros? ([http://www.arbil.org/\(64\)cees.htm](http://www.arbil.org/(64)cees.htm)) ¿No era evidente que, si se atacaba a los nacionalismos periféricos, a continuación obispos vascos y catalanes rechazarían públicamente esos contenidos? ¿No son temas más propios de la política o, en todo caso, de los laicos que de los obispos? Y si ven que su obligación es intervenir para iluminar las conciencias, ¿no deben actuar de forma que nadie, si lee o escucha adecuadamente, pueda dudar de que sus palabras surgen del Evangelio? ¿Acaso cada nacionalismo (catalán, español, vasco...) tiene sus propios obispos? ¿Entonces Dios a qué nacionalismo favorecerá, a las oraciones de qué obispos atenderá más? ¿No debería haber superado ya la Iglesia Católica estos planteamientos y no entrar, oficialmente, en estas divisiones y disputas?

⁴² SANUS, R. 2005.

⁴³ CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, 2005.

A poca cultura religiosa que se tenga, llama la atención el olvido del mandato de Jesús que cambia la religión del Antiguo Testamento, centrada en el pueblo judío, al dotar a los apóstoles de una misión universal;⁴⁴ el olvido de algunos de los mensajes más generosos del Evangelio;⁴⁵ y el abandono de los grandes cambios que la Iglesia protagonizó durante los años sesenta del siglo XX.⁴⁶

Nos parece que ésta es la dirección hacia la que orienta José Luís Corzo, Director del Instituto Superior de Pastoral de Madrid y Profesor de la Pontificia Universidad de Salamanca, cuando con mucho respeto pero con mucha claridad se aparta de los planteamientos de la Conferencia Episcopal en este tema.⁴⁷ Así diferencia claramente entre fe y educación, admite los derechos de los padres pero aclara que educar es ayudar a crecer en libertad a una persona y no adoctrinarla, insiste en que la presencia de la Iglesia en la escuela pública debe ser un servicio a toda la sociedad en el que muestre su fe no sólo a los suyos sino a todos,⁴⁸ advierte del grave peligro que supone para la difusión del Evangelio en una sociedad la ausencia de cultura religiosa e incluso recuerda que la Santa Sede ya previno del contratestimonio que supondría una Escuela Católica dedicada “sólo o exclusivamente” a una clase social.⁴⁹

44 “Id al mundo entero y predicad el Evangelio a toda la creación”. (S. Marcos, 16.15).

45 El sembrador que siembra sin preocuparse de donde cae la semilla, el amo del campo que deja crecer juntos al trigo y la cizaña, la levadura que se mezcla con la masa para hacerla fermentar (S. Mateo, 13); la lámpara que ilumina a todos los de la casa (S. Marcos, 4: 21-23); la oveja o la moneda perdidas (S. Lucas, 15: 3-10)...

46 Nos referimos a los grandes mensajes de Juan XXIII, Pablo VI y del Concilio Vaticano II en orden a abrir a la Iglesia al mundo y, en lugar de condenarlo, entrar en diálogo con él.

47 CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, 2004.

48 “(...) el servicio de la Iglesia a la sociedad española en la escuela pública de todos consiste en mostrar abiertamente su fe, pero no en llamar sólo a los suyos ni, menos, en imponerla o camuflar su proselitismo bajo la cultura.” (Corzo, 2004, 74)

49 “En algunas naciones, como consecuencia de la situación jurídica y económica... [la Escuela

*Católica] corre el riesgo de dar un contratestimonio, porque se ve obligada a autofinanciarse aceptando principalmente a los hijos de familias acomodadas. Esta situación preocupa profundamente a los responsables de la Escuela Católica, porque la Iglesia ofrece su servicio educativo en primer lugar a ‘aquellos que están desprovistos de los bienes de fortuna, a los que se ven privados de la ayuda y del afecto de la familia, o que están lejos del don de la fe’ (Vaticano II, GE 9). Porque, dado que la educación es un medio eficaz de promoción social y económica para el individuo, si la Escuela Católica la impartiera exclusiva o preferentemente a elementos de una clase social [seguramente también pueda leerse: o región del mundo] ya privilegiada, contribuiría a robustecerla en una posición de ventaja sobre la otra, fomentando así un orden social injusto”. Congregación para la Educación Católica, *La Escuela Católica* (Roma 1977) núm. 58. (Citado en Corzo, 2004, 67-68).*

Volvemos de nuevo pues, y esta vez de la mano nada sospechosa de una autoridad en enseñanza de la religión, a plantearnos si tiene sentido para la misma Iglesia que su jerarquía se comprometa en una estrategia que empobrece su mensaje, emborrona su imagen evangélica y de la que cosecha tan pobres resultados.

Consideraciones finales

Iniciábamos estas páginas expresando la conveniencia de liberar a la política de un *fundamentalismo* que suponga intransigencia y sometimiento a una doctrina de forma irracional y que, como consecuencia, supusiese una disminución de la libertad y le privase a la argumentación racional del lugar que le corresponde en un diálogo ilustrado. De un modo especial, hemos analizado la problemática que, en relación a la política educativa, ha suscitado la presencia de la enseñanza de la religión en el sistema educativo español. Quisiéramos concluir con unas consideraciones finales que subrayen con algo más de claridad las principales conclusiones a las que llegamos después de este recorrido. Lo hacemos con honestidad y convicción pero también aceptando que otras conclusiones diferentes, incluso opuestas, serán no sólo legítimas sino necesarias para que el planteamiento de estas cuestiones consiga una formulación más completa e ilustrada.

Nuestra primera reflexión estaría referida a la relación entre Iglesia y política. Aludimos a la absoluta conveniencia de distinguir y separar nítidamente religión y política. Nos parece que, afortunadamente, ya constituye un lugar común. Y, sin embargo, si en la teoría no presenta ninguna dificultad su aceptación, en la práctica, de un lado, los grupos políticos tratarán de beneficiarse del apoyo de cualquier religión y, de otro, las autoridades religiosas se sentirán tentadas por las promesas de medios y recursos que pueden proporcionarles los políticos. Pero si a corto plazo puede parecer beneficioso este “intercambio” de favores, a la larga sólo puede ser perjudicial para la identidad y calidad de la religión y para la autonomía de la sociedad civil. Las sociedades occidentales han realizado un largo recorrido que ha pasado por el humanismo renacentista, las guerras de religión, la ambición ilustrada por convertir a la razón en la autoridad social máxima, los ateísmos y antiteísmos por motivos políticos, sociales, morales y hasta científicos... De ese recorrido parece concluirse

de que nada es mejor para ambas, religión y política, que la máxima autonomía: una Iglesia libre en una sociedad libre y unos poderes políticos totalmente independientes de toda autoridad religiosa y que sólo rendirán cuentas a los ciudadanos y sólo serán controlados democráticamente por ellos. Empero, como la tendencia de muchos políticos es aprovecharse de todo cuanto les pueda llevar a conseguir el poder o a consolidarlo, y la de algunos eclesiásticos la de poner el poder (político, económico, ideológico...) al servicio de sus objetivos, corresponde a creyentes y ciudadanos exigir que no sean objeto de “mercadeo” ni la religión ni la autonomía y la libertad de una sociedad democrática.

La segunda reflexión giraría en torno a la presencia pública de la religión y es especialmente importante en la sociedad española. Nos parece que, en las sociedades occidentales, cada vez se cuestiona menos esta presencia pública, que se acepta como legítima la presencia de las creencias no sólo en la conciencia y en los templos, sino en el espacio público. Pero en nuestro país hay que insistir que se trata de una forma de estar presentes en la sociedad muy diferente a la que hasta hace muy poco ha tenido la Iglesia católica. Ni cabe preeminencias ni privilegios para una confesión religiosa, por muy mayoritaria que sea entre la población, ni caben pretensiones de regular la sociedad a partir de las creencias aunque sean las de todos los miembros de una sociedad. Si queremos despolitizar la religión, tendremos también desacralizar a la política; si los poderes públicos no deben intervenir en las creencias, las jerarquías religiosas no deberán pretender ser ellas quienes definan o legitimen las normas o pautas que han de tener validez para toda la sociedad. Eso no significa que opiniones o valores inspirados en creencias no puedan intervenir en el debate público; pero sí que implica que no lo harán apoyados en una autoridad ni argumentación de tipo religioso sino en razones que puedan ser asumidas por cualquier persona al margen de cualquier creencia; y que si acaban convirtiéndose en normas o pautas para toda una sociedad será a través de un procedimiento exclusivamente democrático y laico.

La tercera y última reflexión se dirige a la presencia de la religión en el sistema educativo. Nos parece que no debe desaparecer y no sólo en atención a los pretendidos derechos de la Iglesia sino por el bien de la sociedad española. Ciertamente todo creyente tiene derecho a una educación que no dificulte el desarrollo de sus convicciones religiosas y mo-

rales; pero es que además difícilmente se puede comprender nuestra historia y nuestra cultura si se desconoce por completo la religión católica. A esta primera afirmación hemos de añadir que, si no queremos perder ambos objetivos (el respeto a los derechos de los creyentes y la adquisición por todos de una cultura católica que permita comprender nuestro pasado y nuestro presente), es imprescindible cambiar los planteamientos que defiende la jerarquía eclesial. En la medida en que se identifique con un partido político, dificultará que comprenda y acepte su mensaje una buena parte de la sociedad; y en la medida en que se base en leyes y acuerdos ventajosos perderá ella misma la perspectiva del servicio y no lo valorará como tal la sociedad. El profesorado de religión debe estar en el sistema educativo por su capacidad, no por haber sido designado por una autoridad religiosa. Y siempre debería quedar claro que la presencia de la religión en la escuela está en función de la educación de unas personas, para el enriquecimiento de su personalidad, para el aumento de su capacidad para afrontar los retos que le planteará la vida, para incrementar su libertad, nunca para adoctrinar o condicionar.

Bibliografía

- Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales*, BOE: 15. 12. 1979. También: http://www.mju.es/asuntos_religiosos/ar_n04_e.htm
- ALZAGA, O. *La Constitución española de 1978. Comentario sistemático*, Madrid, Ediciones del Foro. 1979.
- ARISTÓTELES. *La política*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, C. Austral, 1941, Traducción de Patricio Azcárate. También: <http://www.filosofia.org/cla/ari/azc03017.htm>
- BENEDICTO XVI (2005): *Deus caritas est*, http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est_sp.html
- BOLÍVAR, A. "Equidad educativa y Teorías de la Justicia", *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, No. 2, pp. 42-69: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/>. 2005.
- BONAL, X. "Una evaluación de la equidad del sistema educativo español", *Revista de Educación*, núm. 330, pp. 59-82. 2003
- BONAL, X. "¿Es justa la libertad de elección de escuela?", *El País*, 13. 02. 2006.
- BOZAL, V. *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid, Centropress. 1997.
- BOURDIEU, P. *Raisons pratiques, Sur la théorie de l'action*, Paris, Editions du Seuil. 1994.
- BOYD, C. P. *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor. 2000.
- BRIGHOUSE, H. *School choice and social justice*, New York: Oxford University Press. 2000.
- CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas). *Actitudes y creencias religiosas*, Estudio nº. 2.443, Enero 2002: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2440_2459/Es2443mar.pdf

- CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA: COMISIÓN PERMANENTE. *Ante el Proyecto de Ley de Educación. Declaración del 28 de septiembre.* <http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/LeyEducacion.htm>
- CORZO, J. L. (2004): *La argumentación católica sobre la clase de religión*, Frontera, n.º 30, abril-junio 2004, pp. 53-76. 2005 También: <http://www.atrío.org/FRONTERA/30/30-12-CORZO.pdf>
- DAHRENDORF, R. "La política de los valores", *La Vanguardia*, 29.03.2005.
- ELZO, J. (y otros). *España 2000, entre el localismo y la globalidad: la encuesta europea de valores en su tercera aplicación, 1881-1999*, Madrid, Fundación Santa María. 2000.
- FERNÁNDEZ ALMENARA, M. G. *La enseñanza de la religión católica en la Escuela Pública española*, Madrid, Dykinson, S. L. 2003.
- GIL DE ZÁRATE, A. *De la instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, en RUIZ BERRIO, J. (dir.) (1996): *La Educación en España. Textos y Documentos*, Madrid, Editorial Actas. 1885.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. de D. (dir.). *Jóvenes 2000 y Religión*, Madrid, S. M. 2004.
- GREEN, A. *Education and the State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, London, MacMillan Press. 1990.
- GREEN, A. "Education and State Formation Revisited", *Historical Studies in Education*, 6 (3), pp. 1-19. 1994.
- HABERMAS, J. "Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe", *Praxis International*, 12 (1), pp. 1-9. 1992.
- INSTITUTO OPINA. "La financiación de la Iglesia", *El Pulsómetro*, <http://www.cadenaser.com/pulsometro/index.html?fecha=2005-11-21>. 2005.
- HIRSCHMAN, A. O. *Retóricas de la intransigencia*, México, FCE. 1991.
- IZQUIERDA UNIDA. *Programa electoral de Izquierda Unida. Elecciones Generales del 14 de marzo de 2004*: http://www.ociocritico.com/oc/actual/canales/diario/elecciones04/programa_iu.pdf. 2004
- JOVELLANOS, G. M. de. "Memoria sobre Educación Pública", CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1985): *Historia de la educación en España. I Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría Técnica, 2ª ed., pp. 222-318. 1802.
- MAQUIAVELO, N. [1513]. *El Príncipe*, Barcelona, Atalaya. 1996.
- MARTÍN PATINO, J. Mª. "Respetar la laicidad", *El País*, 16. 02. 2004
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Historia de la Educación en España. T. II: De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. 1985.
- MORÁN, C. y PADILLA, M. "Las organizaciones de padres y profesores logran un pacto para la reforma educativa", *El País*, 10.02.2005.
- ÓNEGA, F. "La alianza de la cruz y la gaviota", *La Vanguardia*, 12. 11. 2005.
- PARTIDO POPULAR (PP). *Avanzamos juntos. Programa de Gobierno del Partido Popular. Elecciones Generales. 2004*, www.pp.es. 2004.
- PARTIDO SOCIALISTA OBRERO ESPAÑOL (PSOE). *Merecemos una España mejor. Programa electoral. Elecciones generales 2004*: http://www.ociocritico.com/oc/actual/canales/diario/elecciones04/programa_psoe.pdf. 2004.
- PÉREZ DÍAZ, V. *La primacía de la sociedad civil. El proceso de formación de la España democrática*, Madrid, Alianza. 1993.
- POWELL, Charles. *España en la democracia. 1975-2000. Las claves de la profunda transformación de España*, Barcelona, Planeta. 2001.
- PUELLES, M. de. *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*, Barcelona, Ediciones Pomares. 2004.
- PUELLES, M. de. "Ocho leyes orgánicas de educación en 25 años", *Cuadernos de Pedagogía*, No. 348, pp. 12-14. 2005.
- ROUCO, A. M. *Discurso inaugural. LXXXII Asamblea Plenaria de la Conferencia Episco-*

DOCUMENTOS

- pal Española*,
<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/discursos.htm>. 2004.
- ROUSSEAU, J. J. *Discours sur l'Oéconomie Politique*, 1755. <http://socserv2.socsci.mcmaster.ca/~econ/ugcm/3ll3/rousseau/rousseau.htm>
- RUBIO CARRACEDO, J. *Paradigmas de la política. Del estado justo al estado legítimo (Platón, Marx, Rawls, Nozick)*, Barcelona: Anthropos. 1990.
- SAN AGUSTÍN [413] (*Obras completas. XVI y XVII: La ciudad de Dios (1º y 2º)*), Madrid, B.A.C. 2001. También:
http://www.fh-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost05/Augustinus/aug_cd04.html
- SANUS, R. "La Iglesia en un Estado aconfesional", *El País*, 14. 03. 2005.
- SARASON, S. B. *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona, Octaedro, 2003
- SEBASTIÁN, F. *Los fieles laicos, Iglesia presente y actuante en el mundo. Vocación apostólica de los fieles laicos*,
<http://www.congresodeapostoladoseglar.org/congreso/FernandoSebastian.htm>. 2004.
- SEBASTIÁN, L. de. "Mucho dinero para la Iglesia", *El Periódico*, 29. 11. 2005
- TEDESCO, J. C. "¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos?", *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 17-28. 2004.
- TIANA, A. "La Educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en la Educación", en RUIZ, A. (coord.): *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*, Madrid, Biblioteca Nueva. 2002.
- ZARZALEJOS, J. A. "La jerarquía católica y la situación política", *ABC*, 28. 11. 2005.
- WEBER M. [1919] (1988): *El político y el científico*. Madrid: Alianza. También: <http://www.hacer.org/pdf/WEBER.pdf> p. 32.

Origen y desarrollo de la ciencia profesional en la UNAM

María Eugenia Alvarado Rodríguez

Investigadora CEIICH - UNAM

Fernando Flores Camacho

Investigador, CCADET - UNAM

Resumen. Expondremos los resultados de una investigación, en la cual a través de entrevistas con estudiosos relacionadas con sus ideas sobre la ciencia, se abordaron los orígenes y el desarrollo de este campo profesional en la UNAM, a partir de la creación de Ciudad Universitaria, con el propósito de reconstruir el surgimiento de ésta a decir de sus propios actores: los investigadores; a muchos de ellos los hemos denominado “testigos memoriosos”,¹ por ser fundadores y actores activos en el origen, desarrollo y estado actual de la ciencia profesional. La información que presentamos se sustenta en las ideas expresadas por una muestra de investigadores de ambos subsistemas de la UNAM.

Palabras clave. Enseñanza de la ciencia, institucionalización de la ciencia, concepciones de ciencia

Introducción

La Universidad Nacional Autónoma de México ha jugado un papel determinante en el origen, desarrollo y consolidación del Estado mexicano; en ella se han formado diferentes profesionales, dirigentes políticos, gobernadores, líderes académicos, administrativos, sindicales, entre otros.

A raíz de la creación de Ciudad Universitaria, inicia una época de crecimiento intelectual y científico en México, al dar vida a un proyecto nacional en lo educativo, científico, económico y social. Es a partir de este hecho histórico que se marca un hito en el desarrollo del país, como una nación creciente en todos los aspectos, ya que se da lugar a la formación

¹ VÁZQUEZ, 1990.

de humanistas, juristas, ingenieros, economistas, pedagogos y filósofos, entre otros profesionales que serán reconocido tanto a nivel nacional como internacional.²

En un inicio, la UNAM fue la principal proveedora de los profesionales y de docentes, funcionarios y diversidad de recursos humanos requeridos para la fundación de diferentes instituciones de educación superior; así tenemos la descentralización de Ciudad Universitaria con la creación de cinco sedes denominadas: Escuela Nacional de Estudios Profesionales, la formación de la Universidad Autónoma Metropolitana, y el Colegio de Bachilleres, además de las universidades del interior de la república, entre otras.

En el ámbito de la investigación científica y humanista, los aportes son reconocidos en el concierto de las naciones, al igual que el trabajo de sus académicos. Debido a ello, la UNAM tiene a nivel nacional e internacional un prestigio y renombre que trasciende fronteras, tal y como lo podemos constatar en los diferentes reconocimientos, premios y distinciones que la han destacado en diferentes momentos. Por ejemplo, ocupa el lugar 95 en 2005 y posteriormente remonta 21 espacios, para en 2006 colocarse en el sitio 74 de 200 posibles;³ ya para 2007 es la 68 mejor del orbe en la web, según indica ranking mundial,⁴ considerándose además la primera de Iberoamérica.

A lo largo de su historia, la universidad ha realizado un sin fin de acciones para contar con la infraestructura requerida y así poder llevar a cabo su actividad científica; para ello, además de los institutos se han generado otras dependencias universitarias dentro de la misma Coordinación de Investigación Científica, como son los centros, los programas y los polos de desarrollo. Y en el caso de la Coordinación de Humanidades los institutos, centros programas y la Unidad Académica de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM.

Existe un gran número de aspectos históricos que hemos reseñado en diferentes reportes, mismos que son el punto de referencia para destacar

² SOBERÓN, 1983.

³ Gaceta UNAM, 09, octubre, 2006:1, 3.

⁴ Gaceta UNAM, 16 de agosto, 2007: 1.

la profesionalización de la ciencia en la UNAM, lo cual implica la formación de comunidades científicas que han desempeñado, en efecto, un papel esencial y han tenido un fuerte impacto en la constitución así como en el desarrollo de las disciplinas científicas.⁵

Dicho impacto se deja sentir con gran fuerza hasta nuestros días, motivo por el cual nosotros ubicamos la profesionalización de la ciencia a partir de dos acciones relevantes: por un lado está la fundación de Ciudad Universitaria, sin desconocer el contexto histórico previo a esta génesis, mismo que posibilita las condiciones para la creación de un ambiente propicio para el desarrollo y profesionalización de las disciplinas científicas, al irse conformando una comunidad científica integrada a partir de sus propios intereses, de las metodologías específicas para el análisis de varias dimensiones del conocimiento, del impacto y prestigio social en su ejercicio profesional.⁶

Y por otra parte está la creación de los consejos técnicos y la figura de investigador, 1945,⁷ ya que esto propicia prácticas distintas así como relaciones diferentes con la sociedad y promueve el cambio social, pero esto es posible gracias al proceso de maduración impulsado por los fundadores de escuelas, institutos y programas.

