

## Editorial

*Rosalía López Paniagua*

La complejidad del hecho educativo, que no sólo se revela por la complejidad biológica- individual que entraña, tema abordado Humberto Maturana, biólogo y epistemólogo chileno en su amplísima obra, por ejemplo, en su multicitado libro *El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano* (1984), sino también por la dimensión institucional-social que comprende una enorme diversidad de actores sociales.

Uno de estos es, sin duda, el docente, el cual en los últimos años ha sido el foco de intervención privilegiado de las políticas de reforma y de las estrategias destinadas a la elevación de la llamada “calidad educativa”. De modo que, a pesar del avance de la oferta de la educación virtual, y altas expectativas sobre las escuelas del futuro, se conserva la centralidad del docente, porque continúa forjando el espacio societal, que para Freire y muchos otros, constituye la base del proceso educativo, por lo que se resiste a la lógica de control administrativo-burocrático a la que se pretende someter como vía para su instrumentalización y plena incorporación al mercado.

Sin embargo, el reconocimiento del factor docente como elemento clave de la transformación educativa, de su papel preponderante en el proceso educativo no implica dejar inalterados los rasgos que históricamente configuraron este oficio. Por el contrario, es necesario sentar las bases de una nueva identidad y profesionalidad, como lo propone Lea F. Vezub (2007), proceso que pasa necesariamente por un nuevo modelo de formación docente.

En México, esta imperiosa profesionalización docente, de manera absurda e incomprensible, no ha sido incluida en la reforma educativa impuesta en los años recientes, en particular en el subsistema de educación básica, lo cual denota el desconocimiento de la relevancia de este factor docente para fundamentar cualquier modificación al sistema educativo. Por tal motivo, hasta ahora, la formación docente inicial,

y su actualización, se caracterizan por: descoordinación institucional, rezago curricular, precariedad presupuestal, resistencia al cambio y proclividad al credencialismo y al mercado educativo.

Por tal motivo todas aquellas iniciativas que contribuyan a llenar este vacío de la política educativa y a contrarrestar estas tendencias lesivas a la profesión docente deben ser bienvenidas.

Al respecto en este número 51 de Ethos Educativo, se incluyen artículos que abordan este tema, desde distintos ángulos, tales como identificar qué tipo de representaciones estructuran la mente del profesor, puesto que estas representaciones ponen de manifiesto sus compromisos epistemológicos y de aprendizaje y, por tanto, su incidencia en la práctica de la enseñanza. Bajo el supuesto de que, para mejorar la enseñanza de la ciencia, se requiere la formación del docente, de manera que acceda a los cambios en sus representaciones a partir de los conocimientos previos que posea, volviéndose consciente del sentido que tienen tales cambios para el aprendizaje de sus alumnos, porque la formación en epistemología conduce a modificar las prácticas didácticas.

Otra idea, tiene que ver con el aprendizaje de la condición humana en su dimensión amorosa como contenido y metodología, para la formación docente, no sólo en su relación con su práctica escolar, sino como ser humano. Esta propuesta se basa en que los propios formadores de docentes, y estudiantes en formación, reconocen la necesidad de enfrentar el cambio social que ha traído consigo la globalización, y que se vive en los diversos ámbitos como desestructuración de las instituciones sociales, que en términos generales ha implicado una aguda deshumanización, de ahí la importancia de enseñar y aprender sobre la condición humana, es decir, valorar a cada ser humano, a sí mismo, y empeñarse en la construcción de proyectos de vida, y no dejarse arrastrar por la necrofilia que avanza como una peste.

Una propuesta más se refiere a la formación universitaria de profesionales de la educación, entendida como la transformación del normalismo aún vigente en México pero, caracterizado por su agotamiento debido, entre otras razones, a que las escuelas normales del país han funcionado sólo como operadoras de programas de docencia, sin ninguna relación con la investigación educativa, que es

de donde se pueden nutrir los diseños curriculares para su actualización y perfeccionamiento constante, y la difusión y extensión de la cultura, que va más allá de lo que se llama práctica profesional. Insiste en que el “normalismo” es un sistema que, tiene que ser reformado porque como sistema o estrategia de formación de docentes, llegó a su fin en el momento en que la educación comenzó a requerir de profesionales de la educación en lugar de los maestros formados sólo para estar al frente de un grupo.

Otras temáticas, tratadas en este número de Ethos educativo, no menos importantes y de alguna manera asociadas a la cuestión de la formación docente que atañen al contexto del hecho educativo son el modelo educativo de las sociedades dependientes en el contexto de la globalización y las comunidades educativas en la perspectiva psicoanalítica de intervención contra el sin sentido en la escuela.

Asimismo, se presentan dos artículos que comparten el enfoque de la historia cultural de la educación, y que asombran al darles luz a elementos que contribuyen mejor al entendimiento de la circunstancia actual de la educación y a la identificación de una especie de tesoros guardados en el baúl que por fin son encontrados y que ayudan en la búsqueda de salidas al impasse en que se encontrar la docencia, en la era de la globalización.

En tanto que, la sección de reseñas se aboca a temas también relevantes como son la tenaza que, cada vez más, atrapa a la educación, formada por la política y el mercado, dos factores que ahogan las expectativas que socialmente se han construido sobre la educación en países como México. Así, como también la cuestión de la investigación en la educación, las epistemologías y metodologías, que es un aspecto bastante débil en el campo de la educación, por lo que resulta justificable su abordaje. Y, finalmente, el tema de la ventaja académica de Cuba, y las características de los estudiantes en aquel país caribeño-latinoamericano cuyos logros, en medio de muchas penurias económicas y presiones políticas, no dejan de sorprender al mundo, experiencia que debe servir de referente ante el reto de sostener y al mismo tiempo renovar el sistema educativo mexicano.

El Dossier en esta ocasión, está dedicado a Fidel Castro, en su primer aniversario luctuoso, a quién, sin duda, se recordará por muchos

años, no sólo por la controversia que su personalidad generó en vida y sigue generando, sino sobre todo por su compromiso y visión sobre la importancia que la educación tiene para liberar a un pueblo sometido, al punto de que uno de sus proyectos torales al triunfo de la Revolución cubana (1959), fue la alfabetización, llevada a cabo como un proyecto de envergadura verdaderamente nacional, es decir, que no sólo fue un proyecto gubernamental, sino que involucró a todo el pueblo, unos como alfabetizadores y otros como alfabetizados, una vez cubierta esta etapa se propuso avanzar hacia los niveles educativos superiores con una perspectiva de universalidad, gratuidad, extensión y compromiso social, en primer lugar con el pueblo cubano, pero siempre en la medida de sus posibilidades con muchos otros países dependientes, por ejemplo, con África y por supuesto con América Latina incluyendo México.

Esta estrategia educativa ha colocado a Cuba incluso por encima de los países ricos o desarrollados, hecho que ha sido objeto de múltiples evaluaciones y análisis, tanto por seguidores como por detractores, los cuales contribuyen, de cualquier manera, a la formulación de alternativas desde sus múltiples dimensiones propiamente educativas, pero también sociales. Tal hazaña fue encabezada por un hombre, de gran valía, intelecto y compromiso con su pueblo y su tiempo: Fidel Castro (1926-2016).

## Representaciones epistemológicas y de aprendizaje en profesores de Ciencias Naturales

*José Ramírez Guzmán.<sup>1</sup>*

**Resumen.** En este artículo, se presentan los resultados de un estudio realizado con profesores de ciencias naturales para identificar qué tipo de representaciones estructuran la mente del profesor, puesto que estas representaciones ponen de manifiesto sus compromisos epistemológicos y de aprendizaje y, por tanto, su incidencia en la práctica de la enseñanza.

El supuesto del que parte este estudio consiste en que, para mejorar la enseñanza de la ciencia, se requiere la formación del docente, de manera que acceda a los cambios en sus representaciones a partir de los conocimientos previos que posea, volviéndose consciente del sentido que tienen tales cambios para el aprendizaje de sus alumnos, porque la formación en epistemología conduce a modificar las prácticas didácticas.

**Palabras clave.** Representaciones, Epistemología, Ciencia, Aprendizaje, Enseñanza

Epistemological representations and of learning in Natural Sciences teachers

**Abstract.** In this article we present the results of a study carried out with natural science teachers, to identify what kind of representations structure the teacher 's mind, since these representations show their epistemological and learning commitments and, therefore, their incidence in the practice of teaching. The assumption of this study is that, in order to improve the teaching of science, the teacher's training is required, so that he can do changes in his representations from his previous knowledge, becoming aware of the meaning of such changes for the learning of their students, this is because the formation in epistemology leads to modify didactic practices.

---

<sup>1</sup> Doctor en Pedagogía por la UNAM, Asesor del Doctorado en Educación del IMCED, [peperamirez@yahoo.com.mx](mailto:peperamirez@yahoo.com.mx)

## ARTÍCULOS

**Keywords.** Representations, Epistemology, Science, Learning, Teaching

### **Introducción**

Actualmente, uno de los problemas educativos más complejo y urgente de resolver es la enseñanza de la ciencia. Este reconocimiento proviene de todos los niveles y ámbitos escolares y se manifiesta, en su expresión más visible, en los pobres resultados que se logran en los estudiantes y que se ve reflejados en reprobación, deserción, falta de interés y, sobre todo, en una visión deformada de la ciencia, alejada de la realidad, por lo cual México no ha logrado desarrollar una cultura científica. Por lo tanto, es necesario investigar la naturaleza del problema de la formación de docentes, con enfoques y concepciones innovadoras que sirvan para el diseño de propuesta de formación docente.

Para identificar las representaciones epistemológicas de los docentes sobre el conocimiento científico y el aprendizaje de las ciencias, se llevó a cabo un estudio, con la hipótesis de que para mejorar la enseñanza de la ciencia, se requiere enriquecer la formación del docente, de modo que acceda a los cambios en sus representaciones que vengan a modificar su práctica docente, a partir de los conocimientos que posea, volviéndose consecuentemente consciente del sentido que tienen tales cambios para el aprendizaje de sus alumnos, lo cual implica el reconocimiento de las propias concepciones, esto es, cómo piensa la ciencia y el aprendizaje y, consecuentemente, cómo la enseña.

La pregunta de investigación que guio la investigación fue ¿Cuáles son las representaciones epistemológicas y de aprendizaje de los profesores sobre el conocimiento científico y qué implican estas en relación con la enseñanza de las ciencias naturales en la perspectiva del cambio conceptual? Y los objetivos: 1. Caracterizar las representaciones sobre la naturaleza de la ciencia y el aprendizaje de los docentes de ciencias naturales y sus implicaciones en la enseñanza; 2. Fundamentar la construcción de un sistema de categorías de análisis desde la filosofía de la ciencia y la psicología; 3. Analizar los enfoques o tendencias actuales sobre la enseñanza de la ciencia, tanto a nivel bibliográfico como de avances en investigación sobre el estado del arte en este campo.

*Teorías del conocimiento y de la psicología*

La sustentación teórica de este estudio se enmarcó en dos grandes campos de conocimiento: la filosofía de la ciencia donde se estudian las representaciones epistemológicas de la ciencia clásica y de la nueva filosofía de la ciencia y el campo de la psicología, en donde se estudian las representaciones del aprendizaje. Las teorías del conocimiento o epistemologías fueron: el empirismo inductivo de David Hume; el logicismo de Bertrand Russell y Whitehead; el positivismo lógico (Círculo de Viena), en particular la filosofía analítica de Wittgenstein; el racionalismo crítico con el falsacionismo metodológico de Karl R. Popper y el falsacionismo sofisticado de acuerdo con los programas de investigación de Imre Lakatos, así como el relativismo-contextualismo de Tomas S. Kuhn, Stephen Toulmin, Paul Feyerabend y Larry Laudan.

En el campo psicológico fueron examinados los aportes de los enfoques asociacionista, cognoscitivista y constructivista, que dan origen a las teorías del aprendizaje del conductismo, el pragmatismo, la teoría de la asimilación de David Ausubel, así como la teoría del cambio conceptual de G. J. Posner, P.W. Strike, P.W. Hewson y W. A. Gertzog. (Posner, et al: 1997).

El sistema de categorías de análisis que se construyó a partir de las representaciones epistemológicas incluyó, en el contexto de descubrimiento, observación, papel del experimento, papel del científico, origen del conocimiento, relación sujeto-objeto y proceso metodológico para la generación del conocimiento.

En el contexto de justificación, fueron: la observación, papel del experimento, validación, correspondencia con la realidad y grado de certidumbre (posibilidad de verdad). Las categorías de las concepciones de aprendizaje se distribuyeron en tres ámbitos: 1) Caracterización las categorías: en qué consiste, rasgos generales, papel del sujeto y el objeto del aprendizaje; 2) Procesos: procesos cognitivos, origen y elementos y verificación del aprendizaje; y 3) Propósitos: para qué aprender.

En cuanto a las representaciones y su significado (Fourez, 2008:19-35) señala que la representación según nuestro punto de vista, “representa” (es decir pone en escena) una situación. Una representación

## ARTÍCULOS

es un símbolo si este se define como un símbolo, como algo que reemplaza a la realidad. Así un símbolo matemático es algo que toma el lugar de una realidad. Conocer, en el caso del conocimiento que se dice representativo, consiste en producir una representación y poder utilizarla. Todo lenguaje es representación, las palabras, las frases son representación así, por ejemplo, “El gato está en el jardín” presenta (representa) la situación del gato que está en el jardín, los seres humanos construimos a partir del lenguaje muchas representaciones.

Así mismo, las representaciones a partir de observación en ciencia, señala Fourez (2008: 37-43), han permitido ver que una representación no es un espejo del mundo, ni la expresión de lo real, es un objeto del que es importante saber servirse. Un mapa y toda representación, determina lo que se tendrá en cuenta. La manera de decidir lo que se tendrá en cuenta implica una negociación.

La función de una representación es reemplazar a las situaciones en las discusiones y situaciones. La estandarización de las representaciones permite la comunicación, como en el discurso de la ciencia; para representar hay que seleccionar. Hay una pluralidad de maneras de representar una situación y se llama paradigma (Kuhn, 1985), que determina la manera en que se representa.

### *Estrategia metodológica*

El procedimiento metodológico que se siguió para la obtención y registro de información se dividió en dos etapas: la primera consistió en aplicar una entrevista a profundidad a 15 profesores de la maestría en Educación en Ciencia Naturales del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, la cual fue grabada y complementada con una guía de entrevista adicional sobre sus proyectos de investigación que venían desarrollando.

Se recabó el protocolo de investigación para ver el avance alcanzado; enseguida se llevó a cabo un proceso de intervención en el grupo, el cual comprendió dos procesos paralelos entre sí. Por una parte, se efectuó una secuencia de asesoría sobre los proyectos de investigación de cada profesor, la cual duró un semestre y, por otra, se desarrolló un seminario-taller con el mismo tiempo de duración.

La segunda etapa se implementó al término del proceso de intervención y se aplicó un cuestionario para valorar los cambios conceptuales de los profesores en ciencia, aprendizaje y enseñanza. Esta actividad hizo posible la contrastación entre las representaciones iniciales y finales.

Los resultados y su interpretación comprenden las representaciones epistemológicas a nivel tanto individual, como grupal, así como las representaciones del aprendizaje.

### *Resultados de las representaciones epistemológicas*

#### *A nivel individual:*

Con base en la información aportada por la entrevista, se obtuvo una caracterización de las representaciones epistemológicas de cada uno de los profesores participantes en la investigación. Este resultado es un indicador solamente aproximado al tipo de estructuración cognitiva del profesor respecto del conocimiento que él podría tener sobre la naturaleza de la ciencia.

Se observa que el profesor no es consciente de la naturaleza del enfoque epistemológico en que se encuentra ubicado, puesto que la epistemología implica una reflexión de segundo orden (Losse, 1997:13), entonces, el profesor necesita acceder al conocimiento de su propio conocimiento (metacognición); esto requiere de que el profesor pueda tener acceso a la información del campo epistemológico, así como al reconocimiento de su propia forma de pensar y conceptualizar el conocimiento científico, esto debe asumirse como un proceso de toma de consciencia que pueda incitar al profesor hacia un cambio en su visión actual.

Los resultados indican que no existen concepciones puras que permitan caracterizar en forma rígida a cada profesor dentro de un solo enfoque epistemológico. Las imágenes o representaciones del profesor sobre el conocimiento científico no tienen una localización fija de acuerdo con cada categoría, por ejemplo, como solamente empirista o positivista o racionalista, sino que presenta matices que conjugan diferentes visiones epistemológicas; sin embargo, el peso específico de la caracterización en términos globales se localiza en aquellos enfoques que concentraron el visón dominante del profesor en cada categoría.

## ARTÍCULOS

La identificación específica de cada profesor en alguno o algunos de los enfoques epistemológicos, lo que realmente está indicando es una aproximación tentativa de en dónde se localizan los compromisos básicos del profesor (compromisos de tipo pragmático, ontológico, ideológico y procedimental), que lo define en una determinada posición paradigmática, la cual le puede condicionar la manera de conceptualizar su experiencia, y ante todo, implica un compromiso con un determinado conjunto de principios teóricos y operacionales.

### *A nivel grupal:*

El registro de las frecuencias por enfoque y categoría del conjunto de los profesores participantes en el estudio fue representativa, pues tomó en cuenta la mayoría del grupo, lo que favoreció la identificación de las tendencias en las posiciones epistemológicas. Esta visión de conjunto permitió tener una evidencia de que los esquemas de pensamiento no son sólo rasgos individuales, sino que, en este caso, son compartidos por el conjunto de los 15 profesores. Estas visiones de conjunto pueden considerarse como representaciones colectivas muy homogéneas del conocimiento, producto de esquemas culturales y tradiciones científicas internalizadas por los profesores a lo largo de su proceso de formación básico

A partir del análisis de la información teórica del enfoque epistemológico del relativismo/contextualismo, se puede confirmar que las representaciones que el profesor estructura están sustentadas en sus compromisos básicos a centrales –paradigmas- (formas de observar e interpretar el mundo. Sus decisiones están basadas en valores, sus creencias su lenguaje, su contexto).

Al observar los indicadores de cuáles categorías tuvieron las más altas frecuencias a nivel grupal, se puede concluir que fueron las siguientes: en el enfoque empirista, la categoría de observación y la de desarrollo de la ciencia; en el enfoque del positivismo lógico, fueron el proceso metodológico para la generación del conocimiento, el grado de certidumbre (posibilidad de verdad) y la concepción de la ciencia. Estas categorías destacadas en los enfoques citados dibujan en su conjunto los rasgos más sobresalientes de la caracterización grupal de las representaciones de los profesores sobre la naturaleza del conocimiento científico.

La sumatoria final de las frecuencias del grupo de profesores coincide en su más alto puntaje en el enfoque del positivismo lógico. En conclusión, se puede inferir que en la concepción de la mayoría de los profesores, la ciencia aparece como un conocimiento limpio y acabado, y que fundada en el método científico, alcanza la racionalidad que le confiere validez universal y absoluta. En términos generales, los profesores no reconocen (pues no son científicos, ni filósofos de la ciencia) que hay dos contextos en el proceso de la investigación científica: el de descubrimiento y el de justificación y que los resultados de la producción científica se presentan sólo como fruto del contexto de justificación y derivados estos del proceso de reconstrucción lógica del conocimiento (Ransanz, 1999:17).

### *De las representaciones del aprendizaje*

#### *A nivel individual:*

La ubicación específica de cada profesor en alguno de los enfoques de aprendizaje consiste en una aproximación tentativa; esto quiere decir que él está en una determinada posición paradigmática, lo que supone un factor determinante de la manera de conceptuar su experiencia educativa y de enseñanza y ante todo, implica el compromiso con un determinado esquema conceptual y un conjunto de principios teóricos que constituyen su repertorio, derivado de las posiciones de aprendizaje que se observa resultaron dominantes.

El supuesto que orienta este estudio, es que si el maestro entiende cómo el alumno adquiere el conocimiento de la ciencia, entonces planteará en consecuencia y de manera congruente su estrategia de enseñanza. Esto implica invertir la lógica del proceso de enseñanza, para pensar primero en el alumno, en su experiencia y referentes cognitivos y a continuación diseñar las estrategias que posibiliten la reestructuración de las ideas previas del alumno hacia formas más elaboradas y complejas del conocimiento. El mismo proceso tiene que ser considerado para la formación del profesor, esto es, partir primero de la concepción de cómo aprende el profesor y luego diseñar las estrategias de enseñanza.

Se concluye entonces que: el esquema de las categorías de análisis sobre aprendizaje hizo posible una aproximación para configurar la caracterización de la concepción de aprendizaje de cada

## ARTÍCULOS

uno de los profesores participantes en este estudio. Este resultado es un indicador del tipo de estructuración cognitiva del profesor que se pudo obtener como evidencia de la forma como él conceptualiza el aprendizaje de la ciencia.

Un resultado significativo de esta investigación es que, aunque el profesor entiende en lo general lo que es el aprendizaje (por ser su materia de trabajo), no obstante demuestra tener dificultades para manejar y entender las distintas conceptualizaciones de aprendizaje derivadas de los enfoques teóricos de la psicología que explican cómo el alumno aprende.

Al igual que en las representaciones epistemológicas, no existen concepciones puras que permitan clasificar en forma rígida a cada profesor dentro de una sola concepción de aprendizaje. Estas representaciones cambian también de acuerdo con cada categoría, por ejemplo, en qué consiste el aprendizaje y, por otra parte, puede estar ubicado en el ámbito de proceso, en la categoría de verificación, dentro de la concepción de aprendizaje por descubrimiento.

### *A nivel grupal:*

Las concepciones de aprendizaje dominantes en la mayoría de los profesores fueron de tipo mecanicista y por descubrimiento. En términos generales, hay correspondencia entre las concepciones de tipo epistemológico y las visiones de aprendizaje que tienen los profesores. Las representaciones del aprendizaje mecanicista y por descubrimiento guardan una estrecha relación con las concepciones del empirismo y el positivismo lógico. El racionalismo crítico, a su vez, con el aprendizaje significativo y el relativismo / contextualismo con el aprendizaje por cambio conceptual.

La concepción del aprendizaje significativo fue mencionada por una quinta parte de los profesores. Esto demuestra que el aprendizaje significativo no está suficientemente extendido entre los profesores, por lo tanto, los profesores no pueden en su mayoría generar la asociación del conocimiento previo con los nuevos conocimientos en el nivel conceptual (Ausubel, 1995), y cómo provocar esta conexión en las estructuras cognitivas del alumno a través de los procesos de aprendizaje de la ciencia adecuados a este propósito.

La representación del aprendizaje por cambio conceptual no fue reconocida. Un hecho que ha permitido aclarar la perspectiva de las teorías del cambio conceptual es que, en el discurso, muchos profesores ahora se declaran ser constructivistas, e incluso han adquirido un conjunto de ideas correctas, un repertorio verbal, sin embargo, ellos no han reestructurado o reorganizado sus conceptos centrales sobre el aprendizaje, mucho menos su transferencia a la enseñanza.

En la mayoría de los profesores se observa una tendencia a manejar un discurso ligado a las concepciones del aprendizaje significativo de Ausubel, muy de moda (a nivel de aspiración) o del aprendizaje por cambio conceptual apoyados en autores como Piaget o Vigotzky, como si estas fueran concepciones de aprendizaje en sí, pero no se las distingue como representaciones epistemológicas, este uso discursivo trata de encubrir la naturaleza de su verdadera práctica docente, quizá por el hecho de que ellos no quisieran ser catalogados como conductistas, por su relación con lo concepción de aprendizaje mecanicista tradicional.

### **Conclusiones**

Como resultado del estudio realizado, se formuló una propuesta de formación de maestros en enseñanza de la ciencia, en la perspectiva teórica del aprendizaje por cambio conceptual, considerando los resultados que sirvieran a la elaboración de un diseño curricular adecuado para llevar a cabo el proceso académico: su fundamentación teórica, los objetivos, sus contenidos, la metodología y la evaluación. Como señala Flores (2000: 33), es clara la necesidad de llevar a cabo un esfuerzo importante para el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias, en el que de manera prioritaria se dé atención a la formación de profesores, ya que constituye un elemento central de todo proceso educativo.

## ARTÍCULOS

### Bibliografía

- AUSUBEL, P. David, Joseph Novak y Helen Hanessian (1995) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- FLORES, F. (2000) *La enseñanza de las ciencias. Su investigación y sus enfoques*. Revista Ethos Educativo Núm. 24, pp.26-35.
- FLORES, F. (1994) *Los cambios de enfoque en la enseñanza de la física. Serie Academia Experimentales. Departamento de enseñanza experimental de la ciencia. Centro de Instrumentos*. México: UNAM.
- FLORES F., Ángel López y Leticia Gallegos (2000) *Conceptos de ciencia y aprendizaje en profesores de física. Posibilidades y dificultades e transformación. Ponencia presentada en la Conferencia del Grupo Internacional de Investigación sobre la Enseñanza de la Física (GIREP)*. México.
- FOUREZ, G. (2008) *Cómo se elabora el conocimiento científico. La epistemología desde un enfoque constructivista. Serie Educación hoy estudios*. Madrid: Narcea ediciones.
- KUHN, T.S. (1985) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- LOSSE, J. (1980) *Introducción histórica a la filosofía de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad.
- PÉREZ Ransanz, A. (1999) *Kuhn y el cambio científico*. México: FCE.
- Posner, S., Hewson y Gertzog (1997) *Acomodación de un concepto científico: hacia una teoría del cambio conceptual. En constructivismo y enseñanza de la ciencia*. Sevilla: Diada Editores.
- RAMÍREZ Guzmán, J. (2003) *Las representaciones epistemológicas de los profesores sobre la ciencia y sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales en la perspectiva teórica del cambio conceptual. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras*. UNAM. México

## El aprendizaje de la condición humana en su dimensión amorosa: Una alternativa para la formación docente

*Delia García Campuzano<sup>1</sup>*

**Resumen.** El presente artículo es producto de la investigación denominada La formación docente desde el aprendizaje de la condición humana para mejorar la práctica educativa, la cual se realizó con el grupo de estudiantes de los semestres XI y XII de la licenciatura en educación secundaria en la especialidad de español, de la modalidad mixta, en la Escuela Normal Superior de Michoacán.

El proceso de indagación se basó en el enfoque sociocrítico, bajo un paradigma cualitativo y desde la aplicación del método de investigación-acción. Algunos de los propósitos fueron: conocer el estado que guarda la condición humana en los estudiantes, para potencializar elementos favorables y promover los aprendizajes de aspectos y/o dificultades en dicha condición; diseñar, aplicar y evaluar estrategias de formación docente que posibilitaran este aprendizaje; así como valorar los procesos de formación y el impacto que éstos tuvieron en la profesionalización de los futuros docentes de educación secundaria.

Aun cuando la condición humana de los sujetos en formación atendió a cinco dimensiones establecidas en la investigación: epistémica, comunicativo-social, amorosa, espiritual y dual-ambivalente, este trabajo se centra en la dimensión amorosa.

**Palabras clave.** Condición humana - Dimensión amorosa - Formación docente

**Abstract.** This article is a product of the research called: Teacher training from the learning of the human condition to improve the educational practice, which was carried out with the group of students of the semesters XI and XII of the bachelor in secondary education in the specialty of Spanish, of the mixed modality, in the Normal Higher School of Michoacán.

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación. Docente-investigadora y Coordinadora del Cuerpo Académico en Consolidación “Formación Docente”, de la Escuela Normal Superior de Michoacán. Correo: deliagarica@yahoo.com.mx

## ARTÍCULOS

The process of search and generation of knowledge addressed the sociocritical approach, under a qualitative paradigm and from the application of the research-action method. Some of the purposes were: to know the state that keeps the human condition in the students, to potentiate favorable elements and to promote the learning of aspects and / or difficulties in that condition; Design, implement and evaluate teacher training strategies that make this learning possible; As well as to evaluate the training processes and the impact they had on the professionalization of future secondary school teachers.

Even though the human condition of the subjects in formation met five dimensions established in the research: epistemic, communicative-social, loving, spiritual and dual-ambivalent, in this work the focus is on the love dimension.

**Keywords.** Human condition – Love dimensión – Teacher training

### Introducción

El problema que está enfrentando la formación docente se sitúa en medio de la actual crisis social, que comprende por un lado, la concentración de la riqueza, y por otro, el aumento de la explotación y de la exclusión social. Esto conlleva procesos de adaptación personal y social muy complejos, cuando no a una incapacitante y alienante situación de dependencia, que no solamente niega las posibilidades de autorrealización de la mayoría de las personas, sino el ejercicio de sus más elementales derechos de subsistencia (Touraine, 2010).

Ante este entorno, los seres humanos se encuentran atrapados por el mundo de lo ordinario, supeditados al yo personal, al ego, convertidos en objetos reactivos de una economía y política que los embota, que los sume en la dinámica de la producción, la explotación, el consumo, la dependencia, la creación de, cada vez más, necesidades basadas en el tener, que van en detrimento del ser.

A su vez, la ciencia clásica ha heredado un pensamiento simplificador, mecanicista, reduccionista, que se ve reflejado en la práctica sociopolítica de los gobiernos actuales y en las acciones mutilantes y mutiladoras que incrementan el sufrimiento humano. Las consecuencias de esta forma de concebir la ciencia se traducen en una educación incapaz de resolver las demandas existenciales y humanas

(Morín, 2009).

Es en este punto es donde se ubica la educación como facilitadora y promotora del desarrollo de la conciencia, la voluntad, la comprensión, el compromiso, el amor, dimensiones estratégicas del aprendizaje y la enseñanza de la condición humana. Este papel educativo debiera atravesar cada uno de los niveles del sistema educativo nacional y, más aún, el superior.

En el mundo de hoy, el homo-consumens, trata de compensar su vacuidad, pasividad, soledad y ansiedad interiores satisfaciendo todas las necesidades fisiológicas y biológicas y, pese a ello, el ser humano no está satisfecho y no se siente en paz consigo, porque le falta el estímulo de sentirse vivo, de querer ser, de ser (Fromm, 1985: 43).

Fernando Savater (1997) dice que ser humano es también un deber. Es decir, nacemos humanos, pero eso no basta. Además, tenemos que llegar a serlo. De ahí el por qué de formar en este sentido. Desde la formación inicial docente, el futuro profesor debe entender la complejidad del proceso de enseñanza - aprendizaje, pero hay que asumir que eso no es suficiente para su práctica profesional. Los estudiantes deben comprender que desde la docencia es posible aprehender otra manera de ver al mundo, otra cultura, otra forma de vivir el amor-desamor; de enfrentar la ira para cambiarla por paz; de evitar el desencuentro de voces para favorecer el diálogo y la comunicación; de emplear la razón y el conocimiento para la evolución como seres humanos.

Esta visión de la formación no se ha incorporado en el currículum para la formación docente. No se prepara al futuro docente para mirar más allá de su cotidianeidad laboral, para tomar conciencia de las significaciones que su tarea implica, que es importante detenerse no sólo en las estrategias, en las didácticas propias de la enseñanza, sino en el análisis de los principios que va sentando en sus alumnos y en sí mismo, en cuanto a condición humana se refiere.

La formación docente no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de

## ARTÍCULOS

entender el mundo y de vivirse en él desde las distintas dimensiones que su condición humana le posibilitan. Esto implica toda una reorientación de la formación de los futuros docentes, de manera que se atiendan todas las dimensiones de la persona para que sea mejor, para que aprenda y comprenda cómo humanizar-se y humanizar su práctica educativa.

En el marco de esta problemática resulta imprescindible responder a las interrogantes siguientes: ¿Cómo pueden asumir los futuros docentes de educación secundaria la dimensión humana de manera personal y profesional?, ¿Están preparados para crear conciencia de la importancia de su rol social como educadores? ¿Están conscientes de todo lo que implica la labor docente con los alumnos? ¿Qué se está haciendo, desde las instituciones formadoras de docentes para coadyuvar a que los sujetos en formación sepan responder a estas y otras interrogantes asociadas a la condición humana en el sentido amoroso?

Como educadores urge llevar a cabo procesos de formación docente más humanos, de crecimiento personal, a través de los cuales se trabaje en la construcción del bienestar, del aprendizaje permanente de la condición humana para que, desde esta solidez personal y profesional, sea posible contribuir a que los estudiantes aprendan a ser sujetos activos de su vida, para que aprendan, desde el trabajo sobre sí mismos, a promover y satisfacer las necesidades que activan, vivifican, que impulsan a desplegar sus potencialidades, su ser-humano.

La investigación llevada cabo se enfocó en la formación docente, en cómo formar profesores de educación secundaria que reconozcan, comprendan y vivan la condición humana porque es difícil que el profesor se piense, sienta y determine su acción desde este ámbito. Cada vez, son menos los docentes con identidad profesional que se asumen como sujetos y objetos de su hacer, que disfrutan y se autorealizan al compartir y aprender en la comunicación, convivencia y reconocimiento del y con el otro, con ética para afrontar la responsabilidad social y generar cambios en sí mismos y en su entorno.

Los propios formadores de docentes y estudiantes en formación señalan la necesidad de enfrentar los cambios constantes que se dan en la familia, la sociedad, el contexto, y por ello de introducir también cambios en la formación docente. Se reconoce la importancia de enseñar y aprender la condición humana porque existe este vacío en

los programas educativos en relación con este ámbito, porque no se advierte en ellos el fomento del respeto hacia el cuerpo, su salud y cuidado, respeto hacia la condición de cada ser humano, no se promueve la reflexión de sí mismo, o sobre la construcción de proyectos de vida (González, et al, 2016).

El significado de la docencia es, antes que nada, asumir un compromiso de respeto por el otro. Vivir el reto de ser docente y lo que conlleva, es una tarea sumamente compleja. Ser docente significa ocuparse por hacer un trabajo que aporte al otro. Ser docente conlleva apoyar, trabajar y construir en equipo. Ser docente implica vivir como propia la experiencia de los estudiantes al elaborar sus proyectos de vida y profesionales. Sobre estas bases es posible trascender y disfrutar la experiencia docente.

Desde esta concepción de la docencia se visualizan algunos componentes de la dimensión amorosa de la condición humana, tales como el respeto, la responsabilidad, el gusto por la docencia y el disfrute, los cuales son fundamentales para ejercer profesionalmente la labor educativa. Si este amor por lo que se hace está ausente en la formación de los futuros docentes ¿Cómo se puede cultivar en los estudiantes de secundaria? De ahí la relevancia que componentes deban fomentarse en los sujetos en formación, de manera que estos vivan y saboreen la docencia como una oportunidad de aprendizaje, de descubrimiento y disfrute permanentes, para que puedan proyectar este gozo, alegría, confianza, crecimiento y humanización en los futuros docentes.

Varias de estas características señaladas como indispensables para ejercer la docencia están relacionadas con el amor. Por ello, en el diagnóstico, de la dimensión amorosa de la condición humana, se tuvo interés en identificar aquellos déficits vinculados con esta parte del ser humano.

### *En torno a la condición humana*

El estudio teórico preliminar permitió definir los puntos de interés para realizar el diagnóstico. Como parte de esta exploración, comprensión y conocimiento de los aportes respecto a la condición humana, se delimitó el vocablo condición, cuyo origen proviene del latín *conditio* ónis y significa índole, naturaleza o propiedad de las cosas (DRALE, 2014). Desde esta visión del término, fue Montaigne (2007) quien

## ARTÍCULOS

empezó a hablar de la humana condición y enfatizó que esta abarca la totalidad de la experiencia de ser humanos y de vivir vidas humanas. La manera en que se reaccionan los seres humanos y lo hacen frente a estos acontecimientos constituye la condición humana y esta es específica y propia de cada cual en su diferencia. Cada ser humano ensaya en sí mismo su humanidad y esa es precisamente su condición. No hay nadie que pueda saber más de cada uno que uno mismo.

Sartre (2002), coincide con Montaigne en la idea de que no existe la naturaleza humana porque en los seres humanos no se encuentran rasgos fijos que determinen el ámbito de posibles comportamientos o de posibles características que se pueda tener de antemano. Para este filósofo, el hombre en su origen es algo indeterminado y sólo las elecciones y acciones forman el perfil de su personalidad. El hombre se construye a sí mismo a partir de sus proyectos; el hombre es lo que ha proyectado ser. De este modo, relaciona la libertad con la falta de naturaleza: tener una naturaleza o esencia implica que los ámbitos de conductas posibles están ya determinados; pero el hombre no tiene naturaleza, no tiene una esencia, por lo que es libre y es lo que él mismo ha decidido ser.

La existencia precede a la esencia, razón por la que el hombre se va creando libremente en el devenir del tiempo. Así, la existencia implica libertad y conciencia. Existencia es el origen a partir de la cual se piensa y actúa. Es lo que se refiere y relaciona consigo mismo y, en ello, con su propia trascendencia. El hombre es conciencia, que es acción libre. El hombre sólo tiene como única obligación moral elegir constantemente ser lo que quiera ser, procurando necesariamente llegar a ser en sí. Gracias a la conciencia se realiza el permanente paso del “en sí” en “para sí”. Entonces, la conciencia es la proyección hacia adelante de uno mismo. El ser humano no es algo estático, el hombre es lo que ha resuelto ser y llega a ello mediante la autodeterminación (Sartre, 2002).