Entre los aspectos importantes a destacar en la profesionalización de la ciencia se encuentran:

- La certificación y validación de conocimientos, la legislación sobre títulos y funciones profesionales a desarrollar.
- El proceso de socialización académica: planes y programas de estudios, instituciones docentes, filosofía institucional, funciones profesionales, orientaciones en la formación de cuadros.
- El conocimiento de la formación de científicos, áreas de trabajo, el conocimiento e interpretación de la producción científica, del quehacer académico y profesional que puede llegar a conformar una masa crítica.

⁵ ALVARADO, 2005.

⁶ GORTARI, 1957.

⁷ DOMÍNGUEZ, 1998.

En nuestra concepción, la profesionalización de la ciencia tiene también una estrecha relación con el problema de la formación y evolución de las disciplinas científicas, así como con la formación de cuadros profesionales; por ello, las instituciones educativas son las que sustentan la producción de conocimiento y establecen condiciones particulares que dependen más de sus propias necesidades de crecimiento.

Se ha dado la construcción de una experiencia en torno a la enseñanza de la ciencia, con la creación y organización de escuelas y facultades, en las cuales se ha dado vida cotidianamente a la formación de los recursos requeridos para el desarrollo de la investigación, proceso en el cual se transmiten, además de conocimientos de las ciencias, concepciones sobre la ciencia, así como orientaciones en el quehacer científico que han posibilitado el cambio y en algunos otros casos, la reproducción de esquemas tradicionales.

La universidad, en diferentes momentos de su desarrollo como institución, adopta dos modelos diferentes de universidad: el francés y el alemán, para organizar su labor educativa. En la actualidad ambos modelos coexisten, cada uno con sus propias exigencias de acceso y promoción de personal, como instancias institucionales de esferas culturales, a partir de valores, normas y prácticas específicas que pretenden ser homogéneas, pero que no lo son y que afectan significativamente a la universidad instituyendo la desvinculación entre la investigación y la docencia.

Aunque se han venido tomando algunas medidas como la obligatoriedad de los investigadores de participar en la docencia, esta desvinculación subsiste en múltiples aspectos. Entre ellos podemos mencionar la propia estructura de los programas de estudio, en especial los de licenciatura, la nula atención desde los centros e institutos y aún dentro de las mismas escuelas y facultades, al interior de éstas se ha dado en los últimos años un fortalecimiento a las investigaciones sobre los problemas específicos de la enseñanza de la ciencia así como a la formación complementaria que científicos y profesores requieren para mejorar de manera efectiva sus procesos de enseñanza, los cuales están vinculados a la profesionalización de la ciencia, la formas de organización de ésta y las condiciones del trabajo científico y de la enseñanza de la ciencia.⁸

⁸ ALVARADO y FLORES, 2001.

Para conocer como operan y perciben los investigadores su quehacer académico, si media algún proceso de análisis y reflexión cotidiana en torno a su actividad, y si ésta favorece o dificulta una adecuada relación entre la investigación y la docencia así como su percepción del conocimiento científico, realizamos la investigación que reportamos, cuyo propósito es efectuar una aproximación al conocimiento de las percepciones y concepciones de ciencia de los investigadores de la UNAM.

Además se busca contar con indicios para conformar un panorama sobre el desarrollo de la investigación y la docencia y las múltiples visiones de investigadores de campos diversos, entre ellos cuál es, desde su mirada, el origen y desarrollo que la ciencia profesional ha tenido en la UNAM y cómo esta ha impactado en el país.

Sobre la metodología seguida

Para los antecedentes se procedió a revisar 48 artículos que abordan diferentes vertientes de la naturaleza y enseñanza de la ciencia, tarea en la cual encontramos que no existe un solo trabajo de manera exclusiva y profunda que analice las concepciones de los investigadores. Se encontró que Kimball,⁹ uno de los pioneros en el trabajo de la naturaleza de la ciencia, aborda dos poblaciones en su estudio: la de los maestros y la de los investigadores, pero hace especial énfasis en lo obtenido con los primeros.

Para el trabajo de campo se elaboró una guía de entrevista (anexo 1), que incluye 24 preguntas con las que se indagó en relación al origen de la ciencia en la UNAM, su profesionalización, las concepciones de ciencia, así como las ideas en torno a la enseñanza y aprendizaje de la misma que los investigadores tienen.

Las respuestas que obtuvimos permitieron conocer y comprender de qué manera se ha dado la profesionalización de distintas disciplinas científicas, así como identificar algunas de las concepciones de la ciencia de nuestros investigadores, al mismo tiempo que los resultados aportan indicios de posibles propuestas sobre enseñanza de la ciencia.

⁹ KIMBALL, 1967.

La muestra de investigadores fue seleccionada al azar de los directorios de los centros e institutos de investigación y consistió de 41 investigadores de los dos subsistemas de investigación de la UNAM (anexo 2). Es pertinente señalar que gracias a la disposición y participación de los investigadores, fue posible realizar este trabajo, por lo que manifestamos nuestro agradecimiento.

Una vez determinada la muestra, seleccionamos tres ejes de análisis y organización:

- Concepciones de ciencia: origen y desarrollo.
- Enseñanza de la ciencia: formación de cuadros.
- Imágenes de ciencia que se enseñan y difunden en la UNAM.

Además de esos ejes transversales, el problema específico de la profesionalización de la ciencia y su relación con las concepciones de ciencia en la UNAM fueron elaboradas en tres categorías que orientaron las entrevistas y se utilizaron como organizadores de los datos. Estas son:

- Contexto histórico en el que surge la UNAM
- Condiciones para el desarrollo de la ciencia.
- Concepción de progreso científico.

De la guía de entrevista, seleccionamos para este trabajo las siguientes preguntas:

- ¿Cómo concibe la idea de progreso científico?
- ¿Cuál es el contexto histórico en el que surge la UNAM y a que necesidades respondió? ¿Cree que esas necesidades han sido cubiertas?
- ¿Qué relación guarda la institucionalización de la ciencia (origen y desarrollo de la ciencia, tradición científica, líneas de investigación, formación de científicos) con las concepciones de ciencia que existen en la UNAM?
- ¿Cuáles considera que son las condiciones actuales (políticas científicas, financiamiento, programas de actualización científica) que posibilitan el desarrollo de la ciencia?

Las entrevistas fueron transcritas y se analizaron a partir de las categorías y ejes de investigación descritos. A cada una de las entrevistas se les asignó un número y una literal que correspondía a la dependencia de adscripción y el número de entrevistado. Por ejemplo, “3B” es el tercer investigador entrevistado del Instituto de Biología. Para el caso de los institutos y centros de humanidades se antepone las iniciales y después el número, así “IF1” es el primer entrevistado del Instituto de Investigaciones Filosóficas. Los resultados que se presentan están en relación a la profesionalización de la ciencia y a las ideas expresadas por los investigadores en cuanto a las orientaciones y enfoques con los que fueron educados, así como la participación que ellos tienen en la formación de nuevos cuadros.

Resultados. Una mirada de los investigadores al desarrollo de la ciencia en la UNAM

En este trabajo presentaremos, en primer lugar, una breve síntesis de las expresiones de algunos “testigos memoriosos” en relación a la construcción cotidiana de Ciudad Universitaria en sus inicios; en segundo lugar expondremos los resultados correspondientes al primer eje que atraviesa la investigación que indaga en torno a las concepciones de ciencia, su origen y desarrollo y que, por su carácter histórico, se presenta de manera conjunta con el origen y el desarrollo de la misma UNAM.

Es de destacar que en esta dimensión fue de gran trascendencia contar con los “testigos memoriosos” en la muestra, lo que nos permitió enriquecer lo referente a la profesionalización de la ciencia en la universidad, así como el papel trascendente de la creación de Ciudad Universitaria.

El análisis de las respuestas de los investigadores se vio enriquecido con la información y las expresiones proporcionadas por la participación de cada uno de ellos, ya que son ellos quienes, con su labor, han construido el reconocimiento que la UNAM tiene en diferentes países como institución de excelencia en la formación de recursos humanos, colaboraciones en investigación, el intercambio académico y la difusión de la cultura.

La construcción cotidiana de ciudad universitaria

A partir de la cimentación de los primeros edificios que llegaría a constituir lo que en la actualidad es Ciudad Universitaria, los entonces alumnos

empezaron a recorrer los caminos en la obra, tanto en lo arquitectónico como en lo académico, y a reducir la distancia con el saber a partir de iniciar una nueva historia, al empezar a inaugurar las aulas, laboratorios, bibliotecas y a recorrer los pasillos, en una palabra, dar vida a un nuevo proyecto educativo, social y de nación. Fueron los alumnos y maestros que se incorporaron paulatinamente quienes dieron el primer paso en la construcción de esta, nuestra casa de estudios. A continuación presentamos algunas de las ideas expresadas precisamente por los fundadores o bien primeros habitantes de Ciudad Universitaria.

A decir de los testigos memoriosos:

La Universidad, antes de Ciudad Universitaria, era completamente distinta; estaba Mascarones, pero yo me refiero a las carreras de Filosofía y Letras (...) todas estaban dispersas; Derecho siempre fue aparte. Mire, yo estudié antes de Ciudad Universitaria y después en Ciudad Universitaria, la transición fue muy interesante (...).

Se hizo el trazado por partes, tenía que hacerse por etapas administrativas y pedagógicas, no se podían trasladar en masa, entonces siempre quedaban ahí, este, grupos ¿no?, sobre todo de los años que estaban ya terminando, que estaban en los últimos meses. Me tocaron los comienzos, era interesante, éramos cuatro gatos. Era muy difícil el traslado para acá, porque eran las afueras de la ciudad. No había líneas de transporte público, no existía el metro, claro. Era otra urbanización muy diferente. (L1)

Yo ya trabajaba en la administración universitaria; sí, eso también fue muy interesante ¿no?, por ejemplo, el rector despachaba en la torre de Rectoría y después había unas oficinas, éramos los pioneros. Otro ejemplo, a mi me tocaba ayudar a la organización de eventos; los primeros que se hacían para aprovechar los espacios públicos; pero, es que era así desolado, despejado, prácticamente no había estudiantes ni empleados; eran poquísimos entonces, este, era muy extraño todo esto, lo recuerdo de una manera peculiar, no sé, como si hubiera vivido un sueño. (L1)

Todas eran escuelas: la escuela de Filosofía y Letras era la Escuela Nacional de Jurisprudencia; Psicología era una carrera dentro de Filosofía y Letras y después se independiza y se crea la Facultad de Filosofía. (L1)

Ciudad Universitaria estaba en los linderos de la ciudad; era muy difícil y escaso el transporte, era un proeza llegar a tomar las clases. (L1)

Cuando nos venimos para acá (Ciudad Universitaria) poco a poco fuimos llegando, nos trajimos todo lo que requeríamos de nuestras viejas instalaciones, pero no llegamos todos juntos, la incorporación fue paulatina. (CA)

Entonces se vinieron el Jardín Botánico, que era junto con la Casa del Lago una muy buena escuela de difusión, se vinieron paulatinamente las diferentes escuelas y facultades. (1B)

La convocatoria para las plazas de investigadores se concursaba, y no había concurso posterior para la definitividad, sino al abrirse la plaza ya nos quedábamos. (S1)

Cuando se crea Ciudad Universitaria, yo estaba en la carrera de sociología de ciencias sociales, se llamaba así entonces, estaba en Mascarones, nosotros nos quedamos ahí. (S1)

Cuando yo estudié, fue primero en la famosa preparatoria de San Ildefonso, que es una maravilla histórica, y luego me fui a la Facultad de Ingeniería en Tacuba; cuando empecé a trabajar en Ciudad Universitaria era difícil llegar, pero yo tenía mi coche y vivía muy cerca en avenida Universidad. (CA)

Yo entré a la Iniciación Universitaria, luego a la Preparatoria 1, en San Ildefonso, después entré al instituto que estaba en la Casa del Lago, en la época de Don Isaac Ochotorena, que era director; de ahí nos fuimos a una casa en la calle Mariscal, en el Centro, fue temporal, y más tarde nos cambiamos aquí (C.U.) que fue toda una novedad. (1B)

Una vez que realizamos este breve recorrido sobre como se da la incorporación paulatina de la Ciudad Universitaria, a decir de los investigadores que fueron pioneros, presentamos la segunda parte de los resultados.

Análisis de información por categorías

Es conveniente señalar que presentaremos los resultados a partir de un ejemplo en las ideas expresadas por los investigadores, y que consideramos dan respuesta a cada una de las categorías descritas.

La primera categoría corresponde al *contexto histórico en el que surge la UNAM*, misma que da cuenta del conocimiento que tienen los investigadores de las condiciones históricas en las que surge Ciudad Universitaria, y de qué manera esas posibilitaron el desarrollo de la investigación científica. Los entrevistados expresaron ideas como las siguientes:

En 1929, como parte de la creación de la universidad, esta recibe algunos institutos de investigación, entre ellos el Observatorio Astronómico Nacional y el Instituto de Biología; con el paso del tiempo, varios universitarios visionarios fueron promoviendo la creación de otros institutos, entre los cuales están el Instituto de Química, el Instituto de Física, el de Matemáticas y la Facultad de Ciencias, y respondieron a la necesidad que el país tenía y tiene de investigación. (1A)

En las respuestas presentadas podemos destacar la vinculación entre el contexto histórico y la manera en que los investigadores conocen y tienen acerca de cómo surge la universidad, así como las condiciones económicas, el proyecto educativo, político social, y principalmente la idea de no dependencia científica de otras naciones en las que se sustenta. Por ejemplo, los investigadores hablan de “la ciencia que se genera en México se encuentra a la altura de la ciencia internacional, lo cual nos lleva a hablar de una ciencia sin fronteras, en la cual la UNAM tiene un espacio reconocido”. (IF2), sin dejar de reconocer la dependencia científica y tecnológica que aún se guarda con otros países.

La segunda categoría de este análisis, *condiciones para la ciencia*, se sustenta en las características de índole intelectual, la masa crítica, la libertad de investigación, económicas, materiales, así como de infraestructura, de apoyo institucional y de políticas científicas y programas para el desarrollo científico.

Con relación a la segunda categoría, las ideas expresadas por los investigadores posibilitó la diferenciación de dos posiciones: la primera de ellas habla de excelentes condiciones y la segunda de que se podría mejorar en muchos aspectos y no recibir presupuestos diferenciados por campo de investigación. Pese a las diferencias, los investigadores coinciden en que dada la situación económica del país no es posible contar con mayor presupuesto para las universidades.

1. Grupo de investigadores que considera que sí cuenta con las condiciones adecuadas y suficientes para el desempeño de su quehacer como científico. Se presentan a continuación algunos de los más claros ejemplos.

Las condiciones actuales son inmejorables, tenemos un buen presupuesto, mejores instalaciones y la actualización científica se está dando en las reuniones científicas para intercambiar conocimientos y para formar a los jóvenes investigadores. (1B)

Por fortuna la UNAM está creciendo en cantidad y en calidad, hay más investigadores y más profesionistas, tenemos que ir a estudiar los materiales que aunque son originarios de México, se los llevaron los norteamericanos y ahora tenemos que ir a estudiarlos allá, pero contamos con los recursos para hacerlo, para realizar eventos y asistir a ellos, estamos con las mejores condiciones. (3B)

Las condiciones para el desarrollo de la ciencia son buenas si pensamos que hace algunos años, la ciencia estaba centralizada en el D. F., salvo por el Observatorio de Tonantzintla, (...) en la actualidad es impresionante todos los sitios en la república donde se han creado centros de investigación. (1A)

Las condiciones se centran en los apoyos que tenemos del CONACYT, quien da el dinero para buscar la excelencia académica, un buen cuerpo de tutores y alumnos de excelencia. (2CA)

Las condiciones son buenas, desde el punto de vista del dinero, en su estructura existen los recursos, hay muchos estudiantes que pueden ser futuros científicos, pero esas condiciones no se utilizan bien, no son optimizadas. (1CN)

En la UNAM es posible hacer investigación no dirigida (es decir no hay temas prohibidos de inicio), lo cual es fundamental en el caso de las así llamadas “ciencias básicas”. Por otro lado existe apoyo financiero por parte de cada institución y de organismos centralizados por la DGAPA. Además existen apoyos externos a la UNAM provenientes del CONACYT y del Sistema Nacional de Investigadores. En general estos apoyos se asignan mediante un proceso de arbitraje llevado a cabo por colegas de la especialidad, tanto nacionales como internacionales, y ratificados por comisiones ad hoc en las respectivas instancias. Mi opinión es que en promedio, estos sistemas operan adecuadamente;

por supuesto está el problema de la asignación de recursos para estas actividades, lo que ya se convierte en un problema de planificación mucho más general. (2CN)

Las condiciones son buenas, buenísimas, porque hay salarios maravillosos, instalaciones buenas, recursos económicos, eso es extraordinario. (1Q)

La UNAM ya se ha dado cuenta de la necesidad de formar a científicos mexicanos, ha abierto y fortalecido los centros de posgrado y centros de investigación, que están permitiendo y van a permitir en el futuro, tal vez, formar mejores científicos mexicanos. Por otro lado, en el Instituto de Química tenemos todo el apoyo y si no, siempre hay formas de hacernos de los apoyos económicos vía CONACYT o DGPA, a través de organismos internacionales con los cuales se han firmado convenios. (2Q)

2. El segundo grupo considera que las condiciones podrían ser mejores de las que actualmente tienen y expresan ideas como las siguientes:

Actualmente existe un grupo de gente muy bien preparada, con una amplia experiencia y que pueden ayudar a formar nuevos investigadores; se participa en eventos a nivel nacional e internacional, pero existe un presupuesto que es muy limitado y hace falta equipo, pero con eso estamos trabajando. (2B)

Las necesidades del país son verdaderamente grandes y la asignación que tenemos en la investigación y la educación a nivel superior es proporcionalmente muy pequeña, es muy baja, vergonzosamente baja, entonces la universidad es un privilegio, la UNAM es un privilegio, pero si tiene para responder a las grandes necesidades del país, la inversión las condiciones dentro de su estructura física y estructura humana requeriría mejorarse. (4B)

Las condiciones actuales son bajas, porque no tenemos gente, no tenemos suficientes recursos y no es que se requiera de mucho, y no tanto recursos materiales, sino finalidad en nuestro trabajo; y son apropiada, si quieres hacer nada más una investigación, entonces son sobradas, pero no lo suficiente si queremos impactar y aportar a la ciencia. (2A)

Mi impresión es tener objetivos a largo plazo y en la UNAM a lo largo de 18 años he visto pasar una serie de etapas diferentes en donde en

ciertos años hay apoyo suficiente y después decae; esto es aparte de que no hemos tenido una continuidad suficiente para crear el ambiente académico y económico. En este momento vamos despegando otra vez. (1F)

Considero que hay una mala distribución del presupuesto y que en muchas ocasiones es un gran despildeo el que se da por parte de algunas autoridades, lo que llega a ser ofensivo cuando vemos las condiciones de nuestros estudiantes. Quizá haga falta más becas. (2F)

Las condiciones son difíciles, no hay más que el resultado y el reflejo de lo que está ocurriendo; políticas científicas que no están muy bien definidas dependen del quien, en cierto sentido quién está ahí, pero también depende de lo que nosotros inventemos, por lo general tenemos apoyo pero es demasiado medido. (4F)

Las condiciones desde el punto de vista de financiero no son las mejores, se perdió el goce por el trabajo por el uso de las prerrogativas del salario. Los números están jugando un papel muy importante, más que el conocimiento, y eso sí, uno aprende un poco y pues después ya los maneja números, números y nada más. (3Q)

Hasta cierto punto, digamos que el país está haciendo esfuerzos para aumentar, digamos, el presupuesto para investigación y que se ha tratado de aumentar el número de estudiantes de posgrado, pero desgraciadamente esto no se puede hacer sólo por decreto universitario. (4Q)

Depende de qué ciencia estemos hablando, hay ciencias a las que les dan mucho más recursos que a las ciencias sociales, les dan muchos más recursos; ahorita los físicos están siendo desbancados por la biología, por la bioquímica, la biofísica; las ciencias de la vida, en general, están como tomando prioridad, incluso al nivel de inversión y de apoyo económico a proyectos; pero todo eso diríamos en el campo de las ciencias que no se cuestionan; las ciencias sociales siempre reciben mucho menos apoyo, las humanidades ya ni se diga, no se consideran para nada. (1F2)

Las dependencias que se han forjado con mayores recursos son las de la Coordinación de la Investigación Científica; el Instituto de Física, por ejemplo es un instituto de primera, igual el de Investigaciones Sociales, pero por alguna razón hay una diferencia, porque algunos institutos son casi auto sustentables y porque es mucho más fácil que se

vinculen con el sector productivo, lo cual hace que tengan muy buenos aportes. (IS1)

El desarrollo tiene que ver con la naturaleza de nuestras disciplinas, esto creo que es universal; en qué sentido a un físico le resulta mucho más natural incorporar estudiantes a su línea de investigación que a un sociólogo o a un historiador; esto no es tan grave en otros sistemas; acá es muy grave, es decir, donde los estudiantes abonen un terreno para continuarlos en posteriores estudios y así sucesivamente, no está hecho así. (CESU1)

Como puede apreciarse, la opinión dividida entre buenas y malas condiciones para la investigación tiene muchos matices y muestran las diversas facetas de lo que constituye, para los investigadores, condiciones adecuadas para la investigación. En particular, resalta que no es el problema de contar con recursos suficientes o falta de ellos, sino que además son condiciones estructurales como objetivos tanto a nivel de centro o instituto como institucionales, así como de políticas nacionales de desarrollo, y, en menor medida (pero no por ello no significativo), de enfoque de lo que implica la investigación y sus vinculación con el desarrollo y la sociedad en general.