Arendt (2003) también coincide con los planteamientos anteriores. Para ella, la característica esencial de la condición humana es que esta no está terminada ni constituida en ningún momento. Las acciones del ser humano, sobre el mundo, se convierten en nuevos condicionamientos para el ser humano. En última instancia, la característica esencial del ser humano es la libertad. Arendt enumera las partes esenciales de la condición humana, tres tipos de actividad que corresponden a su vez a tres dimensiones diferenciadas del ser humano. Labor, Trabajo y

Acción, que corresponden al “Animal Laborans”, al “Homo Faber” y al “Hombre de Acción”.

El Animal Laborans está asociado a la necesidad del cuerpo, a los procesos biológicos y naturales, al nacimiento, la reproducción y la muerte. Por lo tanto, la labor es la actividad necesaria para la supervivencia de la especie y del hombre concreto. El Animal Laborans vive concentrado, disfrutando y sufriendo sus procesos biológicos. Por su parte, el Homo Faber, mediante el trabajo, introduce nuevos objetos durables en el tiempo en el mundo, objetos que pueden ser compartidos. El trabajo supone la fundación de un mundo artificial perdurable que libera del proceso de la naturaleza. El Homo Faber por excelencia es el industrial del siglo XIX. A su vez, el Hombre de Acción es el creador de la historia porque significa los hechos y experiencias. En la acción se revela la identidad de los seres humanos y se puede descubrir la pluralidad de todos ellos. La acción posibilita el perdón y el milagro porque se puede actuar más allá de los objetos y crear nuevos comienzos (Arendt, 2003).

En este mismo sentido, para Lonergan (1999), el ser humano es intrínsecamente complejo y dinámico; es un ser en proceso de construcción y en proceso de definición, no está acabado, predefinido y aceptado de una vez y para siempre. Ser humano es algo que se va definiendo conforme se va experimentando, comprendiendo, reflexionando y actuando como ser humano en un contexto eco-sociohistórico cultural concreto. Ser humano significa estar siendo, vivir en el reto permanente, ser errantes, siempre inacabados, tienen que irse haciendo humanos en el transcurso de su vida. Ésta es la realidad humana básica: la precariedad, pues somos humanos precariamente. El ser humano es un desconocido-conocido, es algo que estamos en búsqueda de ser y definir, a partir de lo que se va siendo y de ser a partir de lo que se va alcanzando a definir y éste es el desafío fundamental, la humanización.

Desde el pensamiento moriniano, el ser humano es hipercomplejo porque trasciende la simplicidad funcional biofísica de su corporalidad. El ser humano es un ser razonable y desrazonable, capaz de medida y desmedida, racional y afectivo; sujeto de una afectividad intensa e inestable, sonríe, llora, pero también sabe conocer objetivamente; es un ser serio y calculador, pero también ansioso, angustiado, gozador, ebrio, extático; es un ser de violencia y de ternura; es un ser invadido por lo

## ARTÍCULOS

imaginario y que puede reconocer lo real, que sabe de la muerte, que segrega el mito y la magia, pero también la ciencia y la filosofía; que es poseído por los dioses y por las ideas; se alimenta de conocimientos verificados, pero también de ilusiones y quimeras. Por ello, el sujeto humano está consagrado potencialmente al amor, la dedicación, la amistad, la envidia, los celos, la ambición, al odio. Se cierra sobre sí mismo o se abre según la fuerza de la exclusión o la de la inclusión (Morin, 2003).

El conocimiento sobre la condición humana es complejo porque reconoce que el sujeto humano que estudia está incluido en su objeto. Porque concibe inseparablemente unidad y diversidad, porque alía la dimensión científica a las dimensiones epistemológica y reflexiva, le encuentra un sentido a las palabras perdidas y despreciadas por las ciencias, incluidas las cognitivas, alma, mente, pensamiento; porque concibe al hombre como sapiens, faber y economicus, pero también como demens, ludens y consumans. Por consiguiente, las instancias que componen al ser humano son inseparables. El individuo humano, en su autonomía misma, tiene un componente genético, uno cerebral, uno mental, uno subjetivo, uno cultural y uno social. Es el punto del holograma que contiene el todo (Morin, 2003).

En el Popol Vuh también se presenta una versión de la condición humana; se habla de autocreación y se toma el principio de la totalidad del ser humano. No hay dualismo alma/cuerpo, ni tampoco una disgregación de compuestos. El hacerse y el gestarse resulta del trabajo, la cultura, la producción del alimento, la transformación de la naturaleza sin destruirla. De este modo, el cuerpo queda incorporado como condición del ser humano y, a su vez éste, como condición de sí mismo, integrado en relación con una praxis. No se analizan partes, se describe una totalidad desde sus huellas, las que van quedando del hacer y se hace para la vida, no para la muerte (Roig, 2007).

Maturana (1996) va con esta orientación cuando afirma que los seres vivos son sistemas autónomos y esta autonomía se da por auto referencia. Autopoiesis: autos, sí mismos y poiein, producir. Son sistemas cerrados en su dinámica de constitución, pero también son sistemas en continua producción de sí mismos, por eso todo lo que les pasa tiene que ver con ellos y no con otra cosa.

En lo humano hay muchos dominios de fenómenos distintos y para comprender lo humano hay que ver las circunstancias, relaciones y dinámica que les dan origen; ver al ser humano como totalidad en cuanto sistema o unidad compuesta. Los seres vivos tienen dos dimensiones de existencia: una es su fisiología, anatomía y estructura. La otra, sus relaciones con otros, su existencia como totalidad; lo que constituye a los seres humanos es el modo particular de ser en este dominio relacional (Maturana, 1996).

Por consiguiente, un componente de esta condición humana, según Maturana (1996), es el cuerpo físico, cuyas manifestaciones son las necesidades materiales y mundanas; y un segundo componente es la dinámica de relación de sistemas moleculares discretos, que no necesariamente están en la corporalidad. En esta dinámica se ubican los aspectos psíquico, mental y espiritual.

En lo que respecta a lo mental, la especie humana u homo sapiens, es un producto de la evolución que comprende la inteligencia gracias a una serie de cambios anatómicos, genéticamente determinados, que favorecieron el desarrollo progresivo del cerebro e hicieron posible la actividad intelectual. Por eso, en el comportamiento humano predominan las acciones razonadas frente a las intuitivas y reflejas, dando lugar a una de las facultades fundamentales del ser humano: pensar. Esta es una actividad prodigiosa que sólo se le ha dado al hombre, de ahí que se considere un atributo esencial de la condición humana.

Para Descartes (1987), pensar es algo de lo que no se puede dudar racionalmente, dado que la duda es ya un acto y tipo de pensamiento. Pensar es un verbo que supone un sujeto: el sujeto pensante. El verbo pensar no sólo engloba las funciones intelectuales, puramente lógicas y matemáticas, sino también la sensación, la imaginación, la memoria, los deseos, los sentimientos, las emociones y las pasiones.

La espiritualidad y el amor también son atributos de la condición humana, sin embargo, para efectos de sustento de este trabajo, sólo se hace énfasis en los argumentos relacionados con la dimensión amorosa, para la cual se recuperan las aportaciones de Erich Fromm, Humberto Maturana, Deepak Chopra y Cussianovich, porque estos autores proporcionan elementos importantes que son dignos de considerarse en los procesos de formación docente. Para Fromm (1969) el amor es

## ARTÍCULOS

un arte, fruto de un aprendizaje. El amor intenta entender, convencer, vivificar porque el que ama se transforma constantemente. Capta más, observa más, es más productivo, es más él mismo.

El amor es una actitud, una orientación del carácter que determina el tipo de relación del individuo con el mundo; es una acción, es la práctica de un poder del ser humano. El carácter activo del amor se describe fundamentalmente mediante la acción de dar más que con la de recibir; es la preocupación activa por la vida y el crecimiento de lo que amamos. Es cuidado, preocupación y responsabilidad que significa estar dispuesto a comprometerse, el interés porque la otra persona crezca y se desarrolle tal cual es. La capacidad de amar exige un estado de intensidad, de estar despierto. El amor es la llave principal para abrir las puertas al crecimiento del hombre, es una orientación positiva, es un poder que produce amor, es estar continuado (Fromm, 1969).

Para Maturana (1996), aprender a amar, a ser amado y a amarse a sí mismo es aprender la condición humana. El amor es el punto de partida que configura lo humano, pero no preexiste, se configura en el vivir; por eso el amor es vivencia y experiencia central de todas las dimensiones y facetas de nuestra existencia, es la emoción que constituye lo social; el aprendizaje de la convivencia es un aprendizaje del amor. Toda distorsión del amor es obstáculo para el aprendizaje, por ello, para comprender y desarrollar los procesos educativos, de construcción de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje, es necesario partir del amor porque somos seres humanos, somos animales que dependemos del amor. Para vivir en la biología del amor tenemos que atrevernos a ser nosotros mismos, atrevernos a dejar de aparentar y atrevernos a ser responsables de nuestro vivir.

Deepak Chopra (2007), en relación con el amor señala que el hombre fue creado para ser amado y digno de amor. Estar enamorado es entrega, éxtasis, desprenderse del egoísmo, de la individualidad para volver a la integridad, reconocer la necesidad de crecer, de cambiar sentimientos falsos por emociones profundas, en suma, de servir al otro. La gente entumecida en el plano emocional no puede vivir el amor. El crecimiento del amor está sobre la base del dar; el amor en el plano de conciencia según se ascienda se convertirá en éxtasis. Cuando se sigue el flujo del amor, la vida entera se beneficia; el amor personal es la concentración del amor universal.

Para Cussianovich (2007), el amor humano es visto como condición para devenir humanos. El amor es la fuerza que hace buscar con entusiasmo, alegría, unión con las cosas que sentimos y apreciamos, con nuestra propia realización, con nuestros ideales, vocación. Movimiento que anima, profundiza, transforma; creatividad, irrupción de lo nuevo, lo sorprendente, lo maravilloso.

El sentido amoroso de la formación docente que se asume a partir de los autores analizados rescata esa capacidad del ser humano para ofrecer, expresar y recibir afecto con agrado, para establecer relaciones basadas en el dar-crecer-transformar; en la energía y sentimiento de gozo por la vida y lo que se hace, en la aceptación y respeto de las personas como son y el aprendizaje de la convivencia que se tiene con ellas; en el despertar y cultivo del eros pedagógico al realizar la profesión por elección y pasión; en la auto realización-creación a través de la docencia.

Esto conlleva pensar en términos de comprensión humana, de servicio antes que deber-tener; en actuación con compasión hacia sí mismo y el otro; en la generación de ambientes, presencias o encuentros sustentados en la existencia y ejercicio de valores universales humanitarios, en la conciencia del valor como seres humanos y el legítimo derecho de la especie a ser feliz. Por ello, aparece la necesidad de buscar mantenerse en esta posición-circunstancia de quererse, de manifestarse todas estas formas de amor con nosotros, desde la condición de humanos y profesores en formación.

Ésta es la razón de porque se requiere, en la formación docente, aprender a darse forma, a elegir lo que se quiere ser, desde una visión de la condición humana porque lo humano es el rasgo que define la naturaleza de nuestra especie, esto representa que somos humanos durante toda nuestra vida; que requerimos actualmente de elementos que nos lleven a formas de ser, actuar y a pensar en consecuencia de nuestra humanidad, de tal manera que seamos cada día mejores personas, mejores seres humanos y profesionales más comprometidos con la educación.

Hacernos humanos conlleva un proceso cualitativo, interno y dinámico en el sujeto, porque es el sujeto quien decide si se dispone, implica y toma conciencia de su formación, una vez que ha reflexionado

## ARTÍCULOS

sobre sus necesidades que presenta al respecto para que continúe solo asumiéndose en su naturaleza humana o bien, haga de su formación docente y de su docencia un acto que humanice. Esto representa parte de la condición de la formación docente. No tenerla significa perdersos, y nos perdemos no sólo como profesores, porque no reconocemos quiénes somos, qué queremos, dónde estamos y hacia dónde vamos, nos perdemos también como humanos.

*Metodología: investigación acción*

La perspectiva metodológica de investigación-acción que se desarrolló sigue los lineamientos que establece John Elliot (2005), los cuales consideran cuatro fases:

1. Identificación y diagnóstico de una situación problemática. En esta fase se empleó un cuestionario abierto, una encuesta con escala Likert aplicado a los estudiantes en formación, con la intención de conocer las formas de pensar y actitudes que se tienen en relación con la condición humana desde cinco dimensiones: sujeto epistémico, comunicativo-social, amoroso, espiritual y dual-ambivalente. También se realizó un grupo focal con docentes de la Escuela Normal Superior de Michoacán (formadores de docentes) para indagar acerca de la concepción, propósitos, significado de la docencia y enfoque de la formación docente, así como las estrategias que sugieren para aprender dicha condición. A partir de la información recabada, se toman en cuenta rasgos de la condición humana, además de elementos necesarios y pertinentes para incorporar en la formación docente.

Una vez hecho el diagnóstico se tuvieron los siguientes resultados en cuanto a la dimensión amorosa de la condición humana: los estudiantes en formación presentan un déficit en cuanto a valores, ya que éstos se quedan sólo a nivel de pensamiento o discurso y no vivir de manera congruente afecta la relación consigo y con el otro e indudablemente, repercute en las interacciones que se establecen en la docencia entre el profesor y el alumno, pero también en el proceso de aprendizaje.

Otro rasgo donde existe déficit (60% del grupo) es en la capacidad de reconocer los sentimientos y emociones y apreciar de qué manera influyen éstos en la vida propia y en la de otros. Como seres humanos poseemos sentimientos y emociones opuestas (el amor/odio, la ira/paz, la razón/locura, lo poético/prosaico) y, dependiendo de que predominen

unas u otras en ciertas situaciones, se puede incidir en forma benéfica en la persona y en el colectivo, pero también es posible dañar. Por consiguiente, hay necesidad de consolidar en los sujetos esa capacidad de identificar sus sentimientos y emociones, para que aprendan a auto regularlos de tal manera que no lastimen su ser y mucho menos, produzca daños en otros.

Un 70% de los estudiantes no logra identificarse totalmente consigo, por lo tanto, también se dificulta la identificación con el otro y con el contexto. El impacto que ello tiene en el ejercicio docente es relevante porque si un profesor no siente esa identidad como ser humano, como mentor, ¿cómo podrá sentir interés, motivación, gozo y auto realización al ser docente, al vivir la experiencia y privilegio de interactuar con el estudiante y con el entorno?

Otro rasgo donde se manifestó deficiencia en los estudiantes fue en la conciencia de la otredad (40%) para desarrollarnos socialmente, así como de que somos seres incompletos, porque en esa incompletud es donde surge actitud y disposición por mejorar como ser humano y docente, de lo contrario, permanecemos en la soberbia de que no necesitamos del otro para crecer y nos mantenemos en el aislamiento, actuando contrariamente a nuestra naturaleza como sujetos sociales.

Otras de las limitantes encontradas en el grupo de trabajo fueron la incapacidad para ofrecer, recibir y expresar el afecto; falta de respeto por su cuerpo, su salud, su bienestar; incapacidad para aceptarse, aceptar a las personas como son y respetarlas; carencia en el disfrute de la relación con los demás; incapacidad para favorecer la armonía consigo, sus semejantes, el contexto; para fomentar la generosidad y compasión por todos los seres humanos, además de la promoción de valores como responsabilidad, colaboración y tolerancia. Todo ello son rasgos que tienen que ver con la dimensión amorosa del ser humano.

Desde los aportes que los docentes participantes en el grupo focal hicieron como parte del diagnóstico, se consideró pertinente fomentar, durante los procesos de formación docente, los siguientes rasgos de la condición humana:

## ARTÍCULOS

- Enseñar a identificarse parte de una especie, de una sociedad y tener sentido de pertenencia a ésta.
- Propiciar el estudio sobre el propio sujeto en formación, el autoconocimiento.
- Fomentar el respeto por sí mismo y por los demás.
- Despertar el interés por el conocimiento y el aprendizaje permanente.
- Fomentar el desarrollo de la sensibilidad como seres humanos.
- Promover la reflexión sobre lo que se hace.
- Aprender a controlarse, revisarse, aceptar errores, entender que el ser humano no es perfecto sino perfectible.
- Hacer uso de la capacidad de razonar y afrontar la responsabilidad de su actuar.
- Promover el entendimiento de que somos diferentes, que los actos de las personas evidencian su condición humana y ésta se manifiesta en función del contexto en el que se ha desarrollado y ha vivido porque éste puede estimular positiva o negativamente.
- Aprender a no reaccionar ante la presencia de ciertas personas, situaciones, conflictos; no quedarse sólo en la reacción, sino aprender y transformarse.
- Enseñarlos a ser congruentes como personas y como profesionistas.
- Conocer y reconocer su propia condición humana, revisarse internamente e identificar lo que le falta para desarrollarlo
- Despertar el interés por renovarse.
- Desarrollar una identidad profesional.
- Desarrollar un estilo docente equilibrado entre la ciencia de la docencia y el ser sujeto, el ser humano.
- Cultivar principios fundamentales universales de convivencia y de relación humana (González, et al, 2014).

2. La segunda fase de la investigación consistió en el diseño de experiencias formativas. En esta etapa se elaboraron 7 estrategias específicas para atender las necesidades identificadas en el diagnóstico en relación con la formación docente y el aprendizaje de la condición humana en su dimensión amorosa. Se consideraron principios pedagógicos, como valoración del ser humano, el aprendizaje dialógico, fomento del pensamiento innovador, el aprendizaje situado, la apertura, incertidumbre y aprender a aprender, los cuales condujeron al ambiente de aprendizaje, la relación grupal y el desarrollo del proceso formativo.

Las experiencias de aprendizaje de esta propuesta fueron el seminario-taller, el cual se asume como un espacio de intercambio de experiencias, diálogo, discusión y análisis grupal que tiene como intención vincular la realidad con los espacios de interacción en el aula, buscar soluciones innovadoras a las problemáticas presentadas por los estudiantes durante su práctica y garantizar la participación constante por parte los involucrados (Flechsig y Schiefelbein, 2003).

Se diseñaron siete estrategias formativas relacionadas con la dimensión amorosa de la condición humana:

- El amor a sí mismo. En esta estrategia se reflexiona sobre aspectos relacionados con el YO, con esa parte del amor hacia sí mismo, lo cual se manifiesta en el cuidado, la escucha, las cosas que nos gustan, los lugares que nos agradan, la auto comprensión y el tiempo que nos dedicamos.
- ¿Quién soy? Esta estrategia tiene la intención de reconocer quiénes somos desde el lugar que tenemos como personas con nosotros mismos y con el mundo. Se establecen relaciones con el sentido de la docencia y el valor del educando: como persona, como elemento importante en el proceso de aprendizaje, la relevancia de la aceptación de éste y su repercusión en el aprendizaje del propio del docente. Esto a la luz de la práctica y la teoría: ¿Quién es el adolescente? ¿Qué problemáticas enfrenta? ¿Cómo se asume en la escuela? ¿Cómo aprende? ¿Qué intereses tiene?, etc., estos aspectos son importantes para que se consideren en la práctica.
- El valor de la vida. En esta estrategia se pretende apreciar el valor de la vida, además de fomentar la automotivación por emprender acciones que promuevan el desarrollo como persona.
- La relajación. Significa aflojar, ablandar el cuerpo o alguna parte específica donde existe tensión. También significa esparcir o divertir el ánimo con algún descanso. Es ausencia de activación que se manifiesta en tres niveles: fisiológico, conductual y cognitivo. Cuando el sujeto está relajado es posible que se tomen decisiones más acertadas y pertinentes, la persona se encuentra más identificada consigo misma y valora el esfuerzo de los demás. Desarrollar una actitud de relajación permite no sólo regular las emociones (Redorta, 2006), sino también trabajar la paz interna.

## ARTÍCULOS

- Usar la respiración adecuadamente. Uno de los principales cambios que producen las emociones en el ser humano es cambiar el ritmo respiratorio. Se puede hacer consciente este fenómeno y hacerlo trabajar a favor. Los ejercicios de respiración profunda han demostrado ser útiles en la reducción de ansiedad, depresión, irritabilidad, fatiga, etc., factores que obstaculizan el aprendizaje en general (Redorta, 2006).
  - La meditación. Es una relación intrapersonal que se establece con el Yo. Es un espacio importante para estar consigo, escucharse, sentirse. Trata de conseguir una situación de paz y de autorregulación emocional. Conjuga tanto la respiración como la ubicación física de quien la realiza, de manera que se eviten perturbaciones exteriores, una posición del cuerpo adecuada y pensamientos dirigidos a la toma de conciencia y al control mental.
  - Algunas formas adoptan el mantra (frases cortas repetidas a un ritmo, tono y voz determinados), la contemplación (mirar algo intensamente), la visualización (permitir que pasen sensaciones, percepciones y pensamientos a un ritmo más lento, sin preocuparse del significado de este proceso; otras veces se trabaja con la imaginación en términos de pensar en situaciones positivas o gratas) (Redorta, 2006). Al igual que la relajación y la respiración, se propone practicarla continuamente.
  - Interacción e intervención en el contexto. Esta estrategia se rescata a partir de las sugerencias que los alumnos y docentes entrevistados emiten para el aprendizaje de la condición humana. Consiste en enfrentar situaciones que posibiliten la convivencia con el mundo real y humanicen, ello implica generar espacios para reflexionar sobre lo que se ve a diario y lo que se puede cambiar para mejorar.
3. La tercera fase del proceso investigativo es la puesta en práctica y evaluación de las estrategias de acción. Esta etapa consideró cuatro momentos didácticos:
- a) Presentación de la estrategia a aprender. Para proveer al estudiante de conocimiento declarativo sobre la estrategia, su definición, componentes y los pasos a realizar.
  - b) Aplicación de la estrategia; donde se realizan, paso a paso, las fases contenidas en las estrategias elaboradas para vivenciarlas.

- c) Sistematización de la estrategia, donde se explica la vía de solución de una tarea, paso a paso, con el propósito de que el estudiante utilice los procesos con cierta secuencia o bien, introduzca variantes y adecuaciones según sea el objetivo y contenido. Esta fase contribuye a desarrollar la competencia didáctica en los alumnos.
- d) Evaluación. El estudiante aplica su valoración respecto a las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se fomentan a través de la estrategia; los aprendizajes que ha tenido y sus nuevos conocimientos; las posibilidades de extrapolación a otros campos del conocimiento; las dificultades que se presentan; además, llevan el seguimiento de su práctica docente, reflexionan sobre su experiencia, preparan y presentan un informe, el cual se refleja en un documento recepcional propio como parte de su ciclo de investigación-acción.

La evaluación de las estrategias formativas se apoyó en una serie de instrumentos, entre ellos la lectura permanente de textos que hablan sobre la condición humana; la escritura, la cual tuvo como base la elaboración de un diario grupal. Otros instrumentos de evaluación fueron los escritos-producto que resultaron de la aplicación de las estrategias y la filmación de videos donde los estudiantes expresan su pensar y sentir respecto a los procesos de formación que están experimentando. Las formas de pensar, sentir y actuar de los estudiantes son el fundamento para realizar cambios y ajustes en la formación docente y son, a la vez, el pretexto que lleva a dar continuidad al ciclo de investigación-acción en nuevos procesos.

El seguimiento de la práctica se realizó mediante las técnicas de terapia de Knöll, observación participante y con instrumentos como la bitácora, V heurística, además de los productos escritos por los estudiantes durante el desarrollo de las estrategias formativas.

4. La fase de reflexión-acción constituyó el cuarto momento de la investigación. A través de esta etapa se recuperaron y analizaron los juicios de los sujetos participantes, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurrió en los procesos de formación docente y en relación con el proceso mismo de la investigación.

Para llevar a cabo esta fase fue necesario realizar tareas de reducción de información, representación, interpretación e integración. Esto fue

## ARTÍCULOS

posible gracias al Programa de Análisis de Datos Cualitativos Atlas.Ti, en su versión 7.5. Se utilizaron varios métodos (triangulación, desde los instrumentos empleados y los sujetos) en la recolección de datos (video, bitácora, información emanada de las estrategias formativas-visión propia del sujeto, la visión de los pares y del profesor-formador, charlas informales); se usaron transcripciones textuales de los videos para respaldar los significados e interpretación de los resultados del estudio.

### *El aprendizaje de la condición humana y la formación docente*

Entre los resultados obtenidos a través del proceso de investigación, en cuanto al aprendizaje de la condición humana en su dimensión amorosa, se encuentran los siguientes:

Se atienden las necesidades vitales de alimentación, vestido, descanso, higiene, dejarse consentir, sentir afecto y expresarlo, entre otras, porque son primeramente muestras del cuidado que se tiene para sí. El amor se manifiesta en las actividades diarias con intenciones benevolentes para consigo y con los otros, en la atención que se tiene hacia los seres queridos al despedirse de ellos y preocuparse por su bienestar; en el pensamiento positivo que se posee y el bien que se desea para sí y el otro. Ejemplos como los siguientes confirman los avances en esta dimensión:

“Me cuido, como bien, duermo ocho horas, hago ejercicio (Romero, 2014).

Veo películas, eso libera mi estrés. Bailo solo, me hago baños prolongados. Me gusta verme, me halago; paso tiempo de calidad con familiares y amigos; voy a comer a un buen restaurant una vez al mes; paseo en bicicleta; dejé de fumar de golpe; hago mucho ejercicio para ejercitar mis pulmones (Reyes, 2014). Mis pensamientos son, pues, mi familia, que les vaya bien a mi familia, que me ayude... Pido que me vaya bonito y que le vaya bien a todo el mundo. Voy manejando y voy diciendo que me vaya bien, que me vaya bien. Y antes no lo hacía” (Reséndiz, 2015).

El amor se refleja en la persona, al saberse valiosa e importante porque se reconoce que se ama, y que es necesario hacer algo por sí mismo, dedicarse tiempo. Amarse es tener dignidad como persona, seguridad de sí, de lo que se hace y de lo que se quiere, por lo tanto,

existe motivación para querer hacer y para estar bien consigo. Dicha motivación lleva a identificar aquello que está impidiendo hacer lo que se quiere, compartir lo que se aprende y destacar las fortalezas:

“Yo también me felicito. Me quiero mucho, de verdad, yo no pensé que me fuera a querer tanto. Me amo muchísimo y pienso en mí y me dedico mi tiempo que no me dedicaba. Y creo que me falta más, pero es muy buen avance” (García, 2015).

“Siempre he sido una persona muy solitaria, muy difícil de abrir, muy selectiva podemos decir, entonces este, me gustaría ser más abierta, pero no lo soy, en eso estoy trabajando. ¿Qué puedo hacer para mejorar y ampliar mis relaciones? Dar más tiempo, tener más disposición... Con el compromiso de mantener y de poder reafirmar esas pocas relaciones que tengo... Conocerme, buscarme. Mi reto, mi meta es yo, conocerme yo, buscarme yo, encontrarme yo” (Romero, 2014).

Poseer un auto concepto, auto conocimiento sólido, esto es, una autoestima sana que favorece el equilibrio y la felicidad, son factores que impulsan el reconocimiento de quién se es, y esto es amor. En esta condición es posible brindar apoyo al otro y establecer un compromiso, siempre y cuando el sujeto se identifique, ubique la necesidad de mejorar, de romper los límites que sean necesarios para ser:

“Me siento bien conmigo misma de haber trabajado esta línea de la condición humana, sobre todo porque antes de haberlo hecho no tenía un concepto definido de quien soy y de lo importante que es para la formación de la autoestima en las personas; anteriormente no sabía reconocer mis logros por no querer aparentar soberbia; sin embargo, ahora reconozco que debo valorarlos y apreciarlos porque forman parte de mis esfuerzos y el logro de mis metas. Considero que ahora estoy más fortalecida en mi auto concepto y por ende en mi autoestima; he aprendido a aceptarme, valorarme, quererme y sobre todo, querer a los demás” (Cervantes, 2015).

“He aprendido a ser más consciente de lo que soy, reconozco lo que tengo, he aceptado tanto mis cualidades como defectos. Acepto que he tenido experiencias de fracaso, pero también de éxito y comprendo que ambas me han permitido mejorar, que no puedo cambiar las decisiones del pasado que me afectaron en su momento,

## ARTÍCULOS

pero puedo aprender de ello y sé que puedo renovarme como persona y también que puedo ayudar a los demás que presentan una autoestima negativa” (Cervantes, 2015).

En la actividad profesional, el amor se proyecta en la atención que se dedica a la labor docente, al destinar tiempo para su realización e involucrarse con lo que ésta implica. Otros rasgos del amor son la motivación por la actividad profesional y realizar las tareas lo mejor que se puede; el gusto por el universo de trabajo, porque desde el contexto se presentan muchas necesidades y es ahí donde, desde la docencia misma, se puede apoyar a los adolescentes. La docencia es el espacio que brinda la oportunidad de servir y es fuente de energía, de vitalidad, de alegría:

“La actividad profesional como docente me genera muchísima motivación diariamente. La condición humana está presente en cada momento, sobre todo en la educación secundaria y la gran tarea como docentes es ayudar a evitar que sucedan percances como los homicidios” (Nieto, 2014).

“Las cosas valiosas que tengo: mi trabajo, porque es algo que me encanta realizar, lo disfruto y gozo compartir con mis chaparritos” (García, 2015).

“Se murió un alumno de la escuela. Apoyé a los padres y brindé consuelo a la familia; descubrí que mi trabajo no es nada más enseñar. Me sentí bien de lo que hice en ese momento. Mi trabajo es mi pasión. Ser maestro me ha dado sabiduría” (Chávez, 2014).

“Platicamos de los errores que cometemos con los alumnos ante una inconsciencia de sus actitudes o comportamientos, y las consecuencias que podemos provocar en ellos por morbo e ignorancia” (Cervantes, 2014).

“Me gusta mucho mi trabajo, me gustan mucho los adolescentes; sobre todo, me gusta mucho la escuela donde trabajo porque hay mucha necesidad en esos niños” (Santibáñez, 2015).

La dimensión amorosa de la condición humana se hace presente en los sujetos en formación cuando se responsabilizan de lo que se hace en la profesión, se ocupan de trabajar con emociones sanas, de no pelear,

de bajar las armas y convertir escenarios negativos en positivos. Esto indica que el amor es crecimiento y transformación del ser, de ahí la necesidad de invertir en que la persona esté bien.

El amor también se refleja en la resignificación de la práctica docente que hacen los futuros docentes de educación secundaria, asumiéndola como una oportunidad para comprender a sus alumnos y considerar sus necesidades de aprendizaje, para reconocer el docente frente al contexto; afirmar la ética e identidad profesionales al dar lo mejor de sí, como se aprecia en los testimonios:

“Actualmente veo a mi profesión como una oportunidad para involucrarme más en los problemas de los alumnos, comprender que también son duales, espirituales y que la etapa de desarrollo por la que están pasando es muy difícil; es importante tener más empatía con ellos y considerar sus necesidades de aprendizaje al momento de planear los proyectos didácticos, fortalecer aspectos del auto concepto como un factor determinante para la mejora de su autoestima y su crecimiento académico” (Cervantes, 2015).

“Me propongo mejorar mi trabajo, enseñar con amor y dedicación, dejar atrás los conflictos con los compañeros, dedicarme de lleno en mi trabajo para sentirme más orgullosa de lo que hago. Tratar el lado humano, sensible, amoroso y tierno de mis alumnos, no enojarme ni desesperarme cuando algo no les ha salido de todo bien, por el contrario, animar a mis estudiantes para que no caigan en el desánimo y logren un aprendizaje significativo. Dejar que mis alumnos expongan sus inquietudes y no reprimirlos, dejar que jueguen más y jugar con ellos, aprender de ellos, enseñarles cosas nuevas y motivantes” (Reséndiz, 2015).

Cabe centrar la atención en cómo el gozo hace buscar la forma de que el otro esté bien. Existe la preocupación porque el alumno esté motivado, esto es sentir amor, el cual se irradia en la docencia, al sentir orgullo de lo que se hace, al tener deseo de corregir errores y mejorar. Pero también es colocarse en otra postura como docente: enseñar cosas nuevas y motivantes; es aprender, aprender del otro, entonces el proceso enseñanza-aprendizaje no es vertical, sino horizontal, donde los involucrados son capaces de asumir ambos roles de aprender y enseñar simultáneamente.

## ARTÍCULOS

Lo anterior muestra cómo es que se fortalece la dimensión amorosa del docente, lo que abre la posibilidad de que se den cambios en la forma de hacer docencia en cuanto al estilo de enseñanza (dedicación, realizar la profesión con amor); el rol del docente y del estudiante (se puede aprender del otro, independientemente de la función que se desempeña); las formas de interactuar consigo y con el otro (ver el lado humano de los demás, comprenderlos); y los procesos de aprendizaje (búsqueda de motivos para aprender, análisis de las formas de aprender).

Otro logro con relación a la práctica docente se ubica en la concepción que se tiene de ésta como labor compleja, como compromiso social, como quehacer integral, donde el docente adquiere una serie de retos como enfrentar problemas, amenazas, incertidumbres, al implicarse en el grupo de estudiantes, aprender con ellos, establecer vínculos con el otro, motivarlo y preparar para el trabajo colaborativo, entre otros, como es señalado en los testimonios de los sujetos en formación:

“Tengo una concepción nueva de lo que constituye la práctica docente y puedo asegurar que es una labor sumamente compleja, no es nada fácil ser docente, pues implica esfuerzo, dedicación, ética profesional, responsabilidad, perseverancia, creatividad, pero sobre todo un compromiso social; es un quehacer integral que desafía en cada momento. En definitiva, el docente es un modelo a seguir, capaz de inyectar en sus alumnos el gusto por el conocimiento y la motivación para continuar estudiando” (García, 2015).

“Los docentes debemos ser personas capacitadas integralmente, porque en todo momento estamos transmitiendo mensajes a los alumnos por medio del lenguaje, la interacción en el aula, la expresión corporal, los valores que se aplican y la creatividad. Un gran reto para el docente en la actualidad es el de preparar al alumno para que aprenda a convivir en sociedad, una sociedad llena de problemáticas como el desempleo, la desintegración familiar, la falta de valores, la violencia, la exclusión y la desigualdad entre otras, presenta un referente bastante complicado que sólo será revertido mediante el diálogo y la interacción, la comunicación, la confianza entre compañeros, el trabajo colaborativo que permita fortalecer los lazos de convivencia, abandonando la competencia por ser mejor que el otro, donde se trabaje juntos para salir adelante” (Zarco, 2015).

“El profesor debe ser consciente de que su práctica docente no sólo dura 50 minutos, sino que debe estar comprometido con su quehacer, enseñar con el ejemplo, prepararse continuamente para dar lo mejor de sí a sus alumnos, debe ser un guía y tutor. Ser docente es una profesión de tiempo completo, que va más allá de cualquier contexto, es un compromiso y desafío que se asume con uno mismo y con la sociedad. Ser profesor es una gran oportunidad para no dejar de aprender, seguir aprendiendo de los alumnos, compañeros, padres de familia, investigadores y de otras teorías. Es atreverse a crecer, la docencia es una misión social y no una ocupación simple, tiene que ver con la sensibilidad humana, el deseo de sentir y el compromiso de crecer día a día” (Arias, 2015).

Los estudiantes tomaron consciencia de que, cuando se realiza la labor docente con amor, definitivamente se desarrolla otra práctica educativa que va más allá de abordar contenidos; se tiene conocimiento de la disciplina, se favorece la interdisciplinariedad al abordar problemáticas específicas de la práctica docente desde la propia condición humana, por lo tanto, se confirma la necesidad incorporar en los programas de formación docente el desarrollo de la humana condición, porque esto provee de otras herramientas fundamentales para realizar el trabajo docente con sentido más humano:

“Considero que el quehacer de un docente debe estar en función de lo que espera de sí mismo como profesionista y del amor que le tiene a su trabajo y a sus alumnos. Cuando un docente ama su profesión, desarrolla otra práctica educativa basada en la responsabilidad y el respeto por los educandos; de esta forma, trabajar desde la condición humana implicó un reto, porque la práctica docente no se redujo al simple hecho de abordar contenidos temáticos” (Reséndiz, 2015).

“Fue y sigue siendo un reto trabajar esta propuesta de la condición humana porque simplemente son campos poco explorados en el ámbito pedagógico, estamos más acostumbrados a hacer análisis de experiencias basadas en los contenidos de las asignaturas, olvidando el aspecto personal de los educandos” (Santibáñez, 2015).

“Fue una experiencia muy grata al comprobar que existe relación en los contenidos curriculares y el trabajo con la condición humana, antes de conocer el trabajo desde esta óptica. Sabía que era necesario educar

## ARTÍCULOS

para la vida y practicar los valores, pero el trabajo con la condición humana trasciende más allá de lo previsto, articula los valores, pero también el cambio de actitudes además involucra ver a los estudiantes como seres humanos llenos de amor, con necesidades de estima y comprensión, además de fortalecerlos por las crisis emocionales que suelen pasar a lo largo de la adolescencia. Es imprescindible atenderlos como se merecen, con respeto, justicia y equidad” (Romero, 2015).