Existen investigadores que consideran que las condiciones actuales –en la dimensión señalada– les parecen las mejores de las últimas décadas, y por ello las señalan como óptimas o inmejorables, mientras que el otro polo expresa que no son buenas, si bien reconocen que se está haciendo un gran esfuerzo. Es notorio en este último grupo un cierto desencanto por no contar con tanto apoyo como las áreas de conocimiento en torno a la biomédica que están teniendo un desarrollo muy importante en los últimos años.

Otros aspectos relevantes del entorno de las condiciones para la investigación del ámbito social, son la percepción de que existe una falta de interés de las nuevas generaciones por dedicarse a áreas de conocimiento, y hay el peligro de que algunas de ellas estén a punto de ser cerradas por no contar con los alumnos requeridos para continuar su desarrollo, si bien no aparece en lo expresado que esta condición puede tener origen en la falta de oportunidades de los jóvenes en el campo académico. Un último aspecto que resalta de las opiniones expresadas por los investigadores

tiene que ver con la administración y su burocracia, que en no pocas ocasiones obstaculiza las actividades de investigación.

A manera de síntesis, podríamos señalar que, a decir de los investigadores, las condiciones actuales para realizar investigación son loables, si consideramos la situación económica del país; además es de gran importancia reconocer que se tiene libertad para desarrollar la investigación, y de la cátedra, que no existen candados, políticas o planes que impongan prioridades, líneas o áreas de la ciencia que se deban trabajar.

Por otra parte, se cuenta además con el apoyo y reconocimiento necesario a la labor efectuada; admiten y expresan un gran agradecimiento a la UNAM que les ha permitido trabajar y desarrollar su creatividad e innovación en el trabajo académico que desempeñan cotidianamente. Junto a este reconocimiento, habría que poner en la balanza si su actividad obedece exclusivamente a sus intereses personales, como parece reconocerse y que, por el contrario se dejan de lado los problemas de interés comunitario y nacional, que también es, como sabemos, una de las misiones de la UNAM.

De lo expresado por los investigadores, parece desprenderse que esa es la situación y que no hay políticas universitarias, al menos suficientes, que alienen y comprometan a los investigadores en los problemas nacionales. Otro aspecto relevante que no surge de manera espontánea en los investigadores y que tiene que ver con los aspectos institucionales y estructurales es la evaluación de la investigación en la UNAM. No hay referencias acerca de si los criterios de evaluación son suficientes, claros, adecuados o, por el contrario, llevan a una situación no deseada como la producción de artículos de investigación, donde el criterio está centrado en la cantidad y se deja de lado la calidad o el interés comunitario.

En estrecha relación con el origen de la ciencia profesional y las condiciones para el quehacer científico, se encuentra la *concepción de progreso científico*. Esta categoría es una de las expresiones que sintetiza las políticas y las condiciones para el desarrollo científico, además que lleva implícita la concepción de ciencia que tienen los investigadores. Partimos del supuesto de que la concepción de progreso científico que posee el investigador orienta su actividad científica, así como sus líneas de

investigación; pero además da cuenta de su percepción de cómo se desarrolla la ciencia en la UNAM.

Las expresiones que formulan los investigadores pueden identificarse, en una primera aproximación, con algunas de las corrientes epistemológicas de la filosofía de la ciencia que permitirían ubicar, de manera muy general, las orientaciones que llevan a los investigadores a hacer consideraciones sobre procesos y condiciones para el avance de la ciencia. Esta es una aproximación que no pretende hacer una identificación de las concepciones epistemológicas ni de los perfiles epistemológicos de los investigadores, sólo es un indicativo que da una perspectiva que permita tener una imagen de la pluralidad de orientaciones sobre la naturaleza de la ciencia de los investigadores de la UNAM.

En esta categoría, los investigadores expresaron ideas como las siguientes:

El progreso científico es precisamente el aumentar, el ampliar más nuestros conocimientos científicos, el trabajo que nosotros hacemos diario es una aportación al conocimiento científico y estamos contribuyendo precisamente a ese conocimiento científico que día a día va aumentando, conociéndose más. (4Q) [Empirismo-Positivismo]

Al ir aumentado nuestro conocimiento de la naturaleza, el progreso científico consiste en acumular conocimientos y a medida que se va comprobando, se ve la realidad, se siente, la gente los adopta. (3B) [Empirismo-Positivismo]

El progreso científico, para lograrlo, tenemos que acumular una cantidad de datos y eventualmente viene alguien que tiene una chispa y entonces integra todos los datos, toda esa información. (2A) [Racionalismo]

Es necesario que los científicos se centren, trabajen en equipo y en conjunto, desarrollar la ciencia para resolver los problemas más importantes de la Tierra, como son enfermedades, alimentación, energéticos y ecología entre otros; pero que se vean como problemas de todos, no de unos cuantos; para mi, eso es el progreso científico, y dejar de lado que toda la ciencia se centre sólo en el dinero. (1CN) [Pragmatismo]

El progreso científico se continuará dando solamente en el contexto de una gran libertad de pensamiento, de imaginación ciertamente sometida a los controles de la naturaleza cuando corresponda. En este sentido la investigación dirigida o simplemente la prohibición de hacer tal o cual tipo de ciencia son altamente peligrosas. (2CN) [Positivismo]

Organizar y realizar investigación científica, principalmente sobre las necesidades y problemas nacionales, de tal manera que con ello pudiéramos hablar de un real progreso científico y no sólo estar repitiendo experimentos realizados en otras partes del mundo. (1Q) [Finalismo]

El progreso científico es lograr mejoras para el bienestar de los seres humanos, en todos los aspectos. El conocimiento, por sí mismo es importante, y más aún si ese conocimiento se obtiene y se puede aplicar para el progreso y bienestar de la vida, de los seres en la tierra, entonces para mí es la aplicación de la ciencia. (1B 2B) [Finalismo-Positivismo]

Es el conocimiento serio y profundo que permite ser la base para conocer las características y condiciones de un ecosistema y las modificaciones del mismo, así como sus riesgos en el futuro, lo que implica un gran compromiso con la sociedad. (4B) [Positivismo]

El progreso científico es una escalera que lleva del fango a las estrellas y el progreso consiste en pues cada día, cada año, avanzar un peldaño hacia arriba, avanzar más en nuestro conocimiento de la naturaleza, avanzar más en la derrama benéfica que el conocimiento de la naturaleza tiene para nuestra vida cotidiana, (...) hasta dónde nos va a llevar, no lo se. (1A) [Positivismo]

El progreso científico es la madurez que va adquiriendo la humanidad con respecto a su entorno, es decir, entre más vamos conociendo, vamos adquiriendo una mayor madurez como humanos y como sociedad. (2F) [Contextualismo]

El progreso científico está ahí donde es importante la investigación, como el avance, el entendimiento de su entorno; entonces, mientras más avanzamos en el sentido de encontrar resultados que nos permiten entender el medio ambiente en que vivimos, es un avance que podría a ratos parecer retroceso, porque en cuanto aparentemente entendemos, más nos damos cuenta que hay más cosas que no se entienden, pero la

base ya quedo ahí como soporte para entender ese problema. (4F) [Contextualism-Relativismo]

En matemáticas entenderíamos el progreso científico como las ramas que se van desarrollando, el descubrimiento de nuevas cosas, de teorías, de teoremas y también si encontramos conexiones con otras áreas incluso fuera de las matemáticas. (2M) [Empirismo]

El progreso científico consiste en el avance del conocimiento científico y el desarrollo es la necesidad del ser humano así como la curiosidad por satisfacer estas, de tal manera que se vayan dando satisfactores cada vez más elaborados y complejos. Es la libertad de hacer investigación, con lo cual se crean nuevos conocimientos y nuevas herramientas para atacar los problemas. (3M) [Finalismo-Pragmatismo]

El progreso científico es cuando el investigador se dedica a un área del conocimiento, crea y desarrolla un producto, y éste, al trabajarlo y comercializarlo, tiene un impacto en la sociedad y en la ciencia. (CA) [Finalismo-Pragmatismo]

Cinco investigadores de la Coordinación de Humanidades consideraron que:

Para hablar del progreso científico es necesario acotarlo a una disciplina y entonces, por una disciplina en particular, que se constituye en un conjunto de valores que en un determinado momento los practicantes de esa disciplina han realizado; el progreso es como un incremento en nuestra capacidad de resolver problemas; creo que es una respuesta muy general (E1), a quienes ubicamos en el *contextualismo relativista* (F1 F2 S1 E1 L2)

Como podrá apreciarse, una primera consideración que salta a la vista es que la idea de progreso científico depende en buena medida del área científica que cultivan los investigadores; así, para quienes están relacionados con la biología, su idea de progreso está conectada con la mejora de las condiciones de vida y salud; quienes están dentro de la química, su idea de progreso está orientada hacia problemas comunes o de interés nacional y para quienes están relacionados con la física, la astronomía y las matemáticas, su idea de progreso está relacionada con el avance del conocimiento en sí mismo, con la tecnología y las aplicaciones. Finalmente, en el caso concreto de las Humanidades podemos ver que lo primero que

hacen es delimitar a una determinada disciplina y de ahí verlo desde los valores que esa disciplina promueve.

Otro de los elementos que se rescatan de esta sección es, sin duda, que la idea de progreso científico, en la mayoría de los entrevistados, está ligado al conocimiento que aumenta, que se aplica y que produce bienestar, todo ello enmarcado en una visión finalista y positivista de la ciencia, aunque si bien hay matices de racionalismo y relativismo. Es de hacer notar que no aparecen en las ideas de progreso expresadas la transformación de las teorías como base de la evolución del conocimiento, lo que implicaría una visión constructivista y relativista de la ciencia como ha sido propuesto por los filósofos más contemporáneos.

Por otra parte, las visiones que tienen los investigadores del área de ciencias y los de las humanidades presentan algunos rasgos que los diferencian, como son:

Progreso científico, ideas expresadas

Frecuencia Respuestas	Corriente de Pensamiento	Claves de Investigadores
1	Empirismo	2M
2	Empirismo – Positivismo	4Q 3B
4	Positivismo	4B 2Q 1A 2CN
1	Finalismo	1Q
2	Finalismo Positivismo	1B, 2B
2	Finalismo Pragmatismo	CA 3M
1	Racionalismo	2A
1	Contextualismo	2F
6	Contextualismo Relativismo	4F
<i>F1 F2 S1 E1 L2</i>		
1	Pragmatismo	1CN
Total 21		Total 21

En la tabla podemos apreciar la distribución de la posible inserción de las ideas sobre el progreso científico de los investigadores entrevistados en los grandes enfoques de la epistemología de la ciencia. Esto nos da idea de que la visión centrada en el positivismo y en el contextualismo - relativismo es la que predomina entre los investigadores universitarios, esta última representada por los humanistas. Esto no es del todo extraño pues

coincide con lo encontrado previamente,¹⁰ y en otros estudios, si bien no con investigadores sí con profesores de ciencias.¹¹

A manera de conclusión

Las ideas expresadas por los investigadores que aquí se presentan son un leve reflejo de la diversidad de concepciones de ciencia que se manejan al interior de la UNAM; son las visiones producto de una riqueza intelectual, creativa y madura, que constituyen la comunidad de investigadores que coexisten desde la creación de Ciudad Universitaria hasta nuestros días.

En correspondencia a las categorías analizadas, podemos destacar, en primer lugar, que en su mayoría los investigadores cuentan con una visión global del desarrollo de la ciencia tanto en la UNAM como a nivel internacional; son testigos memoriosos y actores que han participado en este proceso de creación y recreación de la ciencia a partir de la formación de la infraestructura requerida para su labor, a la cual se han ido incorporando investigadores con diferentes experiencias y formaciones académicas que integran la comunidad científica y participan activamente en la formación de los cuadros de profesionales de la ciencia que requiere el país.

En relación a las tendencias de la investigación a nivel internacional, están en función de los proyectos que se busca sean interdisciplinarios, desarrollados en equipos de diversas instituciones, e incluso con la participación de diferentes naciones, lo cual se ha visto promovido e incluso favorecido por el desarrollo de las tecnologías y los avances en el intercambio de experiencias de algunas comunidades científicas, de ahí que los científicos hablen de una ciencia sin frontera, y que existan programas de posgrado en los cuales los alumnos pueden participar desde diferentes países.

En importante destacar que las condiciones actuales para el desarrollo de la ciencia son inmejorables y adecuadas, a decir de un grupo de investigadores, y otro grupo señala que si bien se cuenta con lo mínimo para trabajar, se podrían emprender acciones para mejorarlas y poder trabajar a la

¹⁰ ALVARADO Y FLORES, 2001.

¹¹ FLORES et al, 2000; GALLEGOS, FLORES y VALDÉS, 2004.

altura de grandes institutos científicos. En este aspecto ambas comunidades coincidieron en señalar que a nivel de instalaciones se cuenta con lo necesario. Esto es debido, sin duda, a la profesionalización y al proceso pleno de consolidación en la UNAM sobre el quehacer, las condiciones y los criterios de valoración de los productos científicos, aunque en especial este último rubro deberá sufrir modificaciones, como ya comienza a ser impulsado por la Coordinación de la Investigación Científica en sus últimos acuerdos del 2006.

Los resultados de esta investigación llevan a señalar que, en concordancia, una ciencia con carácter internacional, sobre sólidos fundamentos y de influencia mutua entre las naciones, es fruto de la organización del trabajo científico y del intercambio de comunicaciones sobre los resultados obtenidos y está presente de manera clara en los investigadores de la UNAM; así, en el período 2004-2005 se ha podido constatar que los investigadores, en algunas áreas como por ejemplo física, hablan de una ciencia sin fronteras; mientras que en otras, como en ciencias nucleares, se remiten fuertemente a la ciencia europea como la base de toda actividad científica. Aunque hay pocos casos (como se muestra en los fragmentos de las entrevistas), de investigadores que ponen en primer plano la relevancia de la ciencia que se enfoca en la solución de los problemas nacionales; la mayoría, como se ha descrito, tienen puesta la mirada en las contribuciones universales.

A través del recorrido que hemos realizado, pudimos presentar cómo se ha dado la profesionalización de la ciencia y cómo la concepción que se tenga de esta ha de influir necesariamente en el desarrollo de la investigación científica, así como en su enseñanza, aspectos que no han sido del todo explícitos y suficientemente expuestos, motivo por el cual, a partir de los resultados obtenidos, se observa que es necesario impulsar investigaciones que aborden el origen y el desarrollo de las concepciones de ciencia y cómo influyen en la formación de los científicos en la Universidad Nacional Autónoma de México.▲

Anexo 1. Guía de Entrevista

Universidad Nacional Autónoma de México

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades

Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico

Desarrollo y concepciones de Ciencia en la UNAM

Presentación. Los tiempos de cambio que vivimos en nuestro país invitan a realizar una investigación, en la que se busque, a través de explorar en su historia y en su desarrollo, explicaciones para la situación actual de la Universidad, lo cual nos lleve a encontrar las posibles concepciones de ciencia que subyacen en la investigación científica que se realiza en la UNAM.

Objetivos de la investigación

- Determinar, a través de las concepciones de los investigadores, su percepción de lo que es la ciencia, su enseñanza y sus repercusiones.
- Detectar con qué concepción de ciencia inicia la institucionalización de la ciencia, cómo se ha modificado y cuál es la concepción actual.

Con el propósito de dar respuesta a los objetivos planteados nos dirigimos a usted para realizar una entrevista, en la cual abundaremos en los temas enunciados.

Desarrollo y concepciones de ciencia en la UNAM

Guía de entrevista

1. ¿De qué manera se dio su formación científica dentro de la UNAM? (en su licenciatura, en el posgrado, en su centro de trabajo)
2. ¿Cuál considera que es el origen, o bien el principio del conocimiento científico?
3. ¿En qué se sustenta el conocimiento científico?
4. ¿Cuáles son las principales características del conocimiento científico? ¿En qué se diferencia de otro tipo de conocimiento?
5. ¿Considera que existe una desvinculación entre la ciencia y la educación? ¿Por qué considera que se ha dado? En caso contrario ¿Cómo se da esa vinculación?
6. ¿Cree usted que las imágenes de ciencia de los profesores e investigadores influyen en el alumno? ¿De qué manera?
7. ¿Qué aspectos o pasos involucra el proceso mediante el cual se obtiene conocimiento científico?
8. Después de que los científicos desarrollan una teoría, ¿la teoría cambia? ¿Por qué, cuándo, cómo? ¿Por qué no cambia?
9. ¿Cómo concibe la idea de progreso científico?
10. ¿Considera usted que existe una desvinculación de la ciencia con su epistemología? ¿A qué se debe esa desvinculación?
11. ¿Cuáles considera que son las concepciones (ideas) de ciencia que predominan en la actualidad en el área científica de su especialidad?
12. ¿Cuál es el contexto histórico en el que surge la ciencia en la UNAM, a que necesidades respondió? ¿Cree que esas necesidades fueron cubiertas?
13. ¿Qué relación guarda la institucionalización de la ciencia (el origen y desarrollo de la ciencia, la tradición científica, las líneas de investigación, la formación de científicos), con las concepciones de ciencia que existen en la UNAM?
14. ¿Cuáles considera que son las condiciones actuales (políticas científicas, financiamiento, programas de actualización científica) que posibilitan el desarrollo de la ciencia en la UNAM?
15. Desde su punto de vista ¿Cuáles considera que han sido los principales criterios que han guiado la investigación científica en el campo en que usted se desarrolla?
16. ¿Qué tradición científica o concepción de ciencia identifica que haya influido en su formación científica?

17. ¿Considera que las concepciones de ciencia que usted posee son compartidas por otros investigadores con los que usted trabaja?
18. ¿Qué programas de enseñanza de la ciencia conoce que existen en la UNAM? (posgrados, diplomados, programas de difusión, de actualización de docentes, planteamiento de estándares)
19. ¿Considera que las concepciones de ciencia han influido en la vinculación o en una desvinculación de la investigación con la enseñanza de la ciencia?
20. ¿Qué relación guarda la institucionalización de la ciencia (el origen y desarrollo de la ciencia, la tradición científica, las líneas de investigación, la formación de científicos) con la enseñanza?
21. ¿Qué se ha hecho en el ámbito (UNAM, facultad o centro de trabajo) en el que se desenvuelve para mejorar la enseñanza de la ciencia?
22. ¿Conoce algunos problemas conceptuales que se presentan en el aula que impiden u obstaculicen el aprender la ciencia que se enseña?
23. ¿Cómo concibe que deba enseñarse la ciencia?
24. ¿Cómo concibe que se pueda aprender mejor la ciencia?

Anexo 2. Muestra de la Coordinación de la Investigación Científica

	Dependencia	Clave
	Instituto de Biología	1B
	Instituto de Biología	2B
	Instituto de Biología	3B
	Centro de Ciencias de la Atmósfera	CA
	Instituto de Astronomía	1A
	Instituto de Astronomía	2A
	Centro de Ciencias Nucleares	1CN
	Centro de Ciencias Nucleares	2CN
	Instituto de Ecología	B4
	Instituto de Matemáticas	1M
	Instituto de Matemáticas	2M
	Instituto de Matemáticas	3M
	Instituto de Química	1Q
	Instituto de Química	2Q
	Instituto de Química	3Q
	Instituto de Química	4Q
	Instituto de Física	1F
	Instituto de Física	2F
	Instituto de Física	3F
	Instituto de Física	4F
Muestra de la Coordinación de Humanidades	Dependencia	Clave
	Instituto de Investigaciones Filosóficas	F1
	Instituto de Investigaciones Filosóficas	F2
	Instituto de Investigaciones Filosóficas	F3
	Instituto de Investigaciones Sociales	S1
	Instituto de Investigaciones Sociales 2S	S2
	Centro de Estudios Sobre la Universidad	E1
	Centro de Estudios Sobre la Universidad	E2
	Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos	L1
	Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos	L2
	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades	IN

Bibliografía

- ALVARADO, M. E. y FLORES, F. "Concepciones de ciencia de investigadores de la UNAM. Implicaciones para la enseñanza de la ciencia" en *Perfiles Educativos*, XXIII (92) CESU-UNAM. México. 2001.
- ALVARADO, M. E. *Desarrollo y Concepciones de Ciencia en la UNAM*, tesis de doctorado, UNAM, facultad de Filosofía y Letras, división de estudios de Posgrado, México, 288. 2005.
- FLORES, F. y VALDÉS, S. (2004). Conocimientos básicos e imagen de la ciencia de los profesores de ciencia de secundaria. Reporte de Investigación. UNAM Financiamiento SEP. 2004.
- FLORES, F., LÓPEZ, Á., GALLEGOS, L. & BAROJAS, J. Transforming science and learning concepts of physics teachers. *Science Education* Vol. 22(2), pp. 197-208. 2000.
- GACETA UNAM, 28 abril de 2005, pp. 8 – 9, número 3,803 ISSN01885138.
- GACETA UNAM, 09, octubre, 2006, 1, 3, número 3 951 ISSN01885138.
- GALLEGOS, C. L., FLORES, C. F., VALDEZ, A. S., "Transformación de la enseñanza de la ciencia en profesores de secundaria. Efectos de los Cursos Nacionales de Actualización", en *Perfiles Educativos*, tercera época, V, XXVI Núm. 103, 7-37. 2004.
- GORTARI, E. La ciencia en la Reforma, Centro de Estudios Filosóficos, UNAM, Centenario de la Constitución de 1857, Imprenta Universitaria, México. 1957.
- KIMBAL, M. E. Understanding the nature of science: a comparison of scientist and science teachers, *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 3-6. 1967-68.
- MORÁN, P. Docencia e investigación en el aula. Una relación impredecible, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, México. 2003.
- SOBERÓN, G. La Universidad, ahora. Anotaciones, experiencias y reflexiones, con la colaboración de M. Á. Knochenhauer y C. Valdés, El Colegio Nacional, México. 1983.
- VÁZQUEZ, J. El Colegio de México. Años de expansión e institucionalización, *Jornadas 118*, El Colegio de México, 1990, pp. 401.