“El tema de la condición humana no debió haber terminado con esta práctica, ya que se conforma a lo largo del tiempo, pero quedé muy satisfecha por haber brindado otra calidad de enseñanza y haber inyectado en los alumnos el pensamiento positivo para conformar su auto concepto y en general la mejora constante de su persona” (Cervantes, 2015).

En esta re significación que los estudiantes hacen de su práctica docente, también se ve reflejado el rol del profesor capaz de investigar, diseñar su hacer; visualizar posibilidades de práctica innovadora al poner en juego la capacidad creativa del estudiante, la necesidad de pensar desde otra lógica la enseñanza-aprendizaje y ser protagónico en la solución de problemáticas:

“La práctica docente es el proceso durante el cual es necesario construir estrategias didácticas, probar técnicas y métodos para buscar otras experiencias de enseñanza- aprendizaje, ser un investigador dentro del aula, involucrarse en los problemas que se suscitan y actuar a favor de su solución. El docente puede reinventar la práctica educativa día con día” (Reyes, 2015).

“A partir de la investigación, se deja la iniciativa en los demás docentes frente a grupo para trabajar aspectos de la condición humana” (Cervantes, 2015).

“Para el maestro investigador también es importante saber qué percepción tiene de sí mismo, viéndose como un requisito indispensable para fomentar la imagen positiva en los estudiantes o no, puesto que esto limitará o ampliará sus posibilidades de ser mejores personas” (Chávez, 2015).

Otros logros se atribuyen a los procesos formativos vividos respecto a la meditación, los ejercicios de respiración y relajación, como

estrategias importantes para la formación y desarrollo del ser humano. Mediante estas estrategias hubo cambios internos al sentir paz interior; necesidad de estar conectados, tener encuentro consigo; mayor energía física e intelectual para realizar las actividades cotidianas; fomento de emociones y sentimientos positivos: estado de bienestar y relajación, alegría, seguridad, fe, armonía, confianza, motivación, congruencia, tener un sentido de vida, disfrutar de ésta, de lo que se tiene, advertencia del gozo; aprender a ser feliz:

“Las meditaciones aprendidas en clase me han ayudado a alcanzar otro nivel de conciencia y no preocuparme por cosas banales de la vida, trato de ya no tener apegos y tener una mejor relación con mis semejantes, todo este conocimiento despertó en mí el ser espiritual que tenía reprimido desde hace muchos años. Estaba relegada y oculta porque los problemas de las personas que aprecio y quiero empezaron a afectarme demasiado, era mucha la angustia y desesperación; era una sensación extraña que ya no podía manejar, es por eso que decidí reprimir todas esas experiencias. Ahora, con las relajaciones y meditaciones, he aprendido a dejar fluir esas emociones para que ya no me agobien” (Arias, 2015).

“Un elemento que significó mucho para tener este cambio de percepción fueron las constantes meditaciones que se hicieron en el aula, como parte de la intervención planeada por la profesora formadora. Al descubrir las primeras formas de encontrarme conmigo mismo, supe de inmediato que estas daban paz, tranquilidad y armonía a mi día, me sentía muy bien, noté sobre todo que tenía resonancia en mi parte emocional, me mantenía tranquilo. Lo empecé a trabajar como una forma de descanso y con esto recargaba mi día de energía para seguir mis actividades diarias, comencé a rendir más en mi trabajo, no me cansaba tanto” (Chávez, 2015).

“Desde que me he dado a la tarea de procurarme, de amarme más, he disfrutado y gozado cada minuto de mi existencia. Disfruto el despertar día a día para ir a mi trabajo, ya que eso me llena de satisfacción. Gozo manejar e ir por mi camino diario bendiciendo a mis semejantes. Pidiendo por las personas que amo y que están a mi lado, mis padres, mis hermanos, sobrinos, amigos, compañeros y personas con las que sé voy a convivir. Disfruto en demasía de mi persona, de mi responsabilidad en mi trabajo. De ser cada día más humana, de poder

## ARTÍCULOS

ayudar y sonreír a los alumnos. Gozo de los momentos de felicidad, asimilo y confronto las situaciones complicadas, gozo de mi libertad, de ser mujer y de ser bendecida. Ahora tengo la capacidad de ser feliz a pesar de las circunstancias” (Reséndiz, 2015).

La sanación, el control y manejo de nervios, la liberación de temores, disminución de preocupaciones y conciliación de sueño, fueron otros alcances de la meditación:

“En alguna ocasión me quería enfermar de la gripa, y al hacer una meditación enfocada a sanar los órganos vitales del cuerpo, descubrí que al terminar ésta, ya se me había destapado la garganta. Descubrí el poder que tiene la energía y la intención con la que se trabaja” (Chávez, 2015).

“Solía ser una persona drásticamente nerviosa; en cualquier contexto que me desarrollara, si no tenía bien controlado lo que debía de hacer o decir, me empezaban a sudar las manos y a la hora de actuar me mostraba inseguro y con pocos argumentos para solucionar los retos que se me presentaban, como consecuencia de esta actitud, en mi persona quedaba una insatisfacción por lo realizado... Sentía que no podía hacer las cosas bien porque necesitaba la aprobación de otros para saber si actuaba bien o no” (Chávez, 2015).

“Ayudada por las meditaciones, sí he cambiado muchísimo. En algún momento comenté que me moría de los nervios cada que mis hijos salían solos, siempre estaba pensando: no vaya a pasar esto, no vaya a pasar aquello... Ya no pasa igual, ya me da tranquilidad dejarlos salir, ya no me muero de los nervios. En la noche, cuando no está mi hija, duermo... cosa que no hacía antes si ella salía; inclusive, si mi marido salía yo no dormía, no dormía hasta que no estaban ahí. Ese es el cambio que yo he notado en mí, que me he mantenido con más calma” (Zarco, 2015).

### Conclusiones

A raíz de la investigación, se reconoce la riqueza que representa la dimensión amorosa de la condición humana en el desarrollo del ser y cómo dicho desarrollo repercute favorablemente en el ejercicio docente, ya que el proceso vivido permitió modificar los procesos formativos, a la luz del aprendizaje de la condición humana en cuanto a las concepciones,

estrategias, ambiente de aprendizaje, recursos educativos y evaluación que los sujetos involucrados pudieron compartir y construir mediante la investigación-acción desarrollada.

Tanto los estudiantes en formación como la docente-formadora tuvieron la oportunidad de identificarse, conocerse y desarrollarse profesionalmente desde la mejora de su condición humana. Se incorporaron la escucha, el diálogo y asertividad al establecer la comunicación en los procesos formativos a partir de otros principios educativos. Se incrementó la conciencia de la presencia de un yo-tú en el crecimiento como seres humanos. Se mantuvo la congruencia entre el pensar-decir-sentir-actuar como persona y profesional de la educación. Se tuvo una resignificación de la vida a partir del encuentro consigo mismo con el otro y el contexto donde se realizó la docencia.

Aun cuando falta mucho por indagar, pensar y descubrir al respecto, se comprende que lo más importante y la mayor parte de lo humano no es cuantificable; las evidencias de aprendizaje no son únicamente productos y/o trabajos. Las mejores evidencias de aprendizaje son valorar la importancia de crecer como personas, lograr su maduración, apreciar-se por su calidad humana, porque su crecimiento no se plasma ni limita a una hoja de papel.

El crecimiento de las personas marca su vida y marca el mundo, por lo tanto, es necesario seguir fomentando, desde la formación docente, este aprendizaje, ya que la misma complejidad de la condición humana así lo requiere. El aprendizaje de la condición humana es esencial en el currículum de formación docente; es necesario que, como docentes formadores, busquemos nuevos horizontes, que aprendamos nuevas formas de estar en el mundo, de dar otros sentidos y significados a la profesión, a nuestras vidas, lo cual abra posibilidades para hacer de la docencia un acto más humano.

## ARTÍCULOS

### Bibliografía

- ARENDRT H. (2003). *La condición Humana*. Madrid: Paidós.
- CHOPRA, D. (2007). *El camino hacia el amor*. Barcelona: Javier Vergara.
- CUSSIANOVICH, A. (2007). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima, Perú: IFEJANT.
- DESCARTES, R. (1987). *Discurso del método*. Madrid: Tecnos.
- DRALE (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid. 23ª. Edición.
- ELLIOT, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FROMM, E. (1969). *El arte de amar*. Madrid: Paidós.
- FROMM, E. (1985). *El amor a la vida*. México: Paidós.
- FLECHSIG, -Heinz y Schiefelbein, E. (2003). *20 modelos didácticos para América Latina*. OEA. Washington, USA: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- LONERGAN, B. (1999). *Insight: Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Universidad. Iberoamericana-Sígueme.
- MATURANA, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MONTAIGNE, M. (2007). *Los ensayos (según la edición de 1595 de Marie de Gournay)*. Edición y traducción de J. Bayod Brau. Barcelona: El Acanalado. Quinta edición.
- MORIN, E. (2003). *La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- REDORTA, J. (2006). *Emoción y conflicto*. Barcelona: Paidós.
- SARTRE, J. P. (2002). *El existencialismo es un humanismo. Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- ROIG, A. (2003). "La condición humana. Desde Demócrito hasta el Popol Vuh". *Literatura y lingüística*. No. 14, pp. 235-249. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S0716-58112003001400017&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0716-58112003001400017&lng=es&tlng=es)
- TOURAINÉ, A. (2010). "Las tres crisis" *El País*. 6 de enero. Disponible en: [http://elpais.com/diario/2010/01/06/opinion/1262732404\\_850215](http://elpais.com/diario/2010/01/06/opinion/1262732404_850215).

### Referencias testimoniales:

- ARIAS, Lizbeth (2014-2015). Reflexiones de la aplicación de estrategias formativas. ENSM. Morelia, Michoacán, México.
- CERVANTES, Ariana (2015). Reflexiones de la aplicación de estrategias formativas. ENSM. Morelia, Michoacán, México.
- CHÁVEZ, Jaime (2014-2015). Reflexiones de la aplicación de estrategias formativas. ENSM. Morelia, Michoacán, México.
- GARCÍA, Araceli (2014-2015). Reflexiones de la aplicación de estrategias formativas. ENSM. Morelia, Michoacán, México.
- GONZÁLEZ, Hilda Aída (2014). Propósitos de la formación docente. Aportaciones en grupo focal. IPJC. Morelia, Michoacán, México.
- NIETO, Pablo Daniel (2015). Reflexiones de la aplicación de estrategias formativas; Reflexiones en la terapia de Knöll. ENSM. Morelia, Michoacán, México.
- RESÉNDIZ, Lissette Faviola (2014-2015). Reflexiones de la aplicación de estrategias formativas. ENSM. Morelia, Michoacán, México.
- REYES, Valentín (2015). Reflexiones de la aplicación de estrategias formativas. ENSM. Morelia, Michoacán, México.
- ROMERO, Alma Gabriela (2014-2015). Reflexiones de la aplicación de estrategias formativas. ENSM. Morelia, Michoacán, México.
- SANTIBÁÑEZ, Martha Patricia (2015). Reflexiones de la aplicación de estrategias formativas. ENSM. Morelia, Michoacán, México.
- ZARCO, Mirella (2014). Reflexiones de la aplicación de estrategias formativas. ENSM. Morelia, Michoacán, México.

## Elementos para un sistema de formación universitaria de profesionales de la educación

*Rosalía López Paniagua*<sup>1</sup>

*Rogelio Raya Morales*<sup>2</sup>

**Resumen.** Este trabajo analiza la situación de crisis en que se encuentra la educación en México y parte del supuesto de que la formación de los maestros ha sido un aspecto de la política educativa históricamente relegado, no ha sido exigente ni planeada para atender las necesidades educativas crecientes y dinámica de la población del país. A partir de revisar algunos elementos como los antecedentes históricos de las épocas colonial y porfirista caracterizadas por la carencia de un sistema de formación docente, el tema del docente en la conformación del Sistema Educativo contemporáneo, la contribución del normalismo en la formación de maestros y en la transformación de las viejas estructuras socio política y económica prerrevolucionarias, y de hacer referencia a los alcances y limitaciones de la Escuela Normal, actuales, entre los que destaca la falta de inclusión y articulación de las tareas sustantivas de una universidad que son: docencia, investigación, difusión y extensión de la cultura. Se proponen algunos elementos para configurar un sistema de formación universitaria de profesionales de la educación.

**Palabras clave.** Formación docente, Escuela Normal, Formación universitaria, Profesionales de la educación.

**Abstract.** Elements for a system of education professionals university education. This paper analyzes the crisis in education in Mexico and assumes that the training of teachers has been an aspect of educational

---

1 Socióloga, doctora en Sociología y en Filosofía. Investigadora en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM, y por convenio de colaboración coordinadora del Doctorado en Educación del IMCED. Correo: rosalia@unam.mx

2 Economista, doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara, profesor-investigador y subdirector académico en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED). Correo: posgrado\_2000\_1999@yahoo.com.mx

Se agradecen las sugerencias del Mtro. Rodolfo Sánchez Tello, las cuales fueron consideradas para la mejora de este trabajo.

## ARTÍCULOS

needs and dynamics of the country's population. After reviewing some historical antecedents of the colonial and porfirista times characterized by the lack of a system of teacher training, the theme of the teacher in the conformation of the contemporary Educational System, the contribution of normalism in the formation of teachers and in the transformation of the old pre-revolutionary socio-political and economic structures, and to make reference to the scope and limitations of the Normal School, which nowadays emphasizes the lack of inclusion and articulation of the substantive tasks of an institution of higher education that are: teaching, research, dissemination and extension of culture. Some elements are proposed to configure a system of university education of professional of the education.

**Keywords.** Teacher training, Normal School, Higher education, Education professionals.

### Introducción

Analizar la educación en México obliga a reconocer como punto de partida, su situación actual de profunda crisis. Porque hay crisis en los objetivos plasmados normativamente a la misma; en la organización de sus elementos materiales y de estos con los objetivos; en el contenido, operación y desahogo de los planes de estudio, en los sistemas de formación docente, y en otros muchos aspectos.

En torno a este último, la formación docente, interesa exponer aquí algunas reflexiones, sobre el supuesto de que la flagrante situación en la que ha caído el sistema de formación docente, público y privado, se debe a que el docente ha sido un sector históricamente relegado.

En efecto, la formación de los maestros, a diferencia de otros profesionistas, no ha sido exigente ni planeada en atención a las necesidades educativas crecientes y dinámicas de la población mexicana, sino sólo para atender la prioridad de la educación básica y también para servir de sostén al sistema político mexicano. Por lo que su cambio es inminente y al respecto se presentan algunos elementos en el sentido de universalizar la formación de profesionales de la educación.

Para atender este propósito, este trabajo se organiza en cuatro apartados en el primero se aborda el tema del papel del docente en la conformación del Sistema Educativo Nacional contemporáneo,

proceso en el que sin duda los maestros, fueron y en algunas partes del país siguen siendo, los principales puntales y operadores del sistema político. El normalismo fue un sistema que no sólo contribuyó a formar los maestros que el incipiente sistema educativo requería, sino un factor determinante en la transformación de las viejas estructuras económicas, políticas y culturales prerrevolucionarias, por lo que es necesario incorporar en el análisis el significado de su función social.

El sistema de formación de maestros en México es la temática que comprende el segundo apartado. Aquí se presentan algunos referentes históricos, en especial, la ausencia de un sistema educativo nacional durante la época colonial que justificaba la carencia de un sistema de formación docente. Así como del porfiriato cuando se comienzan a dar las primeras acciones sistémicas en este campo, en las que sobresale la tarea llevada a cabo por Enrique B. Rébsamen, y luego durante la etapa posrevolucionaria en la que se asentó el actual Sistema de Normales, mismo que permitió la proeza de llevar la educación a un amplio contingente de población marginada de este beneficio por más de tres siglos.

En el tercer apartado, se analizan los alcances y limitaciones de la Escuela Normal, a la que no se le ha dispensado la importancia real que tiene como fundamento de los procesos educativos en todos los niveles, ya que, en su origen, no se buscó el objetivo de formar un maestro con una cultura sólida y amplia, un profesional de la educación. Lo que en realidad se impulsó fue un técnico de la enseñanza y un acompañante político-institucional que no generó problemas sino hasta finales del siglo pasado.

En el cuarto y último apartado, se presentan algunos elementos para un sistema de formación universitaria de profesionales de la educación, ya que si bien las escuelas normales, se inscriben en el nivel de educación superior, no cumplen con las funciones sustantivas de una universidad, por lo que se sostiene que este cambio de concepción en cuanto a la formación docente es fundamental. Es decir, las escuelas normales deben universitarse, pero no sólo de palabra, y formar profesionales de la educación.

Finalmente, en las conclusiones, se insiste en que el “normalismo” es un sistema que, sin duda, tiene que ser reformado. Como sistema

## ARTÍCULOS

o como estrategia de formación de docentes, llegó a su fin en el momento en que la educación comenzó a requerir de profesionales de la educación en lugar de los maestros formados sólo para estar al frente de un grupo, por lo que la formación universitaria de los profesionales de la educación debe impulsarse.

### *El docente en la conformación del Sistema Educativo Nacional*

Con todo lo que se diga en el discurso oficial, la política educativa, que incluye como parte importante el proceso de formación de maestros, quedó expresada de manera contundente, en la recomendación dada por el candidato y virtual presidente de México, José López Portillo, al que fuera el Secretario de Educación durante su mandato Fernando Solana Morales en relación con el sector docente, en los siguientes términos: “que se gastara lo menos posible y que no hubiera conflictos políticos” (Pablo Latapí, 2004: 65), es decir, la prioridad de la política educativa siempre ha sido, mantener tranquilos a los maestros y que su sostenimiento no sea oneroso para el presupuesto.

Los maestros fueron, y en algunas partes del país siguen siendo, los principales puntales y operadores del sistema político posrevolucionario. En esta función, no educativa, residía una fortaleza, pero al mismo tiempo una debilidad del sistema. No se les necesitaba críticos, no se les necesitaba muy preparados, con una formación básica, casi técnica, era suficiente. ¡Así servirían mejor!

Además, el sistema productivo de entonces requería en lo fundamental de una fuerza de trabajo con una calificación elemental: saber leer y escribir, y operaciones aritméticas sencillas. Hoy, las condiciones en las que se desenvuelve el proceso productivo nacional, con todas las implicaciones de una globalización impuesta desde el exterior, necesita de un sistema educativo que conjugue más la docencia con los procesos de generación y aplicación de conocimiento de manera alternativa, es decir, que limite y contenga las consecuencias nefastas que acarrea en todos los ámbitos. Parafraseando a Marx, hoy necesitamos un sistema educativo muy superior porque la producción se ha vuelto más científica y la ciencia se ha vuelto más productiva.