Impacto de una estrategia educativa participativa

El estilo de vida de pacientes con diabetes mellitus tipo 2.

Oliva Mejía-Rodríguez

Médico Especialista en Medicina Familiar M en C en Farmacología Clínica
Profesora Titular de la Especialidad en Medicina Familiar. UMF N° 80 IMSS
oliva.mejia@imss.gob.mx

Sergio Martínez Jiménez

Valentín Roa-Sánchez

Médicos Especialistas en Medicina Familiar
Unidad de Medicina Familiar N° 80 del IMSS

Javier Ruiz-García

Christian Javier Ruiz-Pérez

Médicos Internos de Pregrado
Unidad de Medicina Familiar N° 80 del IMSS

Eduardo Pastrana-Huanaco

Médico Especialista en Anestesiología
Coordinador Delegacional de Educación Médica del IMSS en Michoacán

Resumen

Objetivo. Evaluar el impacto de una intervención educativa participativa en el estilo de vida de pacientes con DM2.

Material y métodos. Diseño estudio cuasiexperimental; se incluyeron 2 grupos de 15 pacientes cada uno: (control y experimental) con diagnóstico de DM2 que aceptaran participar. La estrategia educativa participativa consistió en 12 talleres de 90 minutos cada uno, impartidos dos veces por semana. Se realizaron las siguientes evaluaciones al inicio y al final del estudio: presión arterial, glucosa, urea, creatinina, colesterol, triglicéridos, ácido úrico, conocimientos acerca de la DM2 y estilo de vida (encuesta IMEVID).

Mediciones. Los valores se expresaron como media \pm σ . La fiabilidad del instrumento se midió con *á de Cronbach*; el impacto se analizó con t de Student, tanto para el modelo pareado como para el contraste ínter grupo. Se consideró como significancia estadística el *p* valor < 0.05

Resultados. La intervención educativa activa participativa dirigida a pacientes con DM2 mejoró su estilo de vida. El control glucémico y metabólico de los pacientes no se modificó.

Conclusiones. La estrategia educativa mejoró el estilo de vida. Se requiere mayor tiempo para evaluar el impacto en el control glucémico y metabólico.

Palabras clave. DM 2, estilo de vida, IMEVID, estrategia educativa.

Introducción

Se define la educación para la salud como una disciplina de las ciencias médicas, psicológicas y pedagógicas, que tiene por objeto la impartición sistemática de conocimientos teóricos-prácticos, así como el desarrollo consecuente de actitudes y hábitos correctos, que la población debe asimilar, interiorizar y por último, incorporar gradual y progresivamente a su estilo de vida, como requisito *sine qua non* para preservar -en óptimas condiciones- su estado de salud.¹

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS), han venido impulsando desde 1990 la promoción de la salud a través de las escuelas, con el propósito de mejorar la calidad de vida de los estudiantes, personal docente, padres de familia y en general, de los miembros de la comunidad. La forma de guiar la promoción de la salud es con un enfoque global, en donde los escenarios para la salud ofrecen oportunidades para su aplicación, y la participación de las personas es esencial, siendo la educación necesaria para conseguir esta participación.

La capacitación sanitaria de la población no sólo debe dirigirse a los factores de riesgo de la enfermedad, sino a las posibilidades de mejorar la calidad de vida de cada miembro de la comunidad, para que de esta forma pueda participar en la toma de decisiones relacionadas con la prevención de la enfermedad. Este concepto sobre educación para la salud hacen que la escuela adquiera un nuevo significado; así se habla de la Escuela Promotora de la Salud (EPS), la cual asume su parte de responsabilidad de trabajar por una mejora de su entorno y facilitar también el acceso a una mejora de la calidad de vida del ciudadano.²

La promoción de la salud en la escuela es una prioridad. Asegurar el derecho a la salud y la educación de la infancia es responsabilidad de todos y es la inversión que cada sociedad debe hacer para generar, a través de la capacidad creadora y productiva de los jóvenes, un futuro social y humano sostenible.

¹ RODRÍGUEZ, J., 1988.

² GAVIDIA, V., 2001.

La implementación de programas de promoción de salud en el ámbito escolar, nos capacitará para detectar y ofrecer asistencia a niños, jóvenes y a sus padres en forma oportuna, evitando que siga incrementándose el número de personas que adoptan conductas de riesgo para la salud. La promoción de la salud en el ámbito escolar parte de una visión integral, multidisciplinaria, considerando a las personas en su contexto familiar, comunitario y social; en donde le permite esta promoción desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas para el autocuidado de la salud, la prevención de conductas de riesgo, fomenta un análisis crítico y reflexivo sobre los valores, conductas, condiciones sociales y estilos de vida, facilita la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa en la toma de decisiones, contribuye a promover relaciones socialmente igualitarias entre los géneros, alienta la construcción de ciudadanía y democracia y refuerza la solidaridad, el espíritu de comunidad y los derechos humanos.

Dice Adolfo Alcalá en “La praxis andragógica en los adultos de edad avanzada”: “la educación de adultos o Andragogía es la ciencia y el arte que, siendo parte de la Antropología y estando inmersa en la educación permanente, se desarrolla a través de una praxis fundamentada en los principios de participación y horizontalidad; cuyo proceso, al ser orientado con características sinérgicas por el facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización”

El rol del participante adulto, en el proceso de aprendizaje, es diferente y se proyecta con un mayor alcance que el de ser un receptor pasivo, conformista, resignado memorista o simple repetidor de las enseñanzas impartidas por un instructor, docente o facilitador. La participación implica el análisis crítico de las situaciones planteadas, a través del aporte de soluciones efectivas.

Los procesos andragógicos estimulan el razonamiento, promueven la discusión constructiva de las ideas, favoreciendo al diálogo, origina puntos de vista, ideas e innovaciones, y al mismo tiempo conduce a replantear propuestas como resultado de la confrontación de saberes individuales y de conclusiones grupales.

Para John Dewey,³ “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia”. El autor considera que el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en las personas y en sus entornos, y que no sólo va al interior del cuerpo y del alma del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales.

La educación participativa se ha desarrollado desde hace dos décadas, tiene como fundamento epistemológico que el conocimiento no se consume, sino que se elabora; dicha elaboración se lleva a cabo por medio de la crítica y la autocrítica, donde el alumno es el protagonista de su propia aventura en el conocimiento, la cual aplicada al área de la salud y en situaciones específicas, como en la DM2, puede favorecer la adopción de estilos de vida saludables e impactar en forma favorable el control de dicha enfermedad.

La Diabetes Mellitus tipo 2 (DM2) y sus complicaciones, es una de la primeras causas de la consulta en la atención primaria. Su prevalencia a nivel nacional es el 7%, ocupando el tercer lugar como causa principal de mortalidad. Se calcula que en el país existen alrededor de 6 a 8 millones de personas con diabetes, de los cuales entre el 60 y el 80 % son obesos.

Según la Encuesta Nacional de Salud 2006, el 70 % de la población mexicana mayor de 20 años padecen sobrepeso y obesidad; estos son factores de riesgo importantes para el desarrollo de enfermedades crónicas, incluyendo las cardiovasculares, diabetes y cáncer.⁴

Para el control de la DM2 se requiere una rigurosa adherencia al tratamiento, que incluye educación para el autocuidado de la salud y la adopción de estilos de vida saludables, para lo cual es indispensable incorporar la educación del enfermo como parte de su tratamiento, debiendo involucrar a los familiares para control, ya que el manejo de las enfermedades crónicas, al igual que las intervenciones preventivas, precisan de un modelo de actuación basado en guías de educación; del mismo modo es indispensable la colaboración del propio paciente y de su grupo familiar.⁵

La educación con mayores probabilidades de éxito es la que responsabiliza al paciente diabético en su propio cuidado, lo que significa enseñarlo

3 DEWEY, J., 1938.

4 OLAIZ, G., RIVERA, J., SHAMAH, T., ROJAS, R. y otros, 2006.

5 VALENCIA, J.L., GONZÁLEZ, F., 1995.

a tomar decisiones mejor orientadas en cuanto a la asistencia y el tratamiento de su enfermedad. Por otro lado, los pacientes deben de entender que la educación tiene la misma importancia que la alimentación y los fármacos. Solamente así podrá atender y tratar su padecimiento como parte integral de su vida y no como un factor que interfiere en ella.⁶

Los estilos de vida son patrones de conducta que han sido elegidos de las alternativas disponibles para la gente, de acuerdo a la capacidad para elegir y a sus circunstancias socioeconómicas.

Para conocerlo se han diseñado encuestas que permiten identificar si el estilo de vida es favorable o no. Se ha sugerido que los instrumentos específicos para medir los estados de salud pueden tener mejor rendimiento que los genéricos, debido a que están enfocados a los dominios más relevantes de la enfermedad. Uno de ellos es el llamado Instrumento para Medir Estilo de Vida en Pacientes Diabéticos (IMEVID), que es el primer instrumento de auto administración diseñado en idioma español.⁷

Los objetivos del estudio fueron diseñar un programa para la estrategia educativa dirigida al paciente con DM2, acompañado de un familiar con escolaridad mínima de primaria, aplicarla y evaluar su impacto en el estilo de vida y comparar los resultados con un grupo de pacientes con las mismas características que acudieran solos.

Metodología. Diseño. Estudio cuasiexperimental. Se realizó en dos fases:

En la primera fase se realizó una encuesta abierta con los pacientes para conocer lo que ellos deseaban saber acerca de su enfermedad; posteriormente se diseñó un programa que incluyó la información importante para los pacientes y se abordaron los siguientes temas:

1. ¿Qué es la diabetes?
2. ¿Cuáles son las causas de la diabetes?
3. ¿Qué puedo hacer para controlar la diabetes?
4. ¿Cuáles son las complicaciones de la diabetes?

⁶ CÓRDOBA, R., 2003.

⁷ LÓPEZ, J.M. y otros, 2003.

5. ¿Qué problemas oculares ocasiona la diabetes?
6. ¿Qué problemas renales ocasiona la diabetes?
7. ¿En qué consiste el pie diabético?
8. ¿Qué es la hipertensión esencial y como se relaciona con la diabetes?
9. ¿Qué son los factores de riesgo cardiovascular y en que consisten?
10. Aprendamos a tomar la presión arterial
11. ¿Cómo elaborar un menú adecuado para mí?
12. ¿Por qué es importante la actividad física?

La intervención educativa consistió en 12 sesiones de 90 minutos cada una. El material se entregó previo a cada taller. En cada sesión se contó con la participación del paciente y un familiar, quien lo apoyo para la lectura de los contenidos en caso necesario.

Para el desarrollo de los talleres se formaron grupos de tres pacientes con sus respectivos familiares, en los que se discutió cada uno de los temas tratados y se pidió que aportaran sus ideas previas y experiencias acerca del tema.

Para la información médica y la conclusión final se utilizó la técnica expositiva. En el taller “Midamos la presión arterial” se utilizaron baumanómetros y estetoscopios, en tanto que para el desarrollo del taller “Factores de riesgo cardiovascular” se utilizó cinta métrica para las mediciones antropométricas, además de pesarse y medirse a los pacientes entre sí bajo la supervisión del médico.

El impacto en el estilo de vida se midió mediante el cuestionario IME-VID. Este instrumento cuenta con 25 ítems con tres opciones de respuestas con los siguientes valores: nunca o frecuentemente, 0; algunas veces, 2; siempre, todos los días, 4, para obtener un valor total de 100 puntos.

Los factores que evalúa son: nutrición, actividad física, toxicomanías, información sobre diabetes, manejo de emociones y cumplimiento terapéutico. Los factores fueron calificados de la siguiente manera: menos de 60 = desfavorable; 60 a 80 = poco favorable; más de 80 = favorable.

El impacto en el control metabólico se midió con los niveles plasmáticos de glucosa, colesterol, triglicéridos y las mediciones de peso, cintura y cadera.

Análisis estadístico. El impacto de la estrategia educativa se evaluó mediante la prueba *t de Student* o *Chi* cuadrada, tanto para el modelo pareado (pre-evaluación versus post-evaluación intragrupo), así como para el contraste ínter grupo (control versus experimental).

Resultados.

Tabla I. Características de la población

<i>Variable</i>	<i>Grupo Experimental</i>	<i>Grupo Control</i>
Género (masculino/femenino)	5/10	6/9
Edad (años)	56.5 ± 11	59.06 ± 13.2
Peso (kg)	77.3 ± 16.4	75.20 ± 19.10
Talla (m)	1.59 ± 0.6	1.57± 0.8
Índice de masa corporal	30.39± 5.35	28.96 ± 5.58
Índice cintura cadera (cm) ¹	0.97 ± 0.19	0.98 ±0.21
Glucosa (mg/dl)	176.1 ± 72	184.6 ± 50.5
Colesterol (mg/dl)	227.47± 47.25	225.09±28.11
Triglicéridos (mg/dl)	221.26 ± 60.48	243.53 ± 50.75
Ácido úrico (mg/dl)	6.1±1.1	6.23± 0.26
Presión arterial sistólica (mmHg)	126.3±14.20	123.53 ± 16.99
Presión arterial diastólica (mmHg)	80±6.55	78.33±7.94

La escolaridad de los pacientes fue de primaria y menos en ambos grupos.

Respecto a su ocupación, en el grupo experimental 6 se dedicaban a las labores de hogar, 5 eran trabajadores en activo y 4 fueron jubilados. En el grupo control, 8 se dedicaban a labores del hogar, 3 eran trabajadores en activo y 4 jubilados.

En lo que se refiere a su estado civil, en el grupo experimental 14 eran casados y un viudo; en el grupo control, 11 eran casados y 4 viudos.

El tratamiento proporcionado fue, para el grupo experimental hipoglucemiantes orales 13, con insulina 2. En el grupo control, 10 estuvieron con hipoglucemiantes orales y 5 con insulina.

Estilo de vida. La fiabilidad del IMEVID se evaluó con el *á de Cronbach*; se obtuvo un coeficiente de confiabilidad > de .7 en 6 factores evaluados, con un total de 25 ítems. En el manejo de emociones, el IMEVID no fue adecuado para su evaluación, ya que *á de Cronbach* resultó .5.

Tabla II. Consistencia interna del IMEVID en sus 7 factores

<i>Factores</i>	<i>No. de á de Cronbach</i>	
	<i>ítems</i>	<i>(fiabilidad aceptable a partir de .7)</i>
Nutrición	9	.8457
Actividad física	3	.7697
Tabaco	2	1.000
Alcohol	2	.9122
Información DM2	3	.7762
Manejo de emociones	2	.5309
Cumplimiento terapéutico	4	.7631

La escala de calificación de IMEVID resultó en un estilo de vida favorable en 12 de 15 pacientes después de la intervención educativa en el grupo experimental, con una mejoría en 8 de 12 y con un cambio significativo tanto en el análisis intergrupo como intragrupo, en tanto que el grupo control se mantuvo sin cambios.

Tabla III. Estilo de vida antes y después de la intervención

<i>Estilo de vida</i>	<i>Grupo experimental</i> <i>Nº de pacientes</i>		<i>Grupo control</i> <i>Nº de pacientes</i>	
	Pre- evaluación	Post- evaluación	Pre- evaluación	Post- evaluación
Favorable	3	12*	2	4*
Poco favorable	6	3*	8	7*
Desfavorable	6	0*	5	4

* Intragrupo
p<.05

*Intergrupo
p < .05

Cuando se evaluó por factores, se encontraron cambios estadísticamente significativos en todos los aspectos: nutrición, actividad física, consumo de tabaco, consumo de alcohol, conocimientos acerca de su enfermedad, manejo de emociones y cumplimiento terapéutico. Cabe señalar que 4 de los 12 pacientes del grupo experimental reportaron tabaquismo positivo y todos lo abandonaron; sólo 2 pacientes reportaron consumir bebidas alcohólicas cada semana, las cuales dejaron de consumir.

No se observaron cambios significativos en los niveles séricos de glucosa, creatinina, colesterol, triglicéridos, ácido úrico, presión arterial y medidas somatométricas.

Discusión. El aprendizaje debe ser un proceso reflexivo y participativo, debiendo sustentarse en cuestionamientos y debates en los que la información tiene que ser cuestionada y enjuiciada.

El presente estudio demuestra que un programa educativo participativo dirigido a los pacientes diabéticos acompañados de un familiar modifica su estilo de vida; esto ratifica que la educación debe vincularse de una manera práctica con los aspectos del autocuidado de la salud por parte de los pacientes.

También se demostró que un modelo educativo participativo en el que se involucró a un familiar mejoró el estilo de vida; aunque no se aplicó la encuesta al familiar, el cambio que manifestó el paciente pudo haber impactado a la familia, dado que el familiar lo apoyó directamente en su proceso educativo, se les permitió participar y cuestionar y mostraron su preocupación por compartir factores genéticos y ambientales que predisponen a la enfermedad; así también externaron su deseo de cambiar los factores ambientales que perjudican tanto al paciente como a su familia.

A diferencia de lo que encontró Peredo Rosado⁸ en su estudio en relación a IMC de pacientes hipertensos, en nuestra investigación no hubo cambios significativos, tal vez fue debido a que en nuestro trabajo el seguimiento fue de tres meses, mientras que en el de Peredo fue de 8 meses; en cambio, en el estudio de Carlos Regla Ledia se señala que al utilizar la dinámica de grupo como técnica educativa en la tercera edad, la relación maestro-alumno se torna un proceso cooperativo, donde el aporte de experiencias y conocimientos es compartido por todos.⁹

Aunque la mayoría de estos pacientes presenta trastornos de la memoria, atención y pensamiento, éstos fueron superados por el interés y el apoyo que recibieron de su familiar acompañante.

Conclusiones

1. La intervención educativa participativa dirigida a los pacientes diabéticos acompañados de un familiar, modificó su estilo de vida.
2. La intervención educativa dirigida a pacientes diabéticos de la misma edad y en las mismas condiciones que acudieron solos no mostró ningún cambio en su estilo de vida.

⁸ PEREDO, P. y otros, 2005.

⁹ GONZÁLEZ, R.L., 1999.

Sugerencias. Se recomienda orientar acciones de educación para la salud, dirigidas al paciente y a su familia.

Para disminuir este grave problema de salud pública, se requiere la participación decidida de la sociedad entera, primero para entender los factores de riesgo como son el sedentarismo, las horas frente al televisor, la comida rápida abundante en carbohidratos que irremediablemente conducen a la obesidad, resistencia a la insulina y finalmente a la DM2; sólo los esfuerzos conjuntados del sector educativo desde las aulas de preescolar hasta el nivel superior y los profesionales de la salud en los tres niveles de atención podrán disminuir esta grave situación.

La educación para la salud debe impregnar toda la currícula escolar de “actuaciones que promuevan la salud”, y para ello se deben introducir en las áreas suficientes hechos, conceptos y principios que permitan discriminar “lo salubre de lo insalubre” en nuestra realidad próxima, así como ofrecer suficientes procedimientos, habilidades y destrezas para mantenerse saludable y/o mejorar esa realidad, además de garantizar la interiorización de normas de salud, aprecio de valores de vida y manifestación de actitudes saludables que permitan la presencia de un “ambiente sano” en nuestra acción educativa. ▲

Bibliografía

- CÓRDOBA GARCÍA R. “Educación sanitaria en las enfermedades crónicas. Atención Primaria. 2003.
- GAVIDIA V. “La transversalidad y la escuela promotora de salud”, en *Revista Española de Salud Pública*. 2001.
- GÓNZALEZ, INTERIÁN, RODRÍGUEZ y MÉNDEZ. “Educación para la salud. Influencia en ancianos hipertensos”, en *Revista Cubana Médica General Integral*, N° 15 (4). La Habana, Cuba, 1999.
- LÓPEZ, ARIZA, RODRÍGUEZ y MURGUÍA. “Construcción y validación inicial de un instrumento para medir el estilo de vida en pacientes con diabetes mellitus tipo 2”. *Revista de Salud Pública Mexicana*, número 45. México, 2003.
- OLAIZ, RIVERA, SHAMAH, ROJAS, VILLALPANDO, HERNÁNDEZ y SEPÚLVEDA. “Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006”. Instituto Nacional de Salud Pública. Cuernavaca, México. 2006.
- PEREDO, GÓMEZ, SÁNCHEZ, NAVARRETE y GARCÍA. “Impacto de una estrategia activa participativa en el control de la hipertensión arterial”, en *Revista Médica IMSS*, N° 43 (2). México. 2005.
- RODRÍGUEZ Domínguez J. “Educación para la salud”, en *Psicología para la Salud*. 1988.
- VALENCIA, GONZÁLEZ y PONS. “Repercusión en el control de la Diabetes Mellitus de una técnica educativa dirigida a la familia”, en *Revista Cubana Medicina General Integral*. 1995.