Sin embargo, un cambio del sistema educativo debe comenzar, por un diagnóstico serio, amplio, riguroso del sector y, obvio, debe comenzar

por caracterizar el sistema de formación que se tiene y por perfilar, el que se desea. Es decir, debe iniciar por el maestro, considerado como sujeto indispensable del proceso concreto de enseñanza aprendizaje, pero también como sujeto responsable de la formación educativa en el más amplio sentido.

Un cambio profundo, trascendente, responsable del sistema de formación docente, debe tomar en cuenta la presencia de renovaciones constantes e intensas, no sólo en los procesos de enseñanza aprendizaje, sino considerar como brújula, las necesidades económicas, políticas, sociales y culturales de una sociedad que se ve afectada, en su dinámica esencial, por las exigencias y requerimientos del sistema mundo como plantea Wallerstein (2006). La transformación de la formación docente si bien obliga a incorporar o a discriminar el efecto de cambios externos en nuestra sociedad debe, de manera indispensable, involucrar un elemento sociológico de enorme significación: la función social del docente.

El normalismo en México a inicios del siglo XX, con sus sujetos concretos, los normalistas, fue en su momento un sistema que no sólo contribuyó a formar los maestros que el incipiente sistema educativo requería, sino un factor determinante en la transformación de las viejas estructuras económicas, políticas y culturales prerrevolucionarias que lograron sobrevivir y que impedían la aplicación de una nueva gobernabilidad en todos los ámbitos de la sociedad, que comenzó en la segunda década del siglo pasado.

Sin embargo, en el presente, hay cambios estructurales y culturales que necesitan de un nuevo proyecto educativo y un componente sustancial de este proyecto lo constituye la institución en la que se forme el nuevo sujeto pedagógico. Y, debe ser precedido por un nuevo sistema de formación docente, estar estrechamente relacionado con las necesidades educativas, en lo inmediato, y con las necesidades culturales, políticas y sociales del presente y futuro. Si el sistema actual de formación docente acusa evidencias de agotamiento, debe ser transformado y sustituido por uno nuevo. Ninguna sociedad, en la actualidad, puede vivir y reproducirse sin un sistema de formación de maestros, así como tampoco puede consentir el anquilosamiento del mismo.

## ARTÍCULOS

### *El sistema de formación de maestros en México*

Sin pretender hacer la historia de la educación normal, ni siquiera una historiografía, es importante mencionar que, en la época colonial, el clero fue el encargado de organizar la educación y, desde luego que esta no entraba ni de lejos, en las prioridades de la iglesia católica. Durante aquella etapa, lo más que llegó a darse fueron algunos ordenamientos para normar una actividad que fue surgiendo de manera casi espontánea<sup>3</sup>. La ausencia de un sistema educativo nacional o que abarcara a toda la colonia, justificaba la carencia de un sistema de formación docente.<sup>4</sup>

El esquema normalista procede del siglo XVI, y su formulación más moderna se debe a los decretos de la Revolución Francesa en el siglo XVIII, en la Convención Nacional después de la Revolución, Dominique-Joseph Garat y Joseph Lakanal, en 1794 propusieron la creación de la Escuela Normal por primera vez en estos términos: “Se establecerá en París una Escuela Normal, donde se requerirán, de todas las partes de la República, de los ciudadanos ya informados en las ciencias útiles, para aprender, bajo los profesores más hábiles en todas las clases, el arte de enseñar”. En México, la formación de docentes se inició en 1820 bajo la influencia de la llamada Escuela Mutua o Lancasteriana, cuyo objetivo no fue expresamente la formación de profesores, sino de preceptores (que aconsejan y establecen el orden). Después de la Restauración de la República se estableció una Escuela Normal dedicada a la pedagogía. Fue hasta 1886 que se construyeron verdaderas escuelas normales, como fue la de Veracruz, y un años después la de la Ciudad de México.

---

3 El mundo novohispano, se vio en la necesidad de reglamentar este servicio, por lo que, en el año de 1600, Gaspar Zúñiga y Acevedo, conde de Monterrey, expidió la Ordenanza de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir y contar. Este documento puede considerarse como una de las primeras disposiciones sobre educación elemental en México; en él se precisan los requisitos para ser docente en aquellos años (Navarrete-Cazales, 2015:19).

4 La formación de profesores en México es relativamente reciente. Durante la época colonial no existieron intentos serios tendientes a lograrlo; la educación, que se dirigía mayoritariamente a los sectores acomodados, era atendida por clérigos, y una vez que empezó a despertarse el anhelo por la instrucción entre los estratos sociales medios, aparecieron los maestros particulares no religiosos (Navarrete-Cazales, 2015: 19).

Por otra parte, en el periodo que va de la consumación de la independencia, 1821, al año de 1900, se lograron establecer 45 escuelas normales, aunque aún era muy temprano para hablar de un sistema de formación de maestros por la gran diversidad que existía, no sólo en cuanto a enfoques pedagógicos, sino a formas de operación. En realidad, es durante los últimos años del porfiriato que se comienzan a dar las primeras acciones sistémicas en este campo, sobresalen, en primer término, la iniciativa de Justo Sierra con la creación de la Universidad y la Escuela de Altos Estudios y con ella la Escuela Normal Superior, para distinguirla de las existentes, y con la responsabilidad de impulsar el trabajo científico, en tanto que la Normal se preocuparía por la formación de profesores para la enseñanza en las escuelas normales, secundarias y profesionales y luego la encomienda dada a Enrique B. Rébsamen, para que las coordinara.

El auge de la Escuela Normal Universitaria transitó durante varios años hasta que, en 1934, debido a roces políticos entre la Universidad y la SEP, esta última recupera las atribuciones que le había otorgado a la Universidad en materia de formación de profesores, decisión que cierra una etapa de importante producción académica y de intervención en el campo educativo (Ducoing, 2004).

El gran salto educativo, luego de los avances promovidos, se dio fundamentalmente a partir del primer gobierno nacional superada ya la Revolución de 1910, cuando se asumió la necesidad de llevar la educación a amplios sectores de la población lo que planteó la urgencia de contar con un semillero de maestros que, en su formación, reflejaran no sólo los rudimentos del alfabeto y los números, sino también la adopción de técnicas, métodos e instrumentos pedagógicos y didácticos.

En México, el Sistema de Normales, como el único sistema de formación de maestros para la educación básica, significó un gran avance que permitió la proeza de llevar la educación a una población marginada de este beneficio por más de tres siglos. Destaca, sobre manera en este resultado, la acción educativa de la Normal Rural, muy adecuado para un país con la mayoría de su población en el campo y con la formación de mano de obra que requería el progreso de México (Ornelas, 2002: 107).

La sociedad posrevolucionaria no habría podido cumplir con muchos de sus postulados de no haber empujado a la acción social a

## ARTÍCULOS

un sujeto que lo mismo cumplía funciones de maestro que de promotor de las nuevas instituciones. No obstante, el sistema educativo como oportunidad de formación y cultura, ha tenido modificaciones que resultan más o menos significativas a lo largo de casi un siglo, en contraste con el sistema de formación de maestros basado en la Escuela Normal, la cual se ha mantenido casi intacta, hasta llegar a la situación actual de estancamiento.

Muy pocas reformas y con poca significación ha sufrido el sistema de formación docente, porque, aunque si se introdujeron algunos enfoques en diferentes momentos de su desarrollo, los mismos nunca fueron adaptados y asimilados críticamente<sup>5</sup>, lo más destacado ha sido la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, en 1978, cuya responsabilidad principal fue la de “habilitar o capacitar como maestros a jóvenes sin formación especializada” (Pablo Latapí, 2004: 50), incluso ofreciendo la licenciatura a quienes sólo tenían la normal básica (Ornelas, 2002: 274). En esencia, la Escuela Normal no se ha tocado con políticas públicas que la conmocionen desde el interior y que terminen en una adaptación creativa y dialéctica a las condiciones cambiantes de una sociedad también en movimiento.

Actualmente, el “normalismo” es un sistema que, sin duda, tiene que ser reformado. Como sistema o como estrategia de formación de profesionales docentes, llegó a su fin en el momento en que la educación comenzó a requerir de profesionales de la educación en lugar de los maestros formados sólo para estar al frente de un grupo.

### *La Escuela Normal, sus alcances y limitaciones hoy*

Las actividades y los problemas de la escuela y del aula se han complejizado y requieren ahora de un profesional de la educación que, si bien no puede atender todos estos problemas en profundidad, si debe estar en condiciones de ofrecer una atención inmediata, en tanto dichos problemas, que son de diversa índole, desde

5 Los enfoques de formación y las perspectivas teóricas también fueron cambiando: la educación socialista, prevaleció casi hasta mitad del siglo XX, paralelamente se postulaban los principios pedagógicos de la escuela activa y funcional, posteriormente se hicieron presentes la teoría del capital humano y el marxismo, ya para los años 90 el modelo reflexivo cobró importancia en los planes y programas de estudios de las escuelas normales (Navarrete-Cazales, 2015: 31).

afectivos, hasta cognitivos y socioculturales, sean analizados y tratados por especialistas.

A la profesionalización del magisterio, no se le ha dispensado la importancia real que tiene como fundamento de los procesos educativos en todos los niveles. Ha entrado, desde los años setenta en que el desempleo de egresados de la educación superior se convirtió en un grave problema, en un formalismo que ha impedido que de ahí salgan las propuestas educativas de todo tipo y para todos los niveles. En la práctica, no se buscó el objetivo de formar un maestro con una cultura sólida y amplia, y sin las grandes fallas en su formación disciplinar, en otras palabras, un profesional de la educación. Lo que se impulsó fue un técnico de la enseñanza y un acompañante político-institucional que no generó problemas sino hasta finales del siglo pasado, a raíz del Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica (1992), que implicó, entre otros aspectos, una nueva distribución de funciones entre el gobierno federal y los gobiernos estatales (Loyo, 2010: 192).

Las escuelas normales del país, hasta la fecha, han funcionado sólo como operadoras de programas de docencia, sin ninguna relación con la investigación educativa, que es de donde se pueden nutrir los diseños curriculares para su actualización y perfeccionamiento constante, y la difusión y extensión de la cultura, que va más allá de lo que se llama práctica profesional. Este rasgo, medular en la situación de crisis de este sistema, actúa directamente en contra de la adquisición de una cultura profesional más amplia y de un desempeño pertinente a las necesidades sociales.

Incluso, los cursos de actualización son carentes de toda seriedad académica y con mínima vinculación con las necesidades reales de los procesos educativos y de las necesidades teóricas y prácticas de los maestros. Los centros y unidades de actualización, además de tener las mismas fallas de la enseñanza normal, pecan de dispersión, insuficiencia y, en muchas ocasiones, irrelevancia para las necesidades educativas del presente y del futuro del país (Ornelas, 2002: 274). Una de las características que destaca en las iniciativas emprendidas para el desarrollo profesional docente durante las últimas décadas, es su alto grado de desarticulación. Es decir, la proliferación de acciones inconexas y paralelas de organismos tanto públicos como privados, de los gobiernos nacional y local (Vezub, 2007: 9).

## ARTÍCULOS

Los maestros que realizan estudios de posgrado como, en general, todos los profesionistas, tratan de vincular su práctica profesional a la educación superior, dejando así, desprotegida la educación básica cuando la prioridad es la formación de los niños. Los mejores profesionales de la educación deberían estar en la educación básica y en las zonas con mayores índices de vulnerabilidad social.

En parte el problema estriba en que las escuelas normales, aún y cuando se inscriben en el nivel de educación superior, no cumplen con las funciones de este tipo de instituciones. Ya que no realizan investigación, ni siquiera a través de las tesis, porque son ejercicios en el mejor de los casos elementales. Explorar esta vertiente se hace indispensable.

El sistema de formación de docentes ha evolucionado en el mundo y en el país y, aunque de los primeros proyectos no quedan muchos rasgos, se imponen reformas acordes con los nuevos tiempos por los que atraviesa la educación. La mayoría de los países, sobre todo los que sobresalen en su educación, han transformado el “sistema de normales” por un sistema universitario mucho más completo. En este campo, se ha innovado constantemente y existen experiencias muy cercanas a nuestra cultura que podrían aportar a la transformación del actual sistema.

En el México de hoy, no se puede concebir la transformación de la educación o el mejoramiento de la educación o la transformación del sistema educativo nacional, como quiera llamársele, si no se asume como necesidad, sine qua non, la transformación integral del sistema actual de formación docente.

Hoy en día, el normalismo en México, con una larga trayectoria de casi 150 años, está enfermo de formalismo, simplicidad, mediocridad, estancado en una inercia comodina, sin ningún impacto serio y profundo en la educación. Ha permanecido refractaria a las transformaciones y poco abierta a las necesidades que la educación básica y la sociedad en general han ido demandando, a pesar de las múltiples transformaciones curriculares por las que ha transitado (Ducoing, 2014: 121). Independientemente de que los profesionales de cualquier sistema y disciplina acusan, en su mayoría, rasgos de pobreza cultural y disciplinaria, la formación normalista está en una situación aún más grave.

El plan de estudios vigente en el país está diseñado de tal forma que todas las escuelas normales tienen un gran porcentaje de materias y seminarios en el espacio de Tronco común; la diferencia, por ejemplo, entre una Normal Primaria y una de Educadoras, es que en esta última sólo hay un porcentaje relativamente pequeño de materias para la especialización, margen que no otorga la formación necesaria. Por tanto, no se cuenta con un profesional ad hoc a cada una de las actividades que se implican en el proceso educativo. La tendencia del gobierno federal por homogeneizar la formación de los estudiantes de todas las normales, actúa en detrimento de una formación integral que, al mismo tiempo, contenga elementos culturales específicos.

Además, las plazas homologadas que tienen los docentes en las escuelas normales otorgan un “estado de confort” laboral en cada uno de ellos. Esta situación pervierte el devenir profesional del docente, ya que cada actividad que realiza no se lleva a cabo con espíritu académico, sino para agenciarse puntos y estar en posibilidad de alcanzar, al final de cada año, la “Beca al Desempeño Académico”.

Así mismo, las escuelas normales son instituciones que están fuertemente controladas y subordinadas a las políticas federales. El nivel de autonomía es relativamente muy bajo, tanto en cuestiones académicas, como en el manejo administrativo de las mismas.

Una característica más, de no poca significación, que acusan las escuelas normales, es que fueron afectadas directamente por la crisis de empleo con que se despidió el modelo de desarrollo estabilizador en la década de los setenta. A partir de entonces, las acciones de política pública sobre todo el sector educativo y, en especial, sobre las escuelas normales fue de adecuaciones coyunturales, muy lejos de una acción integral.

Finalmente, con la Reforma educativa del 2013, termina una etapa de relativa estabilidad para el egresado de la Escuela Normal, pero sigue manteniéndose el abandono académico de este sector. A partir de ahora, el egresado ha de competir con profesionales de otras áreas disciplinarias para ganarse, ya no una plaza, sino un contrato a renovarse. Es muy temprano aún para hacer una evaluación de los efectos de estas medidas en el sistema educativo, todas ellas en el ámbito de la administración, no del académico; lo que si se alcanza a vislumbrar es que las mismas han de tener efectos negativos sobre la educación en México.

## ARTÍCULOS

Por otra parte, el perfil de egreso de los estudiantes de las normales se encuentra muy por debajo de lo esperado, aunque alcanzan a cubrir los mínimos de evaluación solicitados por la SEP. Las escuelas normales no han podido revertir el nivel educativo con que llegan sus estudiantes, la mayoría provenientes de estratos sociales marginados, marginación que no es solo económica, sino sobre todo cultural.

La obtención de grados académicos en escuelas de comprobada insolvencia y pobreza académica, sobre todo en el nivel de doctorado, por parte de docentes de escuelas normales, ha demeritado la posición que tenían los profesionales con este grado. Hoy día, el grado de doctorado dista mucho del nivel académico de muchos profesionistas obtenido antaño en el campo educativo. El gobierno federal, con la política de libre mercado ha otorgado facilidades a instituciones privadas para ofertar este tipo de estudios de posgrado que, al llevarse a cabo con propósitos mercantilistas, la calidad baja considerablemente. Los premios a esta educación fraudulenta son generosos, y actúan en sentido contrario a la excelencia académica que debe haber en las instituciones formadoras de docentes.

Uno de los indicadores de calidad para las Instituciones de Educación Superior (IES) lo es, sin duda, la producción de material escrito y las escuelas normales presentan los estándares más básicos, incluso marcados en la misma normatividad.

### *Elementos de una propuesta para la formación docente universitaria*

El punto central de la necesaria y urgente transformación, (el término de reforma reduce el alcance de la acción que se debe realizar sobre el actual sistema de normales), que requiere la educación normalista en todo el país es que cumpla con las funciones sustantivas de una universidad, que son: Docencia, Investigación y Difusión y Extensión de la Cultura. Este cambio de concepción en cuanto a la formación docente es esencial. Por lo que, las escuelas normales deben universitarse pero no sólo de palabra.

Desde principios de los años ochenta, se convirtieron en centros de educación superior, pero mutilados. En ninguna escuela normal se implantaron las tres funciones sustantivas que definen a los centros de educación superior, en aras de un ahorro de recursos y previendo

que maestros con mejor formación tendrían una mayor capacidad de respuesta a las exigencias de cambio social, se pervirtió su razón de ser.

La ironía de la historia es que, en la práctica, ninguno de esos dos objetivos se logró. Ha habido un gran dispendio de recursos ocupados en ocurrencias sexenales y hoy tenemos, en los maestros, al sector con la mayor capacidad de respuesta política dentro de todos los que conforman la nómina estatal (tema de reflexiones futuras).

Se hace necesario diseñar planes y programas de estudio para el nuevo sistema de formación docente, de tal modo que se garantice una verdadera formación profesional en el campo de la educación, en la que cada institución forme a sus estudiantes con una mayor especificidad y estrechamente vinculada a los entornos donde los egresados habrán de ejercer la docencia.

Es importante entender que, a partir de un amplio tronco común de materias, se abran las especialidades para cada nivel educativo, incluyendo siempre en dichos programas de formación profesional, las peculiaridades del contexto local y global. Esta tarea ha de considerar la participación de docentes e investigadores expertos en el campo de las ciencias de la educación.

Sin duda, la seguridad laboral es un derecho de todo trabajador de la educación. No obstante, es necesario trabajar para que en cada una de las instituciones el quehacer del docente-investigador no esté en función de una meritocracia salvaje, sino de la búsqueda de contribuciones significativas. La limitada formación de muchos docentes que forman docentes, finalmente, no es culpa de ellos, sino de un sistema que produce desvíos en cuanto al objetivo final de la labor docente.

Si bien es cierto que es necesaria la rectoría del Estado en materia educativa, en el caso de la educación superior, es importante el otorgamiento de autonomía institucional. Esta autonomía ha de ganarse y sostenerse mediante liderazgos directivos y académicos en cada institución. El campo de los posgrados y la formación continua de maestros en servicio, son espacios potenciales para cada una de las instituciones formadoras de profesionales de la educación. Sin dejar de insistir en que deben diversificarse las funciones de estas nuevas IES hacia la docencia, la investigación y difusión y extensión educativas.