Estudio de aptitud y desempeño en dos estrategias educativas

Pacientes detectadas con cáncer de mama

Dr. José Melquíades Jerónimo Camacho-Pérez

Gineco-obstetra, diplomado en Investigación educativa
 Coordinador de Educación e Investigación Médica
 Hospital General de Zona No. 8. IMSS. Uruapan, Mich. México
 jose.camachop@imss.gob.mx

Dr. Eduardo Pastrana-Huanaco

Anestesiólogo, Maestro en Pedagogía, diplomado en Investigación Educativa
 Coordinador Delegacional de Educación en salud IMSS, México
 Eduardo.pastrana@imss.gob.mx

Resumen

Propósito. Realizar instrumentos de medición para determinar el grado de aptitud en la detección de cáncer de mama, y comparar el método tradicional de la educación con uno promotor de la participación.

Material y método. Se trata de un estudio cuasiexperimental, donde se desarrollaron y validaron instrumentos de evaluación de aptitud clínica, y una prueba de evaluación sobre procedimientos, en autoexploración mamaria.

Resultados. El instrumento presentó una consistencia interna de .60 y resultado del efecto del azar de 11.5. En la evaluación de aptitud se observó avance significativo en el grupo experimental ($p < 0.005$), con marcada diferencia en la magnitud del cambio.

Conclusiones. La aptitud clínica en educación para la salud, se desarrolla con mayor eficiencia cuando se incluye la educación participativa

Palabras clave. Educación para la salud

Aptitude and performance from patients in detection of breast cancer after two educational strategies.

Summary

Purpose. To develop measuring test methods to determine the degree of knowledge concerning the exploration of the mammary gland for cancer detec-

tion, as well as comparing the traditional educational method versus a participating encouraging method.

Methodology. A cuasiexperimental review of 60 patients, where instruments of evaluation of aptitude were developed and validated, and a test on procedures, in breast autoexploration.

Results. The instrument displayed a consistency of .60 and random effect results of 11.5. In the aptitude evaluation significant advance was observed in the experimental group ($p < 0.005$), with marked difference in the magnitude of the change.

Conclusions. The clinical aptitude in education for the health, is developed with greater efficiency when the participatory education is included.

Key words: Education for the health

Introducción

La forma en que llevamos a cabo nuestra práctica docente revela en gran medida cómo concebimos la educación, el aprendizaje y el conocimiento. El concepto de conocimiento de los profesores forma parte de esa estructura profunda y adyacente en una forma de mirar y concebir el mundo y la vida. Una forma de mirar esta vinculada con el poder y alude a la adquisición de normas de conducta mediante la transmisión de conocimientos sin cuestionar, asimilando tal como está escrito, donde los alumnos son un recipiente, su papel es pasivo, con una idea de que conocimiento es tener mucha información.¹

Otra perspectiva de la educación es el enfoque promotor de la participación, en donde la elaboración por parte del alumno de su propio conocimiento, está sustentado en una actitud reflexiva, cuestionadora e inquisitiva, con una búsqueda incesante a través del debate y la confrontación de diversos enfoques o puntos de vista relativos a los aspectos epistemológicos, históricos, teóricos y metodológicos del conocimiento.²

En el enfoque pasivo, la clase es ordenada, programada y organizada, donde el alumno debe de aprender a través de la memoria y el maestro toma distancia jerárquica de sus alumnos, ya que es el protagonista en el proceso educativo. El enfoque promotor de la participación esta más allá, donde la información tiene un papel complementario y el eje del auténtico

¹ AGUILAR, 2003, pp. 18-27.

² VINIEGRA, 2001, pp. 81-192.

aprendizaje es la experiencia del alumno, participando en la construcción de su propio conocimiento.³

La educación para la salud, que permita la promoción de la misma y la prevención de las enfermedades, son cuestiones prioritarias y las mejores vías para elevar el nivel de salud de la población.⁴ El estudio del paciente está limitado al ámbito de enfermedad y no al de salud, con un enfoque curativo y no preventivo, con manejo individual y no familiar, abordado sólo por el médico y no por el equipo de salud, dando primacía a la atención intramuros, donde se estudia a la enfermedad como un hecho aislado y no como un trastorno psicosocial.⁵

La educación médica no puede sustraerse del contexto social en que se desenvuelve, donde la relación pedagógica profesor alumno está profundamente influida por las características del conjunto de las relaciones sociales, la cultura y la ideología dominante.⁶

La relación médico paciente tiene que relacionarse con el acto educativo. Las características del entorno social están presentes en ese mismo entorno y, teniendo el aula o el consultorio como escenario, se pueden originar atmósferas o microambientes, que dependiendo del profesor pueden propiciar el desarrollo de un aprendizaje que se sustenta en la transmisión y consumo de información, o el del ejercicio de la crítica.

Para este último se requiere el debate y consultar las fuentes originales de información, aprender a cuestionarlas y enjuiciarlas, discriminando lo fuerte de lo débil, lo válido de lo espurio, lo pertinente de lo no pertinente, teniendo a su experiencia como el referente de sus juicios.⁷

La educación para la salud, desde el punto de vista preventivo, es capacitar a las personas para evitar los problemas de salud mediante el propio control de las situaciones de riesgo, o bien, evitando sus posibles consecuencias.

3 GARZA, 2000, pp. 235-241.

4 VINIEGRA, 2000: 569-580; AGUILAR, 1999, pp. 447-453.

5 GUTIÉRREZ, 1999, pp. 201-210.

6 GONZÁLEZ, 1999, pp. 351-360.

7 VINIEGRA, 1999, pp. 44-51.

Proponemos la educación para la salud como un proceso de formación y de responsabilización del individuo a fin de que adquiera los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva. Es decir, como un intento de responsabilizar al paciente y de prepararlo para que, poco a poco, adopte un estilo de vida lo más sano posible y unas conductas positivas de salud.

El cáncer puede desarrollarse en cualquier tejido y a cualquier edad. La mayoría de los cánceres son potencialmente curables si se detecta en fases tempranas.⁸ El cáncer mamario invasor es el más común en la mujer entre los 15 y 54 años de edad, es la segunda causa de muerte en las mujeres en el grupo de 55 a 75 años de edad. Existen factores de riesgo ya descritos y estudiados para desarrollar cáncer mamario, lo que permite clasificar a las mujeres con riesgo para el desarrollo de esta patología.⁹

Una paciente bien entrenada, que practica autoexamen mamario, puede mejorar su supervivencia si descubre tumores pequeños. El éxito del autoexamen mamario se relaciona de modo directo con las instrucciones del personal de salud dadas a la paciente, asimismo con la observación en el momento de realizarlo en forma práctica.¹⁰

La exploración mamaria incluye inspección: volumen y asimetría, superficie cutánea, características de la piel, abultamientos, vascularidad, retracción o abombamiento cutáneos, ulceraciones, presencia de piel de naranja, descargas por pezón, características del pezón y areola. Se debe palpar por cuadrantes en forma circular, con palpación del pezón, región axilar y supraclavicular.¹¹ Los profesionales de la salud deben enseñar la técnica del examen mamario, lo que requiere de educación a la mujer y prácticas de las técnicas de palpación con la observación del personal de salud.¹²

Otro de los recursos para la detección de cáncer de mama es la mamografía, ya que detecta tumores de menor tamaño o tumores no palpables

8 SCOUT, 1990, pp. 1209-1227.

9 DECHERNEY, 1991, pp. 1429-1441.

10 WIFIELD, 1993, pp. 473-491.

11 DiISAIA-CREASMAN, 1994. COPELAND, 2002, pp. 1187-1210.

12 SPARANO, 2007, pp. 1-13.

en el autoexamen y se asocia con un mejor pronóstico, por lo que todas las mujeres mayores de 35 años deberían realizarse una mamografía periódicamente, de acuerdo a sus factores de riesgo. En la mamografía se pueden visualizar las lesiones antes de que proporcionen síntomas o puedan palparse.¹³

Existen factores de riesgo para el desarrollo de cáncer, así como hay factores que son favorables para evitar la presencia de la enfermedad, por lo que ambos se deben identificar en todas las mujeres para detectar dichos factores y realizar las medidas preventivas en forma oportuna y adecuada.¹⁴

El propósito de nuestro estudio fue realizar instrumentos de medición para determinar el grado de aptitud en la exploración de la glándula mamaria para la detección oportuna de cáncer, así como comparar el método tradicional de la educación con uno promotor de la participación.

Material y métodos. Tipo de estudio cuasiexperimental. En una población de mujeres derechohabientes adscritas al IMSS de la UMF 76 de Uruapan, Michoacán.

Para valorar la utilidad de la estrategia educativa promotora de la participación (intervención), se comparó con la estrategia educativa tradicional del tipo expositivo (control), conceptualizando la estrategia promotora de la participación como el conjunto de actividades cuyo fin es que la paciente sea reflexiva y elabore su propio conocimiento; y la tradicional, donde el conjunto de actividades tiene como fin que la paciente elabore conocimiento basado en clases de aula.

La aptitud clínica es la capacidad para detectar problemas a través de la autoexploración, buscando indicios que aporten una visión esclarecedora de la razón de la detección oportuna de cáncer de mama, y desempeño clínico como el complejo que armoniza la aptitud con las habilidades y favorece el desarrollo de acciones para la detección y profundizar en observaciones en lo relacionado con el cómo deben ser.

¹³ VAN DINH, 1992, pp. 3-7.

¹⁴ ZIMERMAN, 2003, pp. 138-147.

DOCUMENTOS

Tamaño de la muestra. Se seleccionó a 30 mujeres por conveniencia no probabilística, formando el grupo A (intervención) y 30 mujeres de la misma unidad formando el grupo B (control).

Todas las mujeres aceptaron participar en el estudio, no se eliminó a ningún alumno, ya que todos asistieron a la evaluación inicial y final, con más del 80% de asistencia a las sesiones y cumplimiento con más del 80% de las tareas en casa.

Se elaboró un instrumento con 52 enunciados, estructurados en base a una problematización de patología mamaria y autoexploración para evaluar la aptitud clínica, así como una lista de cotejo para evaluar el desempeño que incluyó 10 parámetros para una calificación de 10, incluyendo los siguientes indicadores:

1. *Identificación de factores de riesgo.* Se refiere a la identificación de factores que predisponen a padecer una enfermedad, una complicación o un daño.
2. *Reconocimiento de datos de alarma.* Se refiere a la identificación de datos como parte de una o más enfermedades.
3. *Toma de decisiones.* Se refiere a la toma de una decisión para la atención requerida de acuerdo a la patología.
4. *Aspectos de detección.* Se refiere a la capacidad de identificación de signos y síntomas para diagnóstico de cáncer de mama.
5. *Uso de medidas preventivas.* Se refiere a la identificación de conductas convenientes para prevenir la enfermedad o bien las complicaciones de la misma.

La construcción y validación del instrumento clínico. Se elaboró un instrumento de 122 enunciados, sometido a validez de contenido por consenso de expertos en el campo, en tres rondas, constituido por una enfermera especialista en salud pública; cuatro enfermeras generales adscritas a medicina preventiva de la Unidad de Medicina Familiar No. 76 de la delegación Michoacán, todas ellas activas.

En la primera ronda se les envió el instrumento (ítems y lista de cotejo) para que determinaran la claridad de las preguntas y para la valoración del nivel del grado de exploración a las pacientes, ya que no se está explorando aptitud en personal médico como en estudios previos.

En la segunda ronda, a cada uno de ellos se les entregó el instrumento, solicitándoles lo contesten individualmente, sin conocimiento de quienes eran los otros expertos, para evitar la comunicación entre ellos y con el fin de identificar si los enunciados están redactados de manera que no se presten a diferentes interpretaciones, que sean apropiados y comprendidos por las pacientes al momento de contestar.

En la tercera ronda se envía nuevamente una encuesta, en la que se pregunta sobre la conveniencia y claridad de las características definitorias y las definiciones operativas, con el fin de que las pacientes no tengan confusión al contestar y al autoexplorarse.

Se realizaron las modificaciones acordando eliminar los enunciados que presentan problemas de interpretación, de modo que sólo se incluyan los que obtuvieron consenso por parte de los expertos (5 de 5 ó 4 de 5) y con ajustes para lograr equilibrio entre el número de enunciados que se debe de contestar falso (50%) y verdadero (50%); también se incluye un glosario de términos para orientar a las mujeres en la forma de contestar.

Al final se elaboró un instrumentos de 52 enunciados (se anexa ejemplo), con opciones a contestar falso, verdadero y no sé, donde cada respuesta correcta vale un punto, la incorrecta resta un punto y la opción no sé no resta ni suma. La escala utilizada fue, por efecto del azar, muy baja, baja, media, alta y muy alta.

La probabilidad de respuestas por azar fue valorada con la aplicación del instrumento a 10 mujeres adscritas a la Unidad de Medicina Familiar No. 76, sin conocimientos sobre patología mamaria.

Las estrategias o intervenciones educativas tuvieron dos enfoques:

1. Promotora de la participación (intervención)
2. Tradicional de tipo expositivo (control)

DOCUMENTOS

La estrategia promotora de la participación se impartió los lunes y viernes, con sesiones de 2 horas por 4 semanas, para un total de 8 sesiones, aplicando el instrumento de evaluación previo al inicio de las sesiones y al término de las mismas; en esta estrategia se entregaron a los alumnos guías de estudio sobre patología mamaria una semana previa a la sesión, con el propósito de que identificara, confrontara y propusiera puntos de vista, enfoques y argumentos.

La estrategia tradicional se realizó en el mismo número de sesiones, tiempo y temas, utilizando sesiones de aula con exposiciones por parte del profesor (enfermera adscrita a Medicina Preventiva), donde aclaró dudas y contestó preguntas de los alumnos. Al terminar las estrategias y la aplicación del instrumento, se realizó el análisis estadístico.

Análisis estadístico. Kuder Richardson para determinar la confiabilidad del instrumento. Fórmula de Pérez-Padilla y Viniegra para determinar las calificaciones explicables por efecto al azar. U de Mann-Whitney para comparar los dos grupos de estudio antes y después de la intervención. Prueba de Wilcoxon para evaluar los avances en cuanto a la aptitud, en comparación intragrupos.

Resultados. Al aplicar la Kuder Richardson para la consistencia del instrumento, el resultado fue de 0.60, la calificación esperada para el efecto del azar fue de 11.5.

Cuadro I. Comparación de la puntuación global en aptitud clínica antes y después de dos estrategias educativas

Categorías	Puntuación	Antes de la estrategia		Después de la estrategia	
		Grupo A (Intervención)	Grupo B (Control)	Grupo A (Intervención)	Grupo B (Control)
Azar *	0 - 12	16	19	00	02
Muy bajo	13-20	13	11	06	27
Bajo	21-28	01	00	14	01
Medio	29-36	00	00	09	00
Alto	37-44	00	00	01	00
Muy alto	45-52	00	00	00	00

Pérez-Padilla y Viniegra.*

Al evaluar la aptitud clínica antes de las estrategias educativas, no se encontró diferencia significativa entre grupos (11.3 vs 10.9; U de Mann-Whitney), el grado de avance al final de ambas estrategias fue significativo en ambos grupos; el de intervención (11.3 vs 25.7), y en el control (10.9 vs 15.1; Wilcoxon).

**Cuadro II. Evaluación de la aptitud clínica
antes y después de dos estrategias educativas**

Grupos de estudio	Antes	Después	
Grupo A (Intervención)	11.3	25.7	*P = < 0.05
Grupo B (Control)	10.9	15.1	*P = < 0.05
	** P = NS	**P = < 0.05	

*Wilcoxon. ** U de Mann - Whitney

La magnitud del cambio presentó marcada diferencia en el grupo experimental.

**Cuadro III. Evaluación de la magnitud del cambio
al final de la estrategia educativa**

Grupos de estudio	Sin cambios	Avanzan	
<i>Grupo A (Intervención)</i>	0	30	
<i>Grupo B (Control)</i>	13	17	
			*p = 0.001

McNemar (valor alfa 0.05, grados de libertad 95%)

Al evaluar los resultados de la prueba de cotejo antes de las estrategias educativas, no se encontró diferencia significativa (37.5 vs 39.8) y después del acto educativo con un incremento en ambos grupos, pero siendo significativo en el grupo experimental (66.5 vs 87.5).

**Cuadro IV. Evaluación del desempeño
antes y después de dos estrategias educativas**

Grupos de estudio	Antes	Después	
Grupo A (Intervención)	37.5	87.5	*P = < 0.05
Grupo B (Control)	39.8	66.5	*P = < 0.05
	** P = NS	**P = < 0.05	

*Wilcoxon. ** U de Mann - Whitney

Discusión. La aptitud clínica en educación para la salud puede llegar a desarrollarse en mayor nivel en los derechohabientes cuando se incluya la educación participativa, como lo demuestra este trabajo, esto debido a que tradicionalmente en la práctica de la educación para la salud, el abordaje de la problemática se da en forma fragmentada, dándole prioridad a la memoria, dejando fuera de contexto a la reflexión y crítica por parte del paciente.

El crear habilidades y desarrollar aptitudes en las pacientes para detectar en forma oportuna problemas relacionados con la patología mamaria y específicamente la detección oportuna del cáncer, permite corresponsabilizar al paciente para que los sistemas de salud puedan promover una atención oportuna y limita los costos por atención a pacientes con cáncer de mama, lo que tiene un impacto social importante por tratarse de un problema que afecta a la mujer, quien es responsable del cuidado de los hijos y de mantener unida a la familia.

La educación para la salud ha sido considerada como uno de los campos de innovación de la reforma educativa, y cobra cada vez mayor importancia como área de trabajo pedagógico en la educación reglada y en la educación social.

Sin embargo, la educación para la salud es una práctica antigua, que ha variado sustancialmente en cuanto a su enfoque ideológico y metodológico como consecuencia de los cambios paradigmáticos en relación a la salud.

Si enfocamos la educación para la salud desde un modelo participativo y adaptado a las necesidades, la población adquirirá una responsabilidad en su aprendizaje y éste no estará centrado en el saber, sino también en el saber hacer.

El cáncer de mama es la causa más común de muerte por esta enfermedad en las mujeres de todo el mundo, con las tasas de mortalidad más altas en los países de bajos recursos. A pesar de los considerables adelantos científicos en su tratamiento, la mayor parte del mundo afronta carencias de recursos que limitan la capacidad para mejorar la detección temprana, el diagnóstico y el tratamiento de esta enfermedad. La detección temprana del cáncer de mama mejora el desenlace de una manera rentable,

siempre que se cuente con un tratamiento, pero es necesario educar al público para fomentar la participación activa de las pacientes en el diagnóstico y el tratamiento.▲

Bibliografía

- AGUILAR MEJÍA Esthela, VINIEGRA VELÁZQUEZ L. “Atando teoría y práctica en la labor docente”. Paidós Educador, 18-27. México. 2003.
- AGUILAR MEJÍA Esthela, VINIEGRA VELÁZQUEZ L. “Deserción escolar y maltrato por parte de los profesores”. Revista Médica IMSS, 37:447-453. México. 1999.
- COPELAND J. “Enfermedad Mamaria”, en Ginecología. 2ª edición; pp. 1187-1210. Editorial Panamericana. Montevideo, Uruguay. Tr. Drorkin et al. 2002.
- DECHERNEY ALAN H. “Glándula mamaria” en Diagnóstico y tratamiento ginecobstétrico, pp- 1429-1441. Editorial 7ª. U.S.A. tr. Cazenave Tapie. Manual Moderno. 1991.
- DiSAIA-CREAMAN. “Oncología Ginecológica Clínica”. Editorial Mosby, cuarta edición. pp 320-358. 1994.
- GARZA P.P., VINIEGRA V.L. “Intervención educativa en el desarrollo de una postura ante la educación”. Revista Médica IMSS, 38: 235-241. México. 2000.
- GONZÁLEZ C.R., VINIEGRA V.L. “Comparación de dos intervenciones educativas en la formación de médicos residentes”. Revista de Investigación Clínica, 51: 351-360. México. 1999.
- GUTIÉRREZ G.N., AGUILAR M.E., VINIEGRA V.L. “Validación de un instrumento para evaluar competencia clínica del médico familiar”. Revista Médica IMSS, 37: 201-210. México. 1999.
- SOUT, JANES R. et al. “Glándulas mamarias” en Tratado de Obstetricia y Ginecología, de Danforth. Sexta edición, I. pp. 1209-1227. MacGraw- Hill Interamericana. Pennsylvania. U.S.A. 1990.
- SPARANO Joseph A., WEEKLY. “Paclitaxel in the Adjuvant Treatment of Breast Cancer”. The New England Journal of Medicine: pp 1-13. 2007.
- VAN DINH T. “Sumario de Patología Ginecológica”. Editorial La Prensa Médica Mexicana. pp 3-7. México. 1992.
- VINIEGRA V.L. “La crítica y el conocimiento”. Revista de Investigación Clínica, 53: 181-192. México. 2001.
- VINIEGRA V.L. “El fetichismo de la tecnología”, Revista de Investigación Clínica. 52: 569-580. México. 2000.
- VINIEGRA V.L. “Ética y conocimiento médico alrededor de la reproducción”. Perinatol Reprod Hum. 13: 44-51. USA. 1999.
- WINFIELD ALAN C. “Tratado de Ginecología de Novak”. Editorial Interamericana-McGraw Hill. Onceava Edición. pp. 473-491. 1993.
- ZIMERMANN J.R., HARVEY G.E. “Cáncer de mama localmente avanzado-E III. Experiencia de Oncología Hospital J. R. Vidal. Corrientes. pp 138-147. 2003.

DOSSIER

Sylvia
Schmelkes



Consejera editorial

Emma Paniagua

Editora del IESU-UNAM

La revista *Ethos Educativo* decidió dedicar su dossier a Sylvia, como un homenaje a su trayectoria en la investigación educativa: investigadora, formadora de recursos humanos, difusora de la educación, funcionaria, acreedora de importantes distinciones... educadora, en el sentido más profundo y antiguo de la palabra.

Me han invitado amablemente a escribir unas palabras sobre ella. En este mismo fascículo aparecen los comentarios de Pablo Latapí y Carlos Muñoz Izquierdo, quienes atestiguan sobre la sobresaliente participación de Sylvia en la investigación educativa en México, no tiene sentido repetir lo mismo.

Así, decido hablar sobre mi experiencia personal con Sylvia, cuando ingresé al CEE (Centro de Estudios Educativos) en 1983 como correctora de estilo. Fue entonces cuando dejé la carrera de Actuaría para convertirme en editora. Tal vez ella no se enteró, pero mucho de mi aprendizaje autodidacta del oficio de editora fue apoyado en pláticas, consultas y comentarios con Sylvia.

Cuando la conocí, en 1983, era una joven investigadora, pero ya entonces la avalaban más de doce años de experiencia en investigación y en 1971 había publicado su primer artículo en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE), por cierto, sobre las escuelas radiofónicas en la zona Tarahumara. Me atrajo de inmediato su personalidad, y el amistoso respeto que le tenían todos los que trabajaban en el CEE –autoridades, investigadores y administrativos–; muy pronto descubrí porqué era tan querida.

Luis Narro (director del CEE de 1983 a 1989) y Sylvia se enteraron de que yo era una correctora “sui generis” (no provenía de las humanidades, sino de las ciencias duras), y me encargaron la sección de estadística de la RLEE. Poco después (1984) me nombraron jefa de Publicaciones y editora de la RLEE.

La relación que Sylvia tenía con la revista era relevante: era miembro del Consejo Editorial; había participado en la revista desde su primer número, en 1971 (con una reseña); había publicado ya doce artículos. Una breve mirada al índice histórico de la revista nos muestra que, en la década de los setentas, Sylvia publicó diez artículos de investigación educativa; como dato curioso, siete de ellos se relacionan con los medios masivos de comunicación (escuelas radiofónicas, teleducación, impacto de los medios); al finalizar los setentas, de sus artículos pueden inferirse los temas que más le han preocupado y cuyo perfil toma mayor fuerza: la educación rural, la participación comunitaria, la educación de adultos, la calidad de la educación.

En los ochenta, Sylvia dirige varias investigaciones, y en el desarrollo de éstas forma a un buen número de investigadores; se encarga de la Dirección Académica del CEE. Sigue de cerca la edición de la RLEE y de otras publicaciones, y es en ese papel en el que yo mantengo una relación con ella.

Editar una revista trimestral arbitrada no es tarea fácil; yo inicié mi nueva carrera con esta responsabilidad, y puedo decir que en ese nuevo aprendizaje, tal vez sin enterarse, Sylvia se convirtió en mi asesora; estuve atenta a sus opiniones, sugerencias y comentarios. Las puertas de su cubículo permanecían siempre abiertas, se podía dialogar con ella, y con su claridad, lucidez y solidaridad, fue una figura importante en mi formación. Así pues, no sólo es formadora de investigadores, también ha participado en la formación de otros profesionales, aun sin proponérselo.

Su participación en el Consejo Editorial de la RLEE era muy valiosa: conseguía artículos, siempre estaba dispuesta a dictaminarlos... y cuando el número ya estaba casi listo, pero faltaba el artículo editorial, generosamente lo escribía (aun cuando no tuviese crédito por ello, pues no era un trabajo firmado).

El tiempo de Sylvia, me parecía, era diferente al de los demás, no podía explicarme como podía hacer tantas cosas: además de sus tareas de investigación y dirección, cotidianamente estaba con José, su compañero de vida, y con sus hijos, Quetzalli, Rigel y Elisa; dialogaba con todos los que

teníamos algo que consultarle o comunicarle; tenía amigos y tocaba guitarra... y siempre se veía con energía, entusiasmada, atenta.

Con su gesto serio, siempre fluía de ella una calidez reconfortante.

Al escribir estas líneas me pregunto, ¿qué puedo decir de Sylvia que no hayan dicho sus colegas investigadores? Cuando una encuentra una mujer como ella: inteligente, eficiente, clara, con una asombrosa capacidad de trabajo, cálida, sencilla y solidaria, sólo puedo considerarme afortunada por haber compartido su camino.

Enhorabuena, Sylvia, que tu camino siga siendo tan pleno y fructífero como hasta ahora.▲



Por la equidad en educación

*Trayectoria personal**

Sylvia Schmelkes

Nací en la ciudad de México, en el seno de una familia pequeña pero cosmopolita. Mi padre nació en Praga y recorrió el mundo hasta que se estableció en Filipinas. Mi madre nació en Buenos Aires, de padres mexicanos. El trabajo de mi abuelo materno la llevó a Filipinas a los 14 años, donde conoció a mi padre. Ahí nació mi hermana Corina, un año antes de que estallara la Segunda Guerra Mundial. Por la guerra mi madre viajó con mi hermana a México. Mi padre la peleó en Filipinas y cinco años después de iniciada, con 30 kg. menos de peso, llegó a México a reencontrarse con su familia. Dos años después nació yo.

Tuve el enorme privilegio de formar parte de una familia integrada, afectuosa, estimuladora. Nunca se me exigió en exceso, pero se me brindaron todas las oportunidades para un desarrollo integral. Asistí desde el preescolar a una escuela bilingüe. Tomé clases de ballet. Formaba parte de un grupo scout donde adquirí un enorme gusto por el campo. Mi escuela, de monjas ursulinas norteamericanas, tenía (tiene) un lema: *Serviam*, que significa Yo Sirvo. Este lema se nos inculcaba.

Por ser una escuela norteamericana, los estudios que cursé, de *high school*, no tenían validez en México.¹ Por esa razón fue necesario cursar un año y medio adicionales en el Colegio Americano, cuyos estudios de high school sí estaban reconocidos por la UNAM. Mi encuentro en esta escuela con una cultura, la norteamericana, tan diferente a la mía, me causó un fuerte shock cultural. Después de seis meses muy difíciles, definí mi identidad. Afiancé mi mexicanidad, a la vez que logré, creo yo, las competencias para comprender, convivir y trabajar junto a otros culturalmente distintos. Ello marcó mi vida futura.

* Artículo publicado en VIDALES, Ismael y Rolando E. Maggi (coordinadores). *Educación. Presencia de mujer*. s. ed. Monterrey, Nuevo León, 2006.

¹ La escuela se dio cuenta de este absurdo con mi generación, que fue la última que cursó high school.

Decidí estudiar sociología. Consideré que esta opción profesional me permitiría acercarme al pueblo mexicano y conocerlo mejor. También creí que con ella adquiriría elementos para vivir el servicio de mi escuela básica. Aunque he tenido momentos de crisis en mi identidad profesional, no me arrepiento de esta decisión. Fue acertada porque la visión del mundo que me proporcionó, que enfatiza la visión histórica y de los fenómenos sociales para comprender realidades de diversa naturaleza, me ha resultado de enorme utilidad en mi vida. Estudié en la Universidad Iberoamericana con el plan de la UNAM. Me decepcionó el nivel académico que se nos exigía: mis experiencias educativas anteriores habían sido mucho más exigentes. Aquí se enfatizaba la memorización. Yo estaba acostumbrada a ejercitar habilidades superiores de pensamiento y mucha creatividad. Me resultó muy sencilla la carrera.

Desde el primer año de estudios universitarios conocí a quien se convertiría en compañero de vida, mi esposo desde hace 34 años y a quien debo las condiciones y la fortaleza necesarias para mi ulterior desarrollo profesional. Vivimos juntos el movimiento estudiantil del 68. Fuimos esa generación de quiebre, de transición, de grandes rupturas. El movimiento estudiantil y todo lo que ello significó en la gestación de un cambio generacional ampliamente documentado, también ha marcado mi vida.

Cuando cursaba yo el tercer año de la carrera, Carlos Muñoz Izquierdo, que era nuestro maestro e investigador del Centro de Estudios Educativos (primer centro de investigación educativa en el país) nos invitó a tres de sus alumnos a participar en una propuesta de Reforma Educativa a la que había convocado el entonces presidente Luis Echeverría. Se trataba de leer y fichar para que los investigadores pudieran desarrollar una propuesta integral diseñada en varios capítulos. Era un trabajo temporal de tiempo parcial, durante tres meses. Me quedé 24 años.

El Centro de Estudios Educativos fue mi verdadera escuela profesional. Ahí aprendí al lado de grandes maestros como Pablo Latapí y Carlos Muñoz Izquierdo. Ahí encontré nuevamente la exigencia académica a la que estaba acostumbrada, si bien el estilo de esta exigencia tenía ahora el evidente toque jesuítico. Ahí me hice socióloga de la educación, investigadora. Ahí definí mi rumbo profesional al que he dedicado la mayor parte de mi vida.

Fueron grandes los retos que me planteó el Centro de Estudios Educativos. El primero –a los tres meses de haber llegado– fue evaluar las Escuelas Radiofónicas de la Tarahumara. Este trabajo me llevó a la Sierra y a un intenso contacto con el pueblo rarámuri y con los chaboches serranos. Fue el primer proyecto que coordiné. Aprendí por ensayo y error. Pero los resultados de este primer estudio –constatar que las Escuelas Radiofónicas, que se habían creado para atender a los indígenas, estaban sirviendo de manera privilegiada a los blancos y, cuando atendían a los indígenas, estaban causando el éxodo de los egresados a las ciudades y despojando a las comunidades de sus mejores elementos. Este estudio marcó mis preocupaciones futuras.

Poco después de terminar este estudio murió mi padre. El dolor ha sido largo y profundo. También poco después me casé. Mis hijos llegaron espaciados: tres años después de casada nació Quetzalli, cinco años después de eso, Rigel, y siete años después, Elisa. El crecimiento y los aprendizajes de cada uno de ellos me causaron –y me causan a la fecha– un disfrute enorme.

No puedo enumerar todo lo que hice durante mis 24 años en el Centro de Estudios Educativos. Participé y coordiné múltiples investigaciones, la mayor parte de ellas relacionadas con la educación rural y la educación no formal. Como parte de mi trabajo en la institución, durante dos años participé en un proyecto de organización y capacitación campesina y me fui a vivir a una comunidad rural, sin servicios básicos. Desde ahí coordiné un estudio sobre la participación de la comunidad en la escuela rural. El trabajo de organización campesina nos enfrentó muy pronto a los caciques locales. La experiencia fue difícil, pero enormemente enriquecedora. Mi visión de la realidad de México nunca sería igual después de ella.

A lo largo de mi actividad como investigadora en el Centro de Estudios Educativos ejercí la docencia en el nivel de posgrado en varias instituciones, pero sobre todo en la Universidad Iberoamericana y más específicamente en la maestría en investigación y desarrollo de la educación. La experiencia de formar profesionales, de dirigir tesis, de ayudar a conducir los primeros esfuerzos de personas jóvenes y no tan jóvenes por realizar investigación educativa, ha sido para mí muy satisfactorio y ha deri-

vado en grandes aprendizajes –siempre se aprende más de los alumnos que ellos de uno.

Tuve algunas posibilidades de participar en estudios internacionales que me resultaron especialmente importantes. Uno de ellos abordó la relación entre educación y productividad campesina, que considero hizo aportes muy importantes a la comprensión del papel de la educación en la productividad y en la transformación. El otro es más conocido: fue un estudio sobre la calidad de la educación primaria que se llevó a cabo en cuatro países del mundo. Yo fui la responsable del estudio para México. En él descubrí dos cosas muy importantes: la desigualdad en la calidad de la educación en nuestro país, y la capacidad de la escuela singular de propiciar la calidad educativa. Ambos descubrimientos me han sugerido líneas de investigación que no he abandonado desde entonces, en ambos sentidos.

Un conflicto interno en el Centro de Estudios Educativos me obligó, por razones éticas, a renunciar. Ha sido la decisión más difícil que he tenido que tomar en mi vida. Me invadió una enorme tristeza que me duró mucho tiempo. El Centro de Estudios Educativos era mi casa. Yo había sido forjada por el Centro, pero el Centro tenía ya mucho de mí.

Mis colegas del DIE² me acogieron de inmediato. Entré a formar parte del exclusivo grupo de investigadores de esta prestigiosa institución. Desde ahí continué mis investigaciones en la línea de la calidad de la educación y de la gestión educativa. Pero también ahí descubrí la necesidad de trabajar y de comunicar los resultados de la investigación educativa a los maestros. La buena acogida que tuvo mi libro *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, escrito todavía en el Centro de Estudios Educativos, me animó a seguir con este trabajo. Dedicué una tercera parte de mi tiempo a trabajar con maestros a través de escritos, conferencias, cursos. He descubierto en el magisterio mexicano una gran nobleza, un sincero afán de superación profesional y personal, una enorme responsabilidad profesional, y la auténtica búsqueda de elementos para introducir innovaciones pedagógicas en el aula de de gestión en la escuela. Ello ha despertado en mí una responsabilidad por atender estas necesidades en la medida de mis posibilidades.

2 Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

Tuve que hacer un paréntesis en mi vida de investigadora.³ La invitación a participar en el equipo de transición del Presidente Fox para diseñar la política educativa de la primera administración de la alternancia me abrió las posibilidades, además de participar en todas las discusiones, de diseñar dos grandes proyectos: el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (ahora conocido como INEE), y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. El Secretario de Educación Dr. Reyes Tamez se comprometió con la creación de esta última y me ofreció la Coordinación General. Acepté el reto, porque me pareció que se me abría la oportunidad de contribuir a una mayor justicia educativa con la población indígena de nuestro país, así como de trabajar educativamente con la población nacional en el combate al racismo y a la discriminación. La ventaja de crear algo completamente nuevo, de poder imprimir la orientación deseada a un trabajo necesario, de no tener que arrastrar vicios de burocracias y formas de operar fuertemente arraigadas, me han permitido, con mi excelente equipo de trabajo, abrir muchos caminos y mostrar posibilidades. No es este el sitio para rendir un informe de mi función pública. Pero sí para comentar que a pesar de las enormes dificultades, de las grandes resistencias encontradas, de lo pesado de las cargas administrativas, de lo políticamente delicado de muchas de las acciones y declaraciones—todas ellas exigentes de habilidades que yo no había desarrollado—, los logros han sido muy satisfactorios. Puedo asegurar, después de esta experiencia, que la labor investigativa es un verdadero remanso de tranquilidad comparado con lo estresante y desafiante del servicio público.

Me mueve en la vida la rebeldía por la injusticia. Desde el pequeño reducto de la actividad profesional he procurado, a pesar de una enorme sensación de impotencia ante semejante reto, a la lucha contra la desigualdad educativa: investigando para comprender mejor, formando y acompañando a los docentes, preparando recursos humanos, proponiendo y

³ Esto es sólo parcialmente cierto. No dedico tanto tiempo como antes a la investigación. Pero he participado personalmente en tres proyectos de investigación sobre el tema de la educación destinada a población indígena, y he fomentado el desarrollo de varias otras. No podía ser de otra manera. Investigando para comprender mejor, formando y acompañando a los docentes, preparando recursos humanos, proponiendo y cuando se puede haciendo política y actuando en consecuencia. El camino ha estado lleno de obstáculos. Ha habido errores y fracasos. Pero los avances y los éxitos, aunque escasos, me mantienen en la convicción de que, en el orden superior de las cosas, tengo una función importante que cumplir.

DOSSIER

cuando se puede haciendo política y actuando en consecuencia. El camino ha estado lleno de obstáculos. Ha habido errores y fracasos. Pero los avances y los éxitos, aunque escasos, me mantienen en la convicción de que, en el orden superior de las cosas, tengo una función importante que cumplir.▲

Pionera en estudios educativos*

Pablo Latapí Sarre

Cuando empecé a redactar estas líneas para presentar a Sylvia Schmelkes, me detuve varios días por una reflexión: ¿cómo conocemos a las personas, sobre todo a aquéllas que nos son más cercanas? Conocemos las cosas, o creemos que las conocemos o las reconstruimos como objetos externos a nosotros, pero el conocimiento de las personas es un proceso diferente. La madre que conoce a su hija desde recién nacida hasta mujer madura, los esposos que llegan a ancianos conociendo todos los repliegues de sus almas, no se conocen como objetos externos. A las personas las conocemos por intuición, por percepción directa, por misteriosas empatías que traslapan su identidad con la nuestra y tienden puentes de valores comunes; por una paulatina apropiación de su manera de ser hasta que llegan a ser, en cierta forma, parte de nosotros mismos. Las conocemos porque las queremos.

Y esto me pasa con Sylvia Schmelkes. La semblanza que he reconstruido tiene dos vertientes: la del recuento de su trayectoria profesional y la del relato personal de mi relación con ella. Recuento y relato son inseparables y pasaré del uno al otro sin advertirlo ni querer evitarlo.

Ambas historias empiezan una tarde de 1970, cuando Sylvia, estudiante de segundo semestre de Sociología en la Universidad Iberoamericana, me solicitó un trabajo de tiempo parcial en el Centro de Estudios Educativos. Quedó contratada de medio tiempo, en la ínfima categoría de Investigadora Auxiliar y con el ínfimo sueldo que la institución podía pagarle y que era bastante malo. Lo que ella buscaba o, al menos, lo que el Centro podía ofrecerle, era de otra índole: una mística de trabajo inspirada en valores humanos y cristianos, un proyecto colectivo de investigaciones rigurosas y críticas sobre la educación nacional, un sistema artesanal de formación de investigadores basado en las tareas del joven investigador y asesorías

* Presentación hecha con motivo de la entrega del Premio Tlamatini, de la Universidad Iberoamericana, otorgado el 2003 a la Dra. Schmelkes por sus aportaciones a la educación.

cercanas, y una disciplina exigente que a mí, como jefe a veces odioso, me correspondía representar.

Su carrera académica

De ahí arranca la trayectoria académica de Sylvia. En el Centro, donde permaneció 24 años, recorrió todos los peldaños, destacando por su brillantez y originalidad, hasta llegar a ser, de 1984 a 1994, su directora académica. De 1994 al presente su institución de adscripción ha sido el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (el DIE).

En paralelo, completó sus grados académicos: a la licenciatura y maestría en esta Universidad, añadió los cursos de doctorado del Instituto de Educación de la Universidad de Londres; el Sistema Nacional de Investigadores, le reconoció en 1993, por su obra conjunta, el doctorado por equivalencia.

El perfil profesional de Sylvia es complejo: investigadora antes que nada, se desborda por cuatro lados: por la docencia y la dirección de tesis (principalmente en el DIE y en esta Universidad Iberoamericana); por la asesoría a funcionarios, que en los últimos años ha evolucionado hasta ser ella misma funcionaria; por el lado de la promoción de iniciativas y proyectos tanto oficiales como privados; y por lo que podríamos llamar la presencia activa en el medio de la educación nacional e internacional, en el debate de temas cruciales y en la innovación práctica.

Alguna vez he escrito que los ministerios de Educación deben ser ministerios del pensamiento, donde a partir de la educación se piensa el futuro y el proyecto de país, donde se debaten cuestiones de trascendencia para las que no hay lugar en ningún otro ministerio. (Por algo es precisamente el artículo tercero constitucional el que establece los principios y valores fundamentales de nuestra convivencia). Es en este medio, de funcionarios inteligentes, contaminados por investigadores, donde se piensa a México y su educación, donde Sylvia se ha desarrollado como actora destacada.