## ARTÍCULOS

Es preciso enfatizar que el estudiante de una institución formadora de profesionales de la educación es la única que tiene la especificidad de la formación docente; por tanto, no debería competir con otros profesionales por un puesto docente. Es necesario el otorgamiento de plazas docentes para egresados de las escuelas normales, ya que son los únicos profesionales que el Estado ha formado para desempeñarse en la educación básica, siempre y cuando el proceso de formación sea tan riguroso que se convierta en el candado principal para evitar que se entre al sector educativo motivado, exclusivamente por una necesidad laboral más que, por una auténtica vocación de servicio, como se da en los países con mejores sistemas educativos.

Se hace necesaria la presencia, en cada una de las nuevas instituciones que formen profesionales de la educación, de una directiva con liderazgo académico. Se ha comprobado que este tipo de liderazgos incentivan la producción académica. El liderazgo administrativo o político no es suficiente para alcanzar niveles de calidad necesarios. El sometimiento tan rígido de este nivel de formación a las instancias sindicales también ha contribuido a conformar la actual situación que vive el sistema de escuelas normales en el país. Estos condicionamientos han hecho mucho daño, ya que la política educativa ha mostrado ser rehén de otros ámbitos, especialmente del político (Loyo, 2010:186).

La formación inicial de estudiantes en las instituciones que formen profesionales de la educación es compleja, porque rebasa la capacidad de la escuela; sin embargo, las instituciones pueden lograr mejores niveles de formación con una pedagógica adecuada, dialógica como propone Freire (1983), y reflexiva al decir de Maturana (1997), que posibiliten un distanciamiento menor entre el perfil ingreso y el de egreso. La voluntad del docente, sumado a una didáctica pertinente logrará excelentes resultados. Es claro que se hace ineludible la presencia de docentes inspiradores.

Así mismo, las regulaciones del Estado en materia educativa, específicamente en cuanto a la oferta de estudios de posgrado deben ser más responsables y estrictas y bajo estándares de calidad aprobados y consensuados por instancias específicas y brindados y ejecutados por las propias instituciones formadoras de profesionales de la educación. El posgrado tiene sentido cuando el profesional vincula la docencia con la investigación y estas dos con la extensión cultural, estrechando

la relación del trabajo cotidiano del docente con sus estudiantes en el aula escolar.

### **A manera de conclusiones**

El “normalismo” es un sistema que, sin duda, tiene que ser reformado. Como sistema o como estrategia de formación de docentes, llegó a su fin en el momento en que la educación comenzó a requerir de profesionales de la educación en lugar de los maestros formados sólo para estar al frente de un grupo. Las actividades y los problemas de la escuela y del aula se han complejizado y requieren ahora de un sujeto con una formación que, si bien no puede atender todos estos problemas en profundidad, si debe estar en condiciones de ofrecer una atención inmediata, primaria, en tanto dichos problemas, que son de diversa índole, desde afectivos, hasta cognitivos y socioculturales, son analizados y tratados por especialistas.

En México, el Sistema de la Escuela Normal, como el único sistema de formación de maestros para la educación básica creado en la posrevolución, significó un gran avance que permitió la proeza de llevar la educación a grandes sectores de la población marginados de este beneficio por más de tres siglos. Destaca, sobre manera en este resultado, la acción de la Escuela Normal Rural, adecuado para un país con la mayoría de su población en el campo.

No obstante, en el México de hoy, no se puede concebir la transformación de la educación o el mejoramiento de la educación o la transformación del sistema educativo, si no se asume como la necesidad fundamental, sine qua non, no sólo de una reforma del sistema de normales, sino de su transformación completa. Hoy en día, el “normalismo” en México está enfermo de formalismo, simplicidad, mediocridad, estancado en una inercia comodina, sin ningún impacto serio y profundo en la educación. Independientemente de que los profesionales de cualquier sistema y disciplina acusan, en su mayoría, rasgos de pobreza cultural y disciplinaria, la formación de los futuros normalistas está en una situación aún más grave.

Desafortunadamente, en México, hablar de reformas, significa sólo modificaciones secundarias, inútiles, insulsas, que casi siempre aluden a cuestiones de administración de la educación y no al proceso

## ARTÍCULOS

de enseñanza aprendizaje en su más completa significación, como evidentemente ha sido el caso de la del 2013, de carácter laboral. Por eso se impone una transformación completa, profunda, estratégica del actual sistema de normales si realmente se quiere una transformación de la educación en todos sus niveles. Obviamente, lo anterior lleva obligadamente a repensar las políticas públicas en educación y a plantear la construcción de un verdadero proyecto educativo integral, que vaya a la esencia de la problemática educativa actual.

Es un hecho que la Escuela Normal, fruto y sostén del desarrollo de una época pasada de nuestra sociedad, con sus principios, valores, sus preceptos y aportaciones, ha quedado lejos del siglo XXI. La nostalgia, sobre todo de muchos docentes, por aquella Escuela Normal está todavía presente. Sin embargo, los retos actuales de la formación en un mundo complejo, diverso y cambiante requieren un nuevo planteamiento. La formación de profesores no puede pensarse bajo la mirada del pasado. La estabilidad del Sistema de Normales ha de lograrse mirando hacia adelante, hacia su transformación en Instituciones Universitarias Formadoras de Profesionales de la Educación, hacia el mundo actual con sus incertidumbres, sus miedos, pero también sus esperanzas.

En materia de formación inicial de los profesores, como afirman Narro y Moctezuma (2012), hoy más que la identidad histórica lo que se debe recuperar es su compromiso con el desarrollo del país, en las condiciones actuales. El descuido y la desatención en los pasados 40 años, particularmente la marginación y el descrédito de las normales ha provocado que actualmente aspiren a la docencia sujetos con escaso capital social y cultural. Además, la carrera de maestro dejó de ser aspiración atractiva para la sociedad mexicana, cuando en realidad debería considerarse una profesión exigente, prestigiosa y bien remunerada, porque requiere conocimiento, vocación, pasión y empeño por sus implicaciones en la vida de los estudiantes y de la sociedad en general.

**Bibliografía**

- FREIRE, Paulo (1983) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- DUCOING Watty, Patricia (2014) De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal 1984. En: Patricia Ducoing Watty (Coord.) *La escuela normal una mirada desde el otro*. IISUE-UNAM. Disponible en: <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>
- DUCOING, Patricia (2004) Orígenes de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 6, pp. 39-56.
- LATAPÍ Sarre, Pablo (2004) *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México: FCE.
- LOYO Brambila, Aurora (2010) Política educativa y actores sociales. En: Arnaut, Alberto y Silvia Giorguli. *Los grandes problemas de México. VII. Educación*. México: El Colegio de México.
- MATURANA, Humberto y Nisis Sima de Rezepka (1997) *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- NARRO Robles, José y David Moctezuma Navarro (2012) *Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional*. México: UNAM.
- NAVARRETE-CAZALES, Zaira (2015) Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. *Siglo XX Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, núm. 25, julio-diciembre, pp. 17-34.
- ORNELAS, Carlos (2002) *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: CIDE-NF-FCE.
- WALLERSTEIN, Immanuel (2006) *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Madrid: Siglo XXI Editores.

## El modelo educativo de las sociedades dependientes en el contexto de la globalización

*Lilia Nieto Fernández<sup>1</sup>*

**Resumen.** El artículo aborda el tema de la justificación ideológica de los modelos educativos como formas estructurales de subjetivación en el campo educativo. Este encargo del Estado cumple con un objetivo de dominación particular a través de la eficacia simbólica en el que se inscribe el acto educativo.

Este desafío de la educación contemporánea sin contradicciones aparentes, ni oposiciones divergentes conforma la situación ideal para el ejercicio de la violencia simbólica que de cualquier forma estalla de múltiples formas. Una de estas formas anómalas de la educación para dar cuenta de lo que en la actualidad puede llamarse el pasaje de la escena trágica de la educación a la tragedia de la educación como una nueva forma de la crisis educativa.

El círculo de dominación ideológica se cierra cuando el Estado propicia el aparente cambio social con la reforma del Modelo Educativo para justificar las nuevas formas de dominación subjetiva: patologización de los alumnos, incompetencia de los docentes, inoperancia administrativa de las escuelas, programas curriculares atrasados, pero nunca el cuestionamiento de las formas de gobierno y ejercicio del poder.

El objetivo del artículo es destacar la importancia de la subjetividad como campo de intervención propicio para destacar las contradicciones, las ilusiones y delirios de la educación que pueden dar origen al estallamiento de la escuela como lugar de la educación que ya de por sí parece imposible.

**Palabras clave.** Modelo educativo, sociedades dependientes, crisis educativa, tragedia educativa.

---

<sup>1</sup> Maestra en Psicología Social de Grupos e Instituciones, Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Xochimilco. Alumna del doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Michoacano en Ciencias de la Educación, [lilianietofernandez@yahoo.com.mx](mailto:lilianietofernandez@yahoo.com.mx)

## ARTÍCULOS

**Abstract.** The article addresses the issue of the ideological justification of educational models as structural forms of subjectivation in the educational field. This state commission fulfills and objective of particular domination through the symbolic efficacy in which the educational act is inscribed. This challenge of contemporary education without apparent contradictions or divergent oppositions forms the ideal situation for the exercise of symbolic violence that in any case explodes in multiple form. One of these anomalous forms of education to account for what can now be called the passage from the tragic scene of education to the tragedy of education as a new form of educational crisis. The circle of ideological domination closes when the state propitiates apparent social change with the reform of the Educational Model to justify new forms of subjective domination: pathologization of students, incompetence of teachers, administrative inefficiency of schools, curricular programs backward, but never the questioning of the forms of government and the exercise of power. The objective of the paper is to emphasize the importance of subjectivity as a field of intervention conducive to highlight the contradictions, delusions and delirium of education that can give rise to the outbreak of school as a place of education that already seems impossible by itself.

**Keywords:** Educational Model, Dependent Societies, Educational Crisis, Educational Tragedy

### Introducción

La investigación sobre la educación, en términos generales, supone necesariamente una lectura compleja sobre los procesos y las estructuras sociales que le dan lugar, significado y sentido en el contexto de un momento histórico, en este caso, la educación en el contexto específico de la globalización. Si se añade a esta complejidad inicial el factor histórico de las sociedades conquistadas y colonizadas mediante el ejercicio de la violencia, el genocidio y el exterminio de las poblaciones nativas como finalidad fundamental, se descubre en este acontecimiento un problema no sólo intrínseco a la naturaleza de la educación instituida, sino a los fines a los que ha servido la educación institucionalizada en los procesos de dominación, sometimiento y control social en las sociedades dependientes. Desde esta perspectiva histórica y social surge la pregunta ¿Qué lugar ocupa la educación en esta historia de violencia instituida? ¿Habrán cambiado las

condiciones de dominación ahora que se pregona la extinción de las fronteras nacionales y se generaliza la internacionalización de las economías en la globalidad? ¿Cómo participa la educación en esta lógica de dominación tradicional y moderna en la sociedad mexicana contemporánea? ¿Qué lugar ocupa el docente, los alumnos y la escuela en el modelo de la reforma educativa?

La estructura de la educación se debate en medio de dos posiciones encontradas: por una parte, la reproducción social que orienta políticas conservadoras, y por otro lado parte, la promoción de reformas modernizadoras de la sociedad en su conjunto. Ideológicamente, a la educación en la sociedad mexicana se le ha difundido como el principal mecanismo y medio por el cual se alcanzará progreso, desarrollo y movilidad social. Esta es la base ideológica de la educación para que el sujeto alcance el estatus de moderno, educado y culto. En este sentido, el estatus de la escolarización con sus ritos de autorización, certificación y ennoblecimiento ocultan una política de discriminación, selección y exclusión disfrazada. Esta finalidad no es nueva, pero ¿cómo se producen estas pautas de selección y exclusión en la época de la globalidad donde parece que los cambios y no la reproducción se promueven desde la cúpula del poder? ¿A qué obedece que a los docentes se les coloque en el lugar de los opositores al cambio educativo? ¿Por qué los maestros como cuerpo docente quedan en el centro del debate nacional como una instancia conservadora, retrograda y corrupta?

Es en este sentido que se ubica la pregunta sobre la función que juega el llamado Modelo Educativo como paradigma de una verdad significativa que justifica todo: las políticas públicas, la formación de los docentes, los criterios de evaluación, los contenidos de la educación y el régimen de gobierno de las escuelas mismas. ¿Qué sentido tiene enarbolar el cambio del modelo para imponer una lógica y un programa educativo dentro de la sociedad mexicana en la actualidad? ¿A qué obedece la necesidad de tratar de imponer un modelo educativo como el ideal de la educación por fin alcanzado? ¿Por qué remitir siempre a los modelos extranjeros como los ejemplos a seguir para realizar los ajustes al modelo educativo nacional dentro de las sociedades dependientes? Estas cuestiones representan los problemas específicos de la educación dentro de las naciones dependientes, aunque la moda de la globalización suponga que el modelo extranjero sea el óptimo para todos los países.

## ARTÍCULOS

La educación representa en este sentido un campo de acción, intervención e investigación privilegiado en el contexto de la sociedad mexicana a inicio del siglo XXI, porque representa un excelente laboratorio histórico de una situación estructural para el estudio de un acto instituido que supone un modelo de acción social. Acto instituido en tanto proceso de producción de significaciones y un modelo de acción social en cuanto sistema de reproducción y transformación social, política y cultural; es decir, una forma de manifestación subjetiva de la sociedad que la educación despliega tanto en sus actos de reproducción como de transformación social. Estas dos condiciones culturales y políticas, la reproducción y la transformación social, constituyen la ineludible historicidad conflictiva de la educación como campo y objeto de investigación. ¿A qué ambición ideológica aspira la práctica educativa para considerarse científica en este contexto ideológico? Si la ciencia de la educación tuviera la cualidad de ser científica, ¿podría hablarse de crisis educativa en tanto error sistemático de una práctica histórica? o ¿Será simplemente que la educación se ocupa de otra forma de hacer ciencia y por lo tanto, de otra forma de pensar los procesos educativos?

A estas alturas de la historia cabe preguntarse, ¿en qué se ha transformado el mito de la educación como un mecanismo de desarrollo social y progreso personal en la sociedad mexicana contemporánea? ¿Qué significa ahora el principio de la educación democrática para todos? ¿Qué lugar ocupa la educación pública en el contexto de la privatización de los servicios educativos? ¿Cuál es el rol y la función del docente en los tiempos de la globalización? ¿En qué consiste la verdadera educación que pregona la existencia de un modelo educativo ideal? ¿Por qué la sociedad mexicana continúa repitiendo la misma razón instrumental de la educación como mecanismo de reproducción social? ¿Qué sentido tiene la reproducción social y educativa en términos de los modelos económicos internacionales?

### *Los desafíos de la educación en la sociedad mexicana contemporánea*

La forma de plantear los problemas de la educación en la sociedad mexicana establece el sesgo ideológico y político para elaborar una respuesta oportuna; no es lo mismo hablar de la calidad de la educación como una finalidad del nuevo modelo educativo, que pensar en los contenidos curriculares de la educación en una sociedad donde

predomina la desigualdad social o la discriminación generalizada de los jóvenes para tener el acceso a una educación universitaria y por supuesto, la incorporación de los egresados de las universidades al campo laboral bien remunerado (Dávila Aldás, 2007: 40).

Los desafíos de la educación en la sociedad mexicana contemporánea responden a intereses particulares que no son la profesionalización de los docentes, la formación educativa de los estudiantes o el fortalecimiento de las escuelas. El nuevo modelo educativo tiene por finalidad manifiesta la calidad de la educación y la producción de recursos materiales y humanos para el sistema económico internacional. Pero, ¿qué significa la imposición de un modelo educativo que no sirve a los intereses de sus integrantes ni a las necesidades estructurales de la sociedad de la que depende?

La crisis de la educación en la sociedad mexicana se reduce a destacar la reprobación profesional de los maestros y los alumnos mediante los criterios de evaluación que las instancias internacionales imponen como el modelo ideal a seguir, el modelo de calidad internacional que responde a los intereses de la economía mundial (Aceves Estrada, 2015: 62); esta finalidad centrada en los beneficios del grupo en el poder no ha cambiado desde el origen de la sociedad mexicana como sociedad conquistada y colonizada.

Para poder observar las condiciones de la educación en México y sus problemas estructurales, vale la pena escudriñar los signos prototípicos de la estructura educativa en las escenas que la institución escolar genera no como una regularidad estadística, pero sí como un síntoma de los sujetos de la educación y como analizador histórico de lo que acontece como proyección simbólica de un conflicto latente (Bourdieu, 2013: 26).

La propuesta es analizar una escena social como representación de una trama histórica que pone en acto la tragedia educativa nacional con todas sus implicaciones; las que atañen al lugar del cuerpo docente, a la figura social del alumno, a la organización de los contenidos curriculares, al régimen de gobierno de la escuela organizada como empresa y a la atmosfera cultural de la convivencia escolar. Esta óptica permite analizar desde una perspectiva objetiva las condiciones del acto educativo, pero además, la perspectiva de la producción

## ARTÍCULOS

subjetiva que opera en los sujetos de la educación, principalmente los docentes y los educandos.

### *La escena trágica*

Tal vez convenga iniciar el análisis social sobre la educación, el modelo educativo y la importancia del contexto cultural y político a partir de su manifestación pública en una de sus expresiones mórbidas: la escena trágica del estallamiento de la escuela como lugar de formación educativa (Bauman, 2012: 26).

En enero de 2017, la sociedad mexicana se conmociona por la noticia de una tragedia ocurrida en la ciudad de Monterrey; un adolescente de 15 años se suicida después de disparar con una pistola contra sus compañeros de clase y contra la maestra. La escena es filmada por cámaras que se supone sirven a la seguridad de la escuela y sus actores en turno.

La cámara de seguridad filma, grava el hecho y posteriormente la escena se viraliza en cuestión de horas; la sociedad mexicana habla del hecho, aporta interpretaciones, moviliza una producción imaginaria impresionante de significaciones y orienta una sola interpretación: ¿qué clase de enfermedad o maldad habrá en ese adolescente capaz de semejante crimen? Aunque los medios de comunicación masiva reproducen el hecho ocultándolo, la reproducción visual por medios digitales se vuelve más abundante y sugestiva: “si no lo has visto búscalo y míralo”. El morbo colectivo incentiva y disfraza por curiosidad una postura pública de complicidad porque la sociedad participa indirectamente de la misma tragedia. Los elementos que componen la escena trágica se pueden identificar en el acto educativo que organiza la acción social en todas las instituciones escolares.