Como ella no sabe decir que no a las invitaciones y su agenda infla milagrosamente sus espacios, y como ella pasa sin problemas del avión a la

brecha polvosa que la conduce a algún pueblo perdido, lo mismo la encontramos en París como representante de México ante el Centro de Investigación e Innovación de la OCDE (el CERI) y nada menos que presidenta de su Junta de Gobierno desde el año pasado, que como madrina de varias generaciones de estudiantes normalistas rurales en poblados apartados, o conferencista visitante ante maestros indígenas; también como participante en congresos de Educación en donde su nombre es referencia obligada.

Ante un currículo que incluye una veintena de libros, medio centenar de artículos rigurosos y otro medio centenar de capítulos en libros, me limito a enumerar los temas predominantes de su producción científica. Partiendo de un primer trabajo en los setenta –la evaluación de las escuelas radiofónicas de la Misión de la Tarahumara–, por varios años la ocupó la problemática de la educación rural y de su productividad económica; de ahí atrajo su atención la educación de los adultos marginados, uniendo su reflexión académica con un trabajo de campo por varios años, con Pepe su esposo, en Guerrero. El tránsito a otra etapa, centrada en la calidad de la educación y sus desigualdades parece iniciarse en 1992 con una investigación de proyección internacional, que marcó una época: el llamado estudio de Puebla, en cinco zonas de ese estado, sobre la calidad de la enseñanza primaria, en la que mostró no sólo la amplitud y naturaleza de las desigualdades educativas, sino cómo la oferta del servicio proporcionado por el Estado, refuerza y ahonda las desigualdades de la demanda. La preocupación por la calidad educativa la lleva, como pionera, al tema de los valores, desde hace más de ocho años: valores y derechos humanos, valores y currículo oculto, valores y maestro, modelos teórico-metodológicos para su formación, en lo cual hace aportaciones originales que hoy son del dominio público.

Desde hace seis años, por inercia natural de los temas anteriores y también por coyunturas y oportunidades, aparece en sus investigaciones y publicaciones la problemática indígena y la interculturalidad. Una sensibilidad especial la acerca a los más marginados entre los marginados, preparándola a lo que será ahora su responsabilidad actual en la secretaría de Educación Pública; cuando el sexenio se asienta, se crea la Coordinación General de Educación Bilingüe e Intercultural de la cual se la nombra titular, dependiendo directamente del secretario; desde ahí Sylvia ha ido

sembrando para el futuro, iniciando el rescate de la abandonada educación indígena, dando voz a iniciativas autóctonas, fortaleciendo proyectos valiosos, formando equipos y capacitando nuevas generaciones, como comentaremos más adelante.

Esta Universidad Iberoamericana, su alma mater, aparece también de varias maneras en su currículum: además de docente asidua y directora de tesis y miembro en los últimos cuatro años del Consejo Académico del Departamento de Educación y Desarrollo Humano, fue Senadora entre 1999 y 2002.

Simultáneamente, en su vertiente de asesora de funcionarios, inventa y apoya ideas fundamentales que han venido guiando las políticas de la SEP y se encarnan en proyectos operativos experimentales o nacionales, como la evaluación por portafolio, el “proyecto escolar” como instrumento de reforma de la escuela, el proyecto de “gestión”, el de “estándares curriculares” y otros que hoy caracterizan a la SEP en sus esfuerzos por estimular la calidad.

Notable, a nivel quizás de récord nacional y latinoamericano –y para envidia de cuantos escribimos libros– es el tiraje que alcanzan algunos de sus libros, republicados por la SEP por su evidente calidad y pertinencia, libros y artículos que se han convertido en guías indispensables de maestros y textos clásicos en muchas escuelas normales: de su artículo “Cinco premisas sobre formación de valores”, se tiraron 20,000 ejemplares; de “Evaluación de la educación básica”, también 20,000; otros 22,500 de “Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación básica”, y otros tantos de “Cómo se aprende mejor: notas para la discusión”. También el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación incluyó su trabajo sobre “Formación valoral y calidad de la educación” en una antología con un tiraje de 150,000 ejemplares.

No sorprende entonces que en escuelas perdidas en las sierras oaxaqueñas, en Normales y Universidades Pedagógicas y entre maestros de la base, el nombre de Sylvia Schmelkes sea orientación viva y presencia indispensable. Estoy seguro de que para decenas de miles de maestros mexicanos Schmelkes figura en el Olimpo de sus pedagogos, al lado de Rousseau, Pestalozzi y Dewey.

El relato personal

Del recuento de su biografía académica, que podría ampliarse por horas, paso al relato personal de mi relación con ella, que también empezó aquella tarde de 1970. Sylvia creció en el Centro de Estudios Educativos, apoyada sobre todo por Carlos Muñoz Izquierdo, investigador co-fundador del Centro y eje de sus actividades por muchos años. Crecimos todos con ella, como pioneros que creábamos un campo que no existía y conformadores de una profesión –la de investigador de la educación– que tampoco existía. Crecimos en el medio nacional e internacional, donde se debatían y debaten los temas cruciales, donde se cocinan las orientaciones de los organismos internacionales y las ideas se convierten en decisiones.

Crecimos, decía yo, en el Centro de Estudios Educativos consolidándolo en aquellos años como una instancia de crítica independiente respecto a las políticas educativas; crecimos como comunidad, en el reconocimiento de otros y en capacidad de colaboración honesta con otras instituciones de investigación, así como en esfuerzos colectivos como fue la creación del Consejo Nacional de Investigadores de la Educación (COMIE) y nuestros Congresos Nacionales de Investigación Educativa (el séptimo de los cuales, por cierto, tendrá lugar dentro de un mes).

Yo seguí a Sylvia con atención creciente, sobre todo al reincorporarme en 1992 al medio de la investigación educativa, de regreso de varios años de trabajo directo con campesinos y otros tres de representante alterno del Gobierno de México ante la UNESCO. Y ha sido sobre todo en los últimos once años cuando me he aproximado al conocimiento de lo que ella es como persona y como persona cercana: no sólo como antigua discípula convertida hoy en mi maestra, no sólo como consejera, sino como compañera solidaria y fiel en trances difíciles y como amiga a toda prueba.

Enfrentado ahora a la necesidad enojosa de describir su personalidad, atraviesan mis percepciones e intuiciones los siguientes cuatro rasgos:

- El primero es su generosidad; el ámbito de la gratuidad, donde se da gratis lo que gratis se recibió, le es connatural, en cotidiana contradic-

ción con el mundo de los mercaderes fenicios en que hoy se mueven las profesiones y se cotizan los trabajos.

- El segundo: la claridad de su inteligencia; llega directo al sentido de las cosas; su inteligencia múltiple, equilibrada entre el análisis y la síntesis, logra con extraordinaria facilidad el balance y decanta lo esencial.
- Tercer rasgo: Sylvia es una mujer libre, lo que también quiere decir que es una mujer justa; sabe decir verdades incómodas y las dice a la prensa, a las autoridades, a amigos o adversarios.
- Y cuarto: su cercanía de las personas. No la ha pervertido la fama, es alérgica a la vanidad, es irreductiblemente modesta; y es sensible sobre todo a los más pequeños que se le acercan e inmediatamente se sienten a gusto con ella.

Estos cuatro rasgos se funden, confunden e integran en una personalidad nada común. Personalmente creo que son muy propios del espíritu ignaciano (algunos amigos dicen que es la mujer más jesuítica que conocen), y conviene decirlo aquí, ya que el Premio Tlamatini busca candidatos que “posean una clara simpatía y afinidad al método pedagógico ignaciano” y a la formación “en las ideas de libertad, altruismo, discernimiento y liderazgo ignacianos, sustentada en una plataforma de valores éticos y morales de conciencia social y promoción de la justicia” y en el compromiso con el desarrollo de nuestra patria. Sylvia Schmelkes responde ejemplarmente a las exigencias de este premio, como destacada personalidad académica. Y diré más: honra al Premio que hoy recibe y contribuye a su reconocimiento nacional.

Viene a mi memoria un verso de una canción de John Lennon: “La vida es lo que sucede mientras tú andas planeando hacer cosas...” y “lo que sucede” es lo realmente importante. “Lo que sucede” es que nazca un hijo o muera un ser querido, acontecimientos a veces inesperados o fortuitos que conforman nuestra existencia, al margen de nuestras agendas pletóricas de lo que nos proponemos realizar. Y “lo que sucede” pasa también en el alma, en las percepciones y experiencias que tenemos de Dios y de nuestra relación con Él: el aprendizaje difícil del perdón o la experiencia de la ternura de Dios hacia nosotros...

Así veo hoy, recapitulando mi conciencia e interacción con Sylvia, su paso por mi experiencia personal: como ráfagas de ejemplos y mensajes, de valores vividos connaturalmente, que pertenecen a lo que es “realmente importante”. Momentos, diríamos, de “consolación” que los Ejercicios de San Ignacio definen como todo aumento de fe, esperanza o caridad...; mi interacción con Sylvia pertenece, en buena aparte, al ámbito de “lo que sucede”, y queda en el saldo final de lo que de veras importa.

Los valores indígenas

Una palabra final: la galardonada es hoy la responsable, al más alto nivel de la Secretaría de Educación, de promover la educación indígena del futuro; su compromiso con la causa de los pueblos indígenas es un rasgo esencial y público de su persona: su energía hoy se concentra enteramente en contribuir a saldar la deuda histórica que todos los mexicanos tenemos con los diez millones de indígenas que hemos excluido del proyecto nacional, y en abrir los caminos hacia un México intercultural que hay que construir desde el derecho, desde la política, desde la revisión de la historia, desde la educación y desde cambios sociales y culturales muy profundos.

Interpreto entonces que el jurado de Premio Tlamatini y la Universidad Iberoamericana han querido esta vez resignificarse a sí mismos, asumiendo este compromiso de carácter ético, encarnado ejemplarmente en la premiada. Interpreto que el rector, Enrique González Torres, quien ha sido siempre cercano a Sylvia y seguido frecuentemente sus orientaciones, instará con esta ocasión a toda la institución a respaldar los esfuerzos por reivindicar las justas exigencias de los pueblos indígenas; podría la Ibero, pienso, además de los apoyos que ya presta a las misiones de Tarahumara y Bachajón, comprometerse especialmente, a reforzar académicamente las dos Universidades Interculturales que están empezando a organizarse a partir de las acciones de Sylvia.

Si el Premio define el perfil de su premiados con un texto náhuatl sobre el sabio verdadero, hoy ese texto se aplica como nunca antes a esta premiada: ella es la sabia, “la que enseña, la que sigue la verdad, la que no deja de amonestar, la que guarda la tradición y hace suya la sabiduría transmitida...”

DOSSIER

Bello es este texto antiguo, de raíces que hoy se revitalizan; más bello es verlo realizado en Sylvia y lo será verlo realizado, pública y comprometidamente, por esta Universidad en los años futuros.

Felicidades al Premio Tlamatini y a la Ibero, felicidades a Sylvia, felicidades a Pepe su esposo y a Quetzalli, Rigel y Elisa sus hijos, y alegría para todos nosotros que testimoniamos y compartimos este momento. ▲

Investigadora sobre tres ejes*

Carlos Muñoz Izquierdo

Señoras y Señores: Muchas gracias por la oportunidad que se me ha brindado para expresar algunas razones por las cuales, desde mi punto de vista, Sylvia Schmelkes se ha hecho acreedora al Premio que hoy le será entregado.

Como lo haré notar a continuación, nuestra homenajeadada ha dejado profundas huellas en la investigación educativa y ha abierto nuevos cauces en este campo. Lo más importante, sin embargo, es que lo ha hecho con una inteligencia, un conjunto de cualidades personales, un amor a la profesión, un rigor metodológico, y un compromiso con los más débiles y necesitados de nuestra sociedad, que muy pocas veces encontramos en una sola persona. Además, no puedo omitir –aún atreviéndome a incursionar en la vida de Sylvia– que ella ha sabido ejercer de manera excelente su profesión, sin relegar en ningún momento a un segundo término, el feliz desempeño de sus roles familiares. Por todo esto, ella es digna de ser imitada no sólo por los que actualmente nos dedicamos a la investigación educativa, sino también por quienes en el futuro ingresen a esta profesión.

En la trayectoria de Sylvia Schmelkes podemos distinguir varias facetas. Durante algún tiempo, ella contribuyó a la formación de la opinión pública, abordando temas educativos en las planas editoriales de un periódico de circulación nacional. En otros momentos, ella trabajó como promotora del cambio social, apoyando personalmente una experiencia de educación no formal para campesinos; lo que le exigió hacer todos los sacrificios inherentes al hecho de vivir al margen de las comunidades urbanas especialmente si la familia tiene niños pequeños. Sylvia también ha participado como docente en diversos programas de posgrado, orientados a formar investigadores educativos. Con todo, su obra más importante se encuentra

* Palabras del Director del Instituto de Investigaciones Educativas y Sociales de la Universidad Iberoamericana, Maestro Carlos Muñoz Izquierdo, durante la ceremonia de entrega del Premio Nacional “María Lavalle Urbina” 1998 Premio Nacional María Lavalle Urbina 1998. .Secretaría de Relaciones Exteriores/Alianza de Mujeres de México, A. C. México, 1999, pp. 41-50.

en sus trabajos de investigación. Por lo tanto, expondré, en apretada síntesis, algunas características de la misma.

Sus principales investigaciones han girado alrededor de tres ejes. El primero, se refiere a la calidad de la educación –formal e informal– que reciben los adultos. El segundo, es la calidad y los efectos de la educación primaria que recibe la población infantil. El tercero, finalmente, se refiere a la contribución de la educación formal a la formación valoral. A continuación, haré una breve reseña de algunos de esos estudios:

Aportaciones al conocimiento sobre la calidad de la educación formal e informal que reciben los adultos

a) Algunas de sus investigaciones han analizado el funcionamiento y el papel que desempeña la educación que es ofrecida –a través de diversas modalidades– a la población adulta. Ellas pueden ser clasificadas en tres grupos:

Al primero corresponden aquellas que han estudiado las características y han evaluado los efectos de algunos proyectos educativos específicos. Se trata, por tanto, de trabajos que conocemos como “estudios de caso”.

b) En el segundo grupo se encuentran los estudios que han utilizado el diseño cuasi-experimental, para poder extraer conclusiones de mayor alcance.

c) En el tercer grupo se encuentran, finalmente, los estudios que se ha propuesto analizar, valorar e integrar las aportaciones efectuadas por diversos investigadores que se han interesado en estos temas. Estos estudios son conocidos como "estados del arte".

I. Estudios de caso

Durante la década de los setentas, Sylvia llevó a cabo la evaluación de diversos proyectos educativos dirigidos a poblaciones campesinas. Como lo haremos ver en seguida, las conclusiones de esos estudios fueron de mucha utilidad para los promotores de los proyectos evaluados; así como

para la construcción de conocimientos acerca del impacto que tiene la escolaridad en la productividad y en el ingreso de los campesinos.

En efecto, dichos estudios mostraron, por un lado, que la educación no formal que reciben los campesinos –si bien no puede, por sí misma, contribuir a mejorar las condiciones económicas de esos sujetos– sí actúa como catalizador de otros factores que contribuyen a la productividad de los trabajadores del campo. (Entre esos factores se encuentran: el modo de producción, las características de las actividades económicas desarrolladas por los sujetos, y el grado de desarrollo de la región en la que esas actividades se llevan a cabo).

Por otro lado, las investigaciones aludidas permitieron observar que existe una clara relación entre la escolaridad, la alfabetización funcional y el grado en el cual los campesinos reúnen las características necesarias para mejorar su producción. Sin embargo, la escolaridad no se relaciona positivamente con los ingresos de los campesinos cuando éstos permanecen en las zonas rurales.

Al analizar la situación de los productores agrícolas que sí permanecen en el campo, el estudio permitió observar que los cambios más significativos, relacionados con el mejoramiento de la productividad, se explican más en función de las prácticas de los mismos sujetos, que de medidas exclusivamente educativas. De esta importante observación, Sylvia extrajo la conclusión de que los programas de educación no formal dirigidos a mejorar la productividad de los campesinos no deben ser desarrollados al margen de las transformaciones reales del quehacer productivo; ya que si la práctica transformada es la que educa, es ahí donde debe ubicarse la acción educativa dirigida a los campesinos adultos.

II. Estudios basados en diseños cuasi-experimentales

En esta categoría se encuentran dos importantes estudios, que formaron parte de sendos proyectos internacionales de investigación. El primero, se propuso analizar el impacto de la educación formal, no formal e informal en la productividad y el ingreso de campesinos ubicados en diversos contextos. Ese estudio fue realizado en forma paralela con otros, que se llevaron a cabo en Perú, Brasil y Paraguay.

Esos estudios fueron diseñados ante la necesidad de identificar los mecanismos y los factores que intervienen en la determinación del impacto económico de la educación que es ofrecida a los campesinos, ya que, cuando ellos fueron realizados a mediados de la década pasada, existía un cierto escepticismo respecto a la importancia que podía tener la educación en ese ámbito.

Visto desde esta perspectiva, dicho estudio desempeñó un papel muy importante; ya que, entre otras cosas, permitió comprobar que la escolaridad dota al campesino de habilidades para tomar decisiones, tanto productivas como económicas, especialmente a través de las destrezas básicas que transmite.

El segundo estudio –basado en diseños cuasi–experimentales– fue desarrollado en forma paralela con otros dos, que fueron llevados a cabo con los mismos objetivos, en países muy disímiles: Canadá y Tanzania.

Esas investigaciones se propusieron analizar las expectativas que tienen, con respecto a las finalidades de los programas de educación para los adultos, los distintos actores que participan en los mismos; es decir, los funcionarios responsables de dichos programas, los instructores y los propios adultos. También se propusieron indagar las percepciones que dichos actores tienen acerca de la utilidad real de los propios programas.

Para lograr este objetivo, Sylvia y sus colaboradores seleccionaron distintos tipos de proyectos. Unos perseguían exclusivamente finalidades educativas, como la alfabetización de los adultos. Otros, en cambio, se proponían capacitar a los adultos para que éstos pudiesen incrementar sus posibilidades de conseguir un empleo remunerado que, a su vez, les permitiese mejorar sus ingresos.

De ese modo, fueron descubiertas importantes diferencias entre los logros reales de los programas analizados y las percepciones que tienen al respecto los instructores y los funcionarios que los administran. Por esta razón, entre otras, los autores de la investigación señalaron que –en la medida en que los programas que fueron estudiados funcionan sin cumplir siquiera medianamente sus objetivos manifiestos– ellos desempeñan en realidad un papel predominantemente político, ya que contribuyen a legitimar el aparato burocrático que está encargado de ofrecerlos.

III. Estados de arte

Es probable que las principales aportaciones que ha hecho Sylvia al conocimiento acerca de la calidad de la educación de los adultos, se encuentren en dos estudios que ella realizó con el propósito de analizar –y sobre todo sintetizar– los hallazgos de diversas investigaciones que habían sido realizadas al respecto.

Me refiero, en primer lugar, a un estudio que tuvo el propósito de sintetizar los conocimientos relacionados con la educación de los adultos, que fueron generados por investigadores ubicados en diversos continentes. Entre otras cosas, ese estudio permitió precisar los conceptos relativos al tema, delimitar los alcances de la educación de adultos y, sobre todo, sugerir estrategias basadas en el análisis de las experiencias y de los resultados de las investigaciones analizadas.

En segundo lugar, me refiero a una investigación que se propuso sintetizar los resultados que habían obtenido diversos programas latinoamericanos que vinculan la educación con el trabajo, y que están dirigidos a poblaciones analfabetas y de escasa escolaridad. En síntesis, esa investigación confirmó la validez de las conclusiones de varios “estudios de caso” que Sylvia había llevado a cabo anteriormente. En efecto, demostró que las actividades educativas son más eficaces cuando se incorporan a actividades de transformación productiva, que cuando sólo pretenden ser un proceso anticipatorio de las mismas.

Aportaciones al conocimiento acerca de la calidad y los efectos de la educación primaria destinada a la población infantil

A esta categoría corresponde una de las contribuciones más importantes que ha hecho Sylvia a la investigación educativa. Me refiero a un estudio que se propuso analizar las pautas conforme a las cuales se distribuyen los resultados académicos de los procesos educativos entre las poblaciones que se encuentran en diferentes contextos socioeconómicos; e identificar los factores que intervienen en la determinación de las mismas.

El estudio comprobó fehacientemente que existe una correlación muy estrecha entre las condiciones socioeconómicas de las regiones en que

funcionan las escuelas primarias y la calidad de los resultados educativos de las mismas. Ello significa que esa educación, en lugar de contribuir a reducir las desigualdades preexistentes entre los niveles de desarrollo de las diversas regiones del país, las está, de hecho, reforzando.

Sin embargo, es muy importante mencionar que esa investigación también aportó evidencias de que el fenómeno descrito no está fatalmente determinado. En efecto, la variabilidad observada entre los rendimientos académicos de las escuelas ubicadas en las diferentes regiones indica que, aun en las condiciones socioeconómicas más precarias, algunas escuelas pueden obtener resultados similares a los de aquellas que funcionan en condiciones socioeconómicas favorables. Así pues, esa investigación abrió cauces para localizar los factores que contribuyeron a lograr los resultados descritos.

Estudios sobre la contribución de la educación formal a la formación valoral

Como lo hice notar en la introducción de esta charla, el tercer eje alrededor del cual han girado las investigaciones de Sylvia, corresponde al tema de la contribución de la educación formal a la formación valoral. Desde mi punto de vista, estas investigaciones reflejan con mayor nitidez la calidad humana de nuestra homenajeadas; ya que, como es sabido, al seleccionar nuestros objetos de estudio, los investigadores comunicamos a los demás –al menos implícitamente– los valores que quisiéramos promover a través de nuestros estudios.

Cabe mencionar, al respecto, una obra de Sylvia, de reciente aparición. En ella, se sintetizan los resultados de diversas experiencias que se han propuesto promover la formación valoral de los niños y jóvenes por medio de la educación formal. Desde luego, Sylvia pone de manifiesto que los caminos que pueden conducir hacia este propósito no son claros. Sin embargo, señala los obstáculos que deben ser superados, y ofrece diversas sugerencias para lograr el objetivo propuesto.

Conclusión

Ciertamente, el contemplar la obra de Sylvia suscita en nosotros un conjunto de sentimientos de admiración, gratitud y satisfacción por los logros que ha obtenido. Estos sentimientos son todavía más intensos, para quienes, habiéndola conocido desde su juventud, hemos seguido paso a paso su crecimiento, y ahora podemos admirar en perspectiva los frutos que ha entregado a su país. Gracias, Sylvia, por todo, y ojalá podamos reunirnos como hoy, dentro de algunas décadas, para admirar los resultados de los trabajos que llevarás a cabo en la segunda parte de tu vida.▲



Frente a la pluralidad cultural*

Sylvia Schmelkes

En los últimos años, el sistema educativo ha hecho esfuerzos considerables para ampliar la cobertura del sistema de educación básica con el propósito de asegurar la atención a todos los mexicanos, y los indígenas se han visto beneficiados por ello. La eficiencia terminal de la primaria indígena ha mejorado en gran medida, de manera que se cierra la brecha respecto del resto de la población en este rubro. Hay indicios también de que mejora su aprendizaje.

A pesar de esto, la desigualdad educativa afecta de manera muy especial a los grupos indígenas. Ellos son los que menos acceso tienen a la escuela, los que con mayores dificultades permanecen en ella el tiempo suficiente para terminar su educación básica, quienes menos aprenden durante su estancia en el sistema educativo, y a quienes menos les sirve la escuela para su vida cotidiana actual y futura. Su acceso a los niveles posbásicos es muy inferior a la proporción que este sector educativo representa en la población.

Las causas de este fenómeno son complejas pues tienen profundas raíces históricas y estructurales. Muchas pueden encontrarse en la situación de pobreza en que, también por razones estructurales e históricas, vive 89.7% de esta población. Otras tienen que ver con la dispersión y el aislamiento de las comunidades en las que viven, a las que en ocasiones es difícil llevar servicios educativos convencionales. Las que ahora pueden combatirse son de dos tipos: por un lado, la forma como se distribuyen los recursos educativos, y la proporción y la calidad de educación que reciben. Son factores que tienen que ver con las políticas educativas, pero también con la calidad con la que operan los servicios. Por otro lado, y esto es algo mucho más complejo, las causas se encuentran en la discriminación y el racismo de la población mexicana mayoritaria, culturalmente construidos a lo largo de casi cinco siglos, que además de manifes-

* Este artículo forma parte del libro CHEREM S., Silvia. Examen final. Tomo II. CREFAL/DGE/Equilibrista. México, 2006, pp. 161-175.

tarse en actitudes, se incrusta en las leyes, las estructuras y el funcionamiento de nuestras instituciones, e impide transformar de fondo esta lacerante desigualdad.

Todo esto ocurre en un país que desde 1992 se reconoce a sí mismo como pluricultural, con fundamento en sus pueblos originarios, como se define desde nuestra Constitución. Significa que esta diversidad cultural, lejos de ser amenazante, debe enorgullecernos pues en ella estriba nuestra unidad como país. Ser un país pluricultural tiene fuertes implicaciones para muchas esferas de la vida nacional, pero, de manera muy especial, para la educación. Entre otras cosas, significa que desde ella habrá que fortalecer las lenguas y las culturas que nos hacen diversos, y habrá que combatir todas aquellas manifestaciones de discriminación y racismo que impidan la efectiva igualdad de derechos y oportunidades para los indígenas en la sociedad mexicana.

Basados en lo anterior, durante esta administración, desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, nos propusimos dos objetivos fundamentales: asegurar una educación de calidad, cultural y lingüísticamente relevante para los indígenas en todos los niveles educativos, y proporcionar una educación intercultural a toda la población.

En este texto describiré lo que intentamos y logramos respecto a nuestros objetivos, los obstáculos que nos encontramos y lo que queda por hacer en el futuro próximo.

En relación con el ofrecimiento de una educación de calidad con pertinencia cultural lingüística para los indígenas en todos los niveles educativos, trabajamos, a nivel de la educación preescolar y primaria, fundamentalmente en la actualización de docentes y directivos, tanto indígenas como no indígenas, a fin de que ambos contaran con mayores elementos para ofrecer una educación de calidad y con herramientas para atender la diversidad cultural. Alrededor de 30% de la población indígena en estos niveles asiste a escuelas no indígenas, por lo que tienen maestros que no han sido formados para atender la diversidad cultural y lograr un aprendizaje eficaz en estos grupos. Condujimos proyectos de educación intercultural en primarias generales del Distrito Federal y de seis estados más en los que se da este fenómeno.

A nivel de la educación preescolar y primaria indígena, nos encontramos con fuertes obstáculos, relacionados fundamentalmente con la historia del desarrollo de este subsistema educativo. Los recursos que les destinan son escasos y desiguales. Los docentes siguen siendo reclutados con bachillerato y enviados, después de un curso de inducción de tres meses de duración, a enfrentar grupo. Se les exige cursar la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena en forma semi-escolarizada en las diversas unidades de la Universidad Pedagógica Nacional; sin embargo, en ésta, con un énfasis más antropológico que pedagógico, no les enseñan su lengua ni su cultura. Una dificultad estructural encontrada en los intentos por coadyuvar con la Dirección General de Educación Indígena, instancia responsable de normar este subsistema, en el mejoramiento de la cobertura, calidad y pertinencia de estos niveles educativos, es la segregación de esta modalidad respecto de los sistemas regulares de preescolar y primaria. En lugar de contar con un sistema educativo capaz de atender su propia diversidad, generamos, desde los primeros años del siglo pasado, esta visión diferenciadora de la educación destinada a los pueblos indígenas. Ello explica por qué carece de recursos similares a los destinados al sistema regular, por qué el subsistema de educación indígena no participa de la marcha general de los sistemas educativos estatales, por qué la educación indígena se ha venido convirtiendo en una especie de educación de segunda en la que se toleran más que en el subsistema regular procedimientos y conductas de docentes, directivos y representantes sindicales que claramente atentan contra la calidad de la educación que reciben los alumnos. La descentralización educativa, tan necesaria y benéfica para muchos ámbitos de la educación básica y normal, en el caso de la educación indígena ha venido a reforzar sus problemas, pues no se destinan desde los estados recursos más allá de los estrictamente necesarios para mantener la planta docente y el crecimiento natural del sistema. Los recursos con los que cuenta el subsistema provienen de programas compensatorios federales, que son los que han evitado que este subsistema entre en un franco proceso de descapitalización.

La educación preescolar y primaria constituye la base de una educación de calidad, equidad y pertinencia para los indígenas. Mientras no se resuelvan estos problemas, será difícil lograr mejores niveles de equidad y calidad en los otros estadios del sistema educativo. Los vicios históricos en este subsistema son muy poderosos. Coincidimos con las autoridades

de educación básica en que el mejoramiento de este subsistema ha sido tan mínimo que sin duda representa una de nuestras mayores frustraciones. Me atrevo a proponer que, a futuro, logremos instalar en el sistema regular la capacidad de atender a la diversidad cultural y lingüística, para entonces poder eliminar este subsistema segregado que tanto daño ha ocasionado al avance de la educación indígena.

Lo que sigue a partir de aquí representa un conjunto de innovaciones en nuestro sistema educativo. Ofrecer una educación de calidad cultural y lingüísticamente pertinente a los indígenas, y una educación intercultural para todos los habitantes del país, representa ya innovaciones en la política educativa nacional.

Entre los indicadores de la desigualdad está precisamente el hecho de que los maestros para las escuelas del subsistema indígena son reclutados con estudios de bachillerato. Esto indica que desde hace 12 años al menos hay suficiente egreso de personas bilingües del bachillerato, y que se podría haber instaurado desde entonces un sistema de formación profesional de maestros bilingües. No había sido así. Por eso, nos propusimos diseñar un currículum de licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural para todos los docentes del país, con un campo de formación específico en educación bilingüe de seis horas adicionales a la semana durante toda la carrera. La mayor duración en horas y créditos de la licenciatura se justifica por la formación adicional que requieren estos docentes; aprender su lengua –a hablarla ya escribirla correctamente–, conocer a fondo su cultura, desarrollar la habilidad para enseñar la lengua y la cultura, y aprender a enseñar el español o la lengua indígena como segunda lengua. En el resto del currículum, que estudian junto con los alumnos no indígenas, se les forma en el enfoque intercultural.

En 15 normales del país se piloteó este programa con buenos resultados. Sería fundamental que esta licenciatura se hiciera obligatoria en todas las normales, y que en las que se ubican en o cercanas a zonas indígenas se instaurara el campo de formación específico en educación bilingüe. Lo mismo debería hacerse en las licenciaturas en educación preescolar y secundaria.

Para el caso de secundaria, cabe recordar que la Ley General de Derechos Lingüísticos para los Pueblos Indígenas, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo del 2003, establece el derecho de los indígenas a una educación bilingüe intercultural durante su educación básica. No había habido, hasta ahora, ninguna oportunidad de que los alumnos indígenas de secundaria estudiaran su lengua, ni tampoco accedían a una educación intercultural, por lo que trabajamos de manera conjunta con el equipo responsable de la Reforma de la Educación Secundaria. Además, diseñamos la asignatura de lengua y cultura para todos los alumnos de las secundarias generales, técnicas o telesecundarias ubicadas en localidades con 30 por ciento o más de hablantes de lengua indígena. Lo hicimos para ocho lenguas y culturas, y lo estamos haciendo para ocho lenguas y culturas más. El enfoque de la asignatura no es lingüístico; la lengua se aprende a propósito de la cultura, que se investiga y se expresa oralmente y por escrito, y al hacerlo, propicia una reflexión sobre la misma. De esta manera, no establecimos secundarias indígenas, para no caer en el error que cometimos con la educación preescolar y primaria, de segregar el subsistema destinado a atenderlos, con las consecuencias ya comentadas.

Nos hemos enfrentado, sin embargo, a una gran dificultad: la falta de docentes de secundaria capaces de escribir la lengua indígena. Los maestros de secundaria, o los profesionales indígenas, hablan su lengua, pero nunca aprendieron a escribirla. Por esta razón, estamos elaborando un software que permite aprender la lengua incluso sin maestro, o mejor, apoyados por un maestro que aunque la habla, no la escribe, para que aprendan juntos alumnos y maestro. Nos proponemos iniciar con seis lenguas indígenas, las más numerosas. Sin embargo, para cumplir con lo establecido por la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, se debe elaborar la asignatura en lengua y cultura para todas las lenguas indígenas restantes, así como fortalecer la formación de docentes indígenas para que sean capaces de escribir en su lengua. Tuvimos la posibilidad de probar el diseño del primer año de esta asignatura en nueve secundarias de los tres tipos, con resultados variados, pero esperanzadores.

Diseñamos la modalidad de bachilleratos interculturales para operar en zonas indígenas, aunque no son exclusivamente para indígenas. Se espera

que los egresados que lo deseen presenten exámenes de admisión en las instituciones de educación superior de su elección. En su currículum, estos bachilleratos no se apartan demasiado del currículum tradicional, aunque ofrezcan, por su enfoque intercultural, la asignatura de lengua y cultura, formación para el trabajo adecuada a la comunidad específica al cabo de todo su bachillerato, y ciencias naturales y sociales que, cuando es posible hacerlo, se estudian de manera integrada, atendiendo a la forma más holística de percibir y de aprender de los indígenas. Los ahora 18 bachilleratos integrales comunitarios del Colegio Superior de Educación Integral Intercultural de Oaxaca fueron la base para este planteamiento, que también opera ya en siete bachilleratos en más de cinco estados del país. La modalidad está en proceso de registrarse con su propia estructura.

Esta modalidad enfrenta la dificultad de la necesaria rotación del personal, que da su tiempo y su entrega durante uno o dos años, pero después prefiere volver a zonas urbanas a proseguir estudios o a buscar otros empleos en condiciones menos difíciles. Sería de esperarse que los nuevos bachilleratos en zonas indígenas adopten esta modalidad y se vayan extendiendo conforme al plan de atención a municipios indígenas sin oferta de este nivel educativo, que aún son muchos.

Establecimos también las Universidades Interculturales en zonas indígenas, pero no exclusivamente para indígenas, para responder al propósito de formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones. La oferta educativa se define a partir de un estudio de las necesidades y las potencialidades de la región.

Los alumnos no son seleccionados con criterios académicos regulares porque conocemos las deficiencias del sistema educativo de! que proceden. Por eso, el primer año se dedica al desarrollo de habilidades básicas y superiores, sin las cuales no podrían enfrentar los estudios superiores con la calidad, criticidad y creatividad que requieren. En estas universidades, el conocimiento indígena entra a dialogar con el conocimiento generado por otras culturas, y se convierte, junto con las lenguas de! lugar, en objeto de investigación. La vinculación con la comunidad es estrecha, fundamentalmente a través de proyectos de desarrollo conducidos por los

docentes con la participación de los alumnos en las comunidades de la región.

Cuatro universidades interculturales iniciaron su funcionamiento entre el 2004 y el 2005 (Estado de México, Chiapas, Tabasco, Veracruz). Cuatro más, lo harán en el 2006 (Guerrero, Quintana Roo, Puebla y Michoacán). Y la Universidad Autónoma Indígena de México, anterior a esta administración, se convertirá pronto en una universidad intercultural. En el ciclo escolar 2005-2006, en las cuatro universidades en funciones, cursan estudios mil 612 alumnos. El 56.5% son mujeres, 56.2% del total habla lengua indígena y 60% cuenta con el apoyo del Programa Nacional de Becas. Estudian desarrollo sustentable, comunicación intercultural, lengua y cultura, turismo alternativo, gestión y animación sociocultural. Los docentes reúnen en su gran mayoría el perfil PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado). El planteamiento ha inspirado la creación y la oferta educativa de dos universidades interculturales privadas (*Ayuuk-mixe* y *Ñüñho-otomí*), que están por abrir. En los dos años de operación de la primera universidad, se advierte la necesidad de revisar y flexibilizar el año de formación básica pues no todos los alumnos lo requieren, o no lo requieren completo. Otro problema es la preocupante deserción de los alumnos (alrededor de 15% el primer año), por razones fundamentalmente económicas.

En términos generales, sin embargo, estamos trabajando con un gran entusiasmo de los docentes, con satisfacción de los alumnos y comunidades, y con productos de aprendizaje innovadores y de alta calidad: podemos hablar entonces de resultados esperanzadores. Las nueve o diez universidades que lograremos crear durante esta administración deberán ser fuertemente apoyadas en la próxima, a fin de evitar que tengan algún trato diferencial de parte de las autoridades educativas. Deberán tener acceso a los concursos de obtención de fondos adicionales, así como a mecanismos adecuados de acreditación. El mundo universitario nacional e internacional debe colaborar, como de hecho lo está haciendo, con estas universidades en forma horizontal y mutuamente productiva.

En lo que respecta al objetivo de ofrecer una educación intercultural a toda la población, nos hemos planteado el propósito de combatir el racismo y la discriminación, a través de una educación intencionada y siste-

mática en este sentido. Sostenemos, como hipótesis de trabajo, que con la población mayoritaria es necesario lograr tres pasos: el primero, el del conocimiento. La población mayoritaria tiene que conocer la diversidad cultural que existe en nuestro país porque no se puede respetar lo que no se conoce. A la fecha, el paso por la educación básica no produce este conocimiento: la diversidad y los aportes de los diferentes grupos indígenas a la vida nacional, sus conocimientos, sus valores, sus producciones místicas. El segundo paso es el respeto. Si bien sin conocimiento no hay respeto, éste no necesariamente es consecuencia automática del conocimiento. Hay que intencionalarlo. Eso se logra con una formación valoral consistente a lo largo de la educación básica, donde el respeto pueda irse identificando como uno de los valores centrales de la convivencia humana. El tercer paso es el aprecio, que se desarrolla cuando una persona tiene la experiencia de aprender y enriquecerse de otra diferente, justamente por el hecho de que la otra persona es diferente. De alguien de quien aprendemos, no podemos más que sentir aprecio. Y el aprecio es el contrario más profundo del racismo.

No podíamos ser nosotros, desde un escritorio, quienes definiéramos los conocimientos, valores y producciones artísticas a incluir en el currículum. Por esta razón, consultamos a los indígenas. En diez foros, cada uno con una duración de dos días, se cuestionó a miembros de 51 pueblos indígenas sobre qué de su cultura quisieran que todos los mexicanos conocieran. De estas consultas, así como de la rica literatura etnográfica y antropológica que existe en nuestro país, emanó una enorme riqueza, que no cabe en ningún currículum. Pero permitieron generar fichas que se integraron, de manera transversal, a todas las asignaturas de primaria y secundaria. Esto se hizo con el equipo responsable de la Reforma de la Educación Secundaria. En el caso de la educación primaria, presentamos una propuesta de interculturalización del currículum que está estudiando la Subsecretaría de Educación Básica para ser incorporada. En la educación preescolar, el proceso fue distinto, pues el nuevo currículum está organizado por competencias y no por objetivos de conocimiento. Se definió como un principio pedagógico que actúa como eje transversal la valoración de la diversidad, y se aseguró que en cada competencia se realizaran actividades tendientes a su desarrollo. Trabajamos de manera cercana con los responsables de formación cívica y ética en primaria y secundaria, cerciorándonos de que el enfoque de formación valoral con-

dujera al desarrollo del criterio moral del respeto como fundamental. Para lograr el aprecio, diseñamos materiales que permiten aprovechar la diversidad en el aula para favorecer el mutuo aprendizaje, junto con videos de niños indígenas que cuentan cómo es su cultura (serie Ventana a mi comunidad) y ejercicios de reflexión en grupo, que propician que los niños no indígenas vivan la experiencia de aprender de niños indígenas.

No estamos enteramente satisfechos con lo logrado. Tenemos la certeza de que es posible alcanzar mayor profundidad en un enfoque intercultural en el currículum de la educación básica. Sin duda este trabajo es un primer paso, que habrá que evaluar y seguir profundizando en el futuro, esperando que la confluencia de la actualización, la formación de los docentes, las modificaciones curriculares y la elaboración de materiales comiencen a hacer sinergia y a rendir frutos visibles.

La interculturalización de las instituciones nacionales debe hacerse en todos los niveles educativos. Si bien algo iniciamos con el nivel medio superior, lo logrado es exiguo. La transformación de las instituciones de educación superior en instituciones interculturales, que abran sus puertas y acojan y apoyen a alumnos y docentes indígenas, que favorezcan su expresión cultural y promuevan el diálogo intercultural, es también un tema pendiente, aunque hubo algunos avances mediante el proyecto de Apoyo a Estudiantes Indígenas de ANUIES-Ford durante esta administración. La educación de adultos es un área que está siendo interculturalizada por iniciativa propia del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), con una orientación excelente, a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo.

La población abierta también debe ser sensibilizada. Es notable la ausencia de información sobre la diversidad cultural del país en los medios masivos de comunicación. Tratamos de llenar este vacío con una modesta contribución, a través de la serie de documentales y programas radiofónicos *Pueblos de México*, que muestra un aporte de cada pueblo del país a la vida nacional. La serie *Ventana a mi comunidad*, transmitida en forma abierta, también ayuda a cumplir este propósito. Ambas se han transmitido por radio y televisión cultural nacional, no así por canales comerciales. Es necesario hacer más en este sentido, lo mismo que legislar para que se eliminen las manifestaciones racistas y discriminatorias en los pro-

gramas televisivos y radiofónicos que se producen y/o difunden en el país.

El proyecto de contribuir, desde la educación, a construir un país intercultural es un proyecto a muy largo plazo. Abrimos muchos caminos para lograrlo, en todos los niveles del sistema educativo. Sabíamos que avanzaríamos poco en cada uno de ellos, pero establecimos rumbo en todos, que ahora habrá que consolidar con legislación y con el apoyo de la sociedad civil y de las organizaciones indígenas.

Para nosotros es evidente que el logro de una educación más equitativa pasa necesariamente por mejorar la calidad de la educación destinada a la población indígena, y que el gran reto todavía se encuentra en la educación preescolar y primaria. Para que una educación de mayor calidad destinada a la educación indígena tenga los efectos esperados en el mediano y largo plazo, es necesario ofrecer una educación intercultural a toda la población. La interculturalidad, en este México que ya se reconoce a sí mismo como pluricultural, debe ser un ingrediente indispensable de la educación nacional.▲