La producción subjetiva del acontecimiento orienta la interpretación pública en términos de la maldad intrínseca del ejecutor del acto: un problema psiquiátrico o criminal simplemente; algo debió pasar en la cabeza de ese muchacho o en la desorganización interna de la escuela. Nada sobre la crisis educativa y las políticas públicas que le dan cuerpo en esa escena terrible.

El hecho en bruto de la tragedia es el estallamiento del acto educativo en esa escena episódica que ilustra un conjunto de acontecimientos no

evidentes: la pistola, la autoridad, la marginación del adolescente, la complicidad de los compañeros del joven asesino, el lugar del docente en esa escuela, la finalidad empresarial de la escuela, la fe religiosa en aquella ciudad, los medios audiovisuales de control y la tecnología al instante para divulgar lo que es noticia a nivel mundial.

La tragedia escolar permite plantear una serie de interrogantes que trascienden la lectura individualista del acontecimiento, no en términos psiquiátricos o criminales, sino de acuerdo a una lectura socio-analítica del modelo educativo imperante en la sociedad mexicana a principio del siglo XXI y en términos del sistema educativo en el contexto de la globalidad.

Porque la escena trágica muestra algunos elementos sintomáticos de la problemática educativa en las sociedades dependientes; el problema de los modelos educativos imperantes, la importancia de la tarea académica, el lugar del maestro como cuerpo docente y el rol de los alumnos como estudiantes, educandos o alumnos. Es decir, el acontecimiento puede ser tomado como el síntoma psiquiátrico de un adolescente o como el analizador histórico de una situación social, política y cultural de un conflicto estructural que atañe a la escuela como institución social y a la escuela como sistema de organización de la enseñanza, es decir, como modelo educativo (Ramón Castaño y Guevara Niebla, 2015: 16).

El acontecimiento mórbido de la escena trágica muestra la muerte de la educación en el cuerpo de la maestra, el cuerpo del estudiante y el proceso educativo que falló en sus principios, medios y fines de la educación. La escena trágica habla de una tragedia educativa que avizora el conflicto de visiones sobre los problemas de la educación nacional. ¿Dónde queda el significado de la educación como el principal mecanismo de integración cultural de las diferencias nacionales? ¿Dónde queda el lugar del docente como promotor de la movilidad y el desarrollo social? ¿Qué significa evaluar al docente y a los alumnos?

La crisis de la educación en la sociedad mexicana contemporánea es evidente en muchos sentidos, pero no por las notas descalificatorias de las pruebas internacionales que se realizan, sino por las evidencias mórbidas no reconocidas en el campo educativo que son palpables de manera ordinaria: la precariedad laboral del docente que redundan en

estrés laboral, la evaluación selectiva de los maestros que no ocurre con otras disciplinas, la imposición de programas educativos hegemónicos sin importar diferencias locales y culturales, la aplicación de protocolos de evaluación sobre los alumnos des-contextuados de sus ámbitos culturales, la disociación de los contenidos curriculares de la realidad local y el cambio cultural que ha sufrido la educación en términos de significación social. La escuela continúa seleccionando a los sujetos para la estratificación social, pero también se ha convertido en un recinto de sujetos sin presente, hasta el resguardo de sujetos en el desempleo masivo, profesionistas sin futuro en una sociedad tecnificada que ya no los ocupa como mano de obra calificada, sino como autómatas de un sistema mercantilizado para el cual no es necesario una formación educativa porque cualquiera puede realizar los trabajos automatizados (Ramón Castaño y Guevara Niebla, 2016: 20).

El suicidio de un adolescente, el intento de asesinato de sus compañeros, la muerte de la maestra meses después y el silencio cómplice que siguió al acontecimiento, ilustran la otra escena de lo que usualmente se denomina la crisis de la educación. ¿Asistimos acaso a la incipiente evidencia de la muerte de la educación escolarizada? ¿Muere el modelo ideológico de una forma de educación por la excelencia centrada en el alumno, técnicamente dotado como pieza de una máquina? ¿Qué significa poner el acento en un modelo educativo centrado en la privatización, las cámaras de seguridad, la orientación individualizada, la programación curricular en el entrenamiento en tareas estereotipadas, el uso indiscriminado de la tecnología hasta para registrar el fracaso de la educación? El episodio dramático de la escena constituye una proyección extrema de lo que ocurre cuando el modelo educativo se centra en las acciones, los protocolos, la producción en serie de las relaciones pedagógicas y olvida al mismo tiempo, la experiencia fundamental de la escuela; el aprendizaje a partir de la experiencia organizada en grupo, la humanización de las relaciones entre docentes y alumnos, el reconocimiento de la realidad a través del saber y el reconocimiento de la noción del tiempo, la temporalidad y la historia.

¿Qué significa para la sociedad mexicana un acontecimiento significativo como la tragedia ocurrida en la escuela y en el salón de clases? ¿Es simplemente un acontecimiento aislado y resultado de las malas condiciones de ese caso en particular o por el contrario, representa simbólicamente una anomalía donde habría

que mirar las condiciones de posibilidad de esa tragedia de manera estructural? ¿De qué manera esa misma estructura escénica sobre la muerte de la educación, el estallamiento del acto educativo y la disolución de las diferencias en el salón de clases, ilustran el orden simbólico de la nueva forma escolarizada, el modelo educativo hegemónico y su crisis en todas las escuelas, los salones de clases, los docentes y los alumnos?

*De la escena trágica a la tragedia de la educación*

La historicidad de la investigación educativa supone la consideración del orden cultural y el sistema político que subyace al imperativo de los Modelos Educativos como engranajes de dominación, subordinación y control de los actores de la educación. Esta es por lo menos una de las dos lecturas sobre el papel de la educación en la sociedad en su conjunto. La otra versión es la consideración de la educación como un medio de resistencia al alcance de los sujetos para enfrentar la hegemonía de la dominación en el terreno de la producción social de significaciones. (Quijano, 1992: 10) Bajo esta lógica se aportan algunos elementos para distinguir la epistemología educativa que subyace a los modelos educativos que promueven la reproducción social y las diferencias que implicaría una lectura opuesta, la resistencia y la oposición.

De la misma forma, la historicidad supone la consideración doble de las condiciones estructurales de la institución social y las condiciones contingentes de la práctica educativa; es decir, el conflicto entre reproducción y cambio social. Lo estructural y lo contingente en el campo educativo orienta la formación de dos tipos de sujetos de la educación; el sujeto que aprende a saber hacer técnicamente y el sujeto que aprende a pensar de otra forma desde su lugar como sujeto histórico. Tratemos de pensar el tipo de sujeto educativo que promueven los modelos educativos desde ambas perspectivas; el sujeto de la reproducción y el sujeto del cambio.

Esta relativización cultural requiere poner en la base del análisis social sobre la educación otra dicotomía permanente; la relación entre las sociedades dependientes respecto a las sociedades globales que determinan las rutas de conducción y elección de las políticas educativas a partir de los intereses económicos neoliberales (Ramón Castaño y Guevara Niebla, 2016: 22).

## ARTÍCULOS

La definición ideológica de los principios, los medios y los fines educativos está dictada por los criterios del neoliberalismo que requiere un tipo de educación y por lo tanto de sus dispositivos correspondientes; el modelo educativo requiere un concepto de escuela pertinente a sus principios, medios y fines. La escuela contemporánea, globalizada y homogénea, construye sus propios componentes de reproducción social: sujetos certificados por documentos sin posibilidades de reconocer las claves mínimas de la realidad social.

En este contexto cultural y político se inscribe la propuesta de los modelos educativos hegemónicos y el relevamiento de la problemática educativa en México. El problema de la educación comienza entonces por la definición misma de lo importante, lo prioritario y lo relevante. Desde una perspectiva pragmática y técnica, los problemas educativos se centrarán en la deficiente producción de mano de obra mal calificada para el sistema productivo; desde una perspectiva liberadora, el problema reside en la desaparición de un sujeto del pensamiento históricamente comprometido con la producción de condiciones de vida democráticas, solidarias y equitativas. La deserción escolar, el bajo rendimiento académico, la formación de los docentes, la integración curricular, el modelo de escuela, serán interpretados de manera distinta, según sea el caso, por una educación reproductiva o por una epistemología transformadora.

Este principio de análisis social sobre la educación termina por orientar y definir los planteamientos ideológicos de la educación en términos de problemáticas centradas para cumplir con los fines de reproducción social, o por el contrario, como expresiones de transformación social. La definición misma de los problemas obedece a un conflicto en el campo de los saberes y su imposición en los programas curriculares.

La construcción subjetiva de los problemas y las respuestas que promueven los modelos educativos, ponen en evidencia este conflicto ineludible en el campo de la educación que se refleja en el sistema complejo de la escuela como terreno de disputa entre la reproducción y el cambio. Y este conflicto es transversal a todos los niveles de la educación: básica, media y superior. La crisis de la educación aparece de esta forma como una evidencia estructural de reproducción social, pero al mismo tiempo, como una figura contingente y episódica de los conflictos no resueltos históricamente.

El conflicto educativo en sus dos planos, estructural y contingente, se manifiesta como crisis social y posibilidad de transformación. De una parte, la permanencia como sociedad colonizada y dependiente o, por el contrario, como la posibilidad de expresar mecanismos de resistencia y transformación, tanto política como culturalmente. ¿Cuántas opciones educativas se han generado en el contexto de la sociedad civil? ¿Cuántas propuestas se han generado como respuesta para las necesidades estratégicas a las que la educación no responde?

La escena trágica aludida es un episodio anómalo que de manera contingente y ocasional muestra la anomia estructural de la crisis educativa que algunos han dado en llamar, la tragedia educativa en la sociedad moderna globalizada que afecta particularmente a los países del sur (Etcheverri, 2016: 38).

En este sentido, se resaltan tres aspectos sobre la escena trágica que insinúan la puesta en acto de una tragedia educativa: la importancia política y cultural del modelo educativo en la sociedad como medio de control y reproducción social, el conflicto permanente por la hegemonía de una idea de la educación en las sociedades diferenciadas (metrópoli-dependencia), la relevancia coyuntural de los problemas educativos como problemas definidos ideológicamente, eficacia técnica en sustitución y detrimento de la igualdad social. (Dussel, 2005: 67).

Estos términos de la tragedia constituyen la hipótesis sobre la relación crítica existente entre lo global y local, las repercusiones directas en los sujetos de la educación y la transformación de la escuela como dispositivo de educación. La tragedia educativa puede dar lugar a múltiples anomalías y episodios críticos como seguramente ocurre. Todas son expresiones latentes de un conflicto socioeconómico no resuelto que se traduce en manifestaciones mórbidas de la educación actual.

### *Modelos educativos y procesos de subjetivación cultural*

Si la educación es el acto instituido para realizar la transmisión sociocultural en una sociedad, esta transmisión no ocurre como un acontecimiento azaroso, una improvisación imaginativa y mucho menos como un suceso caprichoso del que educa sobre el que aprende. La transmisión sociocultural que opera de manera sustantiva en el corazón mismo de lo social ha requerido de una estructura

## ARTÍCULOS

normativa y de un proceso incidental e indeterminado; se realiza en ciertas condiciones regulares por las cuales se producirá un resultado contingente e impredecible. A este suceso fundamental de la vida social y sus instituciones educativas le llamo el Acto de la Educación, que es posible gracias a un Modo de Acción Social. Esto significa que la educación es un acontecimiento complejo más que un hecho simple, una actividad ocurrente o una ejecución didáctica cualquiera. La escena trágica descrita donde maestra, alumnos y escuela se ven involucrados es el Acto de la Educación que ejemplifica la estructura de una tragedia educativa representada por un Modo de Acción Social.

El acto educativo es, entonces, un acto de institución presente en toda formación social que tiene la función de regular, normar y organizar el proceso de transmisión sociocultural. Es "...un acto inaugural de constitución, fundación, incluso de invención que a través de la educación desemboca en disposiciones permanentes, hábitos, usos." (Bourdieu, 1985: 86) Cuando este rito de institución estalla se producen múltiples anomalías culturales.

Esta definición de la educación como rito de institución da ocasión a un lugar social, el lugar que la educación representa en el núcleo de la sociedad, y que tiene la finalidad de destacar la importancia y el riesgo que significa la sustitución, modificación o eliminación de la educación como rito de institución. Porque el rito de institución puede ser equiparable al modelo educativo de una sociedad que no depende de la voluntad de un sujeto o de una política coyuntural de momento. En este sentido, la transmisión sociocultural es la condición de reproducción social y al mismo tiempo del cambio posible en el contexto de una sociedad. Por modelo educativo se entenderá así, el código normativo con el que cuenta una sociedad para realizar la transmisión de los contenidos ideográficos de su cultura. Este contenido ideográfico constituye el orden simbólico de una sociedad que opera de manera colectiva a través del lenguaje, los procesos rituales, las instituciones sociales, la memoria colectiva y los esquemas de pensamiento.

Confundir el modelo educativo en cuanto modelo de acción social por una política de intereses ideológicos y económicos, puede traer como consecuencia una serie de anomalías estructurales. Si en los países desarrollados económicamente están organizados y preparados para modificar el lugar del docente, la figura del alumno y el régimen de

gobierno de la escuela, eso no significa que las sociedades dependientes cuenten con los mismos recursos para hacerlo:

La creencia de todos, preexistente al ritual, constituye la condición de eficacia del ritual. Sólo se predica a los convertidos. El milagro de la eficacia simbólica desaparecería en el momento en el que se comprendiera que la magia de las palabras no hace más que desencadenar resortes –las disposiciones- previamente montados... pero, por una suerte de maldición, debido a la naturaleza esencialmente diacrítica, diferencial, distintiva del poder simbólico, el acceso de la clase distinguida al Ser tiene como inevitable contrapartida la caída de la clase complementaria en la Nada o en el menor Ser (Bourdieu, 1985: 82).

Sustituir los ritos de institución como el principal mecanismo de transmisión sociocultural por un programa de gobierno orientado políticamente, puede traer como consecuencia la desestructuración de la institución escolar y la transformación de la atmósfera cultural con efectos perversos directos en el lugar del docente y en la figura del alumno. El resultado es que ya no habría sostén institucional ni orientación de la educación.

La importancia del modelo educativo como rito de institución sirve para destacar la importancia que este mismo juega en la organización de una sociedad. El hecho es visible de manera tajante en los momentos posteriores a una revolución social; lo primero que se cuestiona es si a la toma del poder por un grupo seguirá utilizando los mismos instrumentos de socialización del saber que los regímenes anteriores. El modelo educativo será entonces el principal instrumento de organización del pensamiento social y la inducción de códigos estereotipados de creencias, valores, normas y reglas constitutivas de una civilización y una cultura.

El desmoronamiento de estos modos estructurales del saber y del saber hacer puede dar como resultado un cataclismo cultural con repercusiones lamentables. Un ejemplo paradigmático de la crisis de estas modalidades subjetivas de la mentalidad colectiva es el testimonio que Fanón realiza en Argelia como producto de la colonización y su violencia constitutiva. Las psicosis reactivas producidas de manera masiva representan respuestas inconscientes a las condiciones de violencia crónica que se ejerce contra los sujetos esclavizados, sometidos

## ARTÍCULOS

y dominados de forma recurrente y constante. La desesperanza se traduce en una manifestación elaborada simbólicamente de liberación mediante la locura, una escapatoria a las condiciones de violencia recurrente (Fanon, 1961: 136).

La pregunta en este momento es si una psicosis colectiva silenciosa no está ocurriendo ya en los escenarios escolares mexicanos, con la producción subjetiva de anomalías recurrentes entre docentes y alumnos.

### *El papel de la educación en las sociedades dependientes*

La cultura es una totalidad significativa que alude a un conjunto de procesos simbólicos de la sociedad, pero que no puede confundírsela con abstracciones ideológicas o conceptuales generales, como modelos ideales para todos los tiempos y todos los lugares (Giménez, 2005: 65).

En este sentido, el modelo educativo como abstracción general ha servido de instrumento ideológico y político para instalar un sistema de dominio y control en la sociedad como si fuera una condición natural e imprescindible para el orden social.

En las sociedades colonizadas, este dominio adquiere características especiales en razón del sometimiento a la hegemonía internacional y el sometimiento interno dentro de la nación donde impera la discriminación étnica y de clase fundamentalmente:

Los ídolos indígenas habían sufrido la invasión de las imágenes del cristianismo y de los europeos. El tema exigía que se captara en un solo impulso la acción del colonizador y la respuesta del colonizado, fue ese indio, mestizo, negro o mulato. Pero, ¿no era necesario, igualmente, dar a la imagen un peso estratégico y cultural –que yo había subestimado– y precisar mejor lo que abarca la noción seductora pero a menudo imprecisa de lo imaginario? (Gruzinski, 1994: 57).

Esta particularidad en el caso de la educación en la sociedad mexicana contemporánea significa poner a la consideración algunas premisas de base, por ejemplo: la historicidad de sus instituciones educativas, la organización de una política de unificación nacional mediante una supuesta identidad social y la puesta en marcha de una

ideología clasista y discriminante con base a los criterios de la buena educación. Se puede decir ahora, por la educación de calidad como signo de credibilidad pública.

Los tres problemas fundamentales de la educación en las sociedades latinoamericanas son: el imperativo histórico de la distinción social en el que se impone un sentido de lo culto y lo educado como base del racismo y la discriminación; la institucionalización de una forma de organización escolar como proceso de selección y filtro entre los integrados y los excluidos; y la exigencia de una modernización del modelo educativo conforme a los intereses económicos y políticos del neoliberalismo (Puiggros, 1990: 46).

Estas condiciones convergentes de la dimensión cultural y el campo educativo en las sociedades latinoamericanas y en la sociedad mexicana en particular, se reflejan en sus cambios y exigencias estructurales actuales y permanentes: homogenizar la cultura nacional, servir a los intereses del mercado nacional e internacional y a la descalificación permanente del sujeto de la educación mediante políticas represoras y persecutorias, es decir, no sólo disciplinares, sino abiertamente de control social.

En el caso de la educación, en la sociedad mexicana contemporánea destaca la transformación sociocultural de la política posrevolucionaria y su crisis de identidad nacional en el último tercio del siglo XX. Cambios que no obedecen a la naturaleza de la cultura en abstracto ni a la condición necesaria de la educación nacional, sino a las exigencias de la política económica internacional y el fracaso recurrente de un modelo económico que cobra las facturas a otro campo de la acción social: la educación y la cultura.

Dos ejemplos de esta condición son: la política de privatización de la educación y la modificación ideológica del modelo educativo como sustento de la educación de calidad y productividad eficiente. Privatizar la educación consiste simplemente en la transformación del capital cultural en un producto comercializable, es decir, instaurar una relación mercantil ahí donde existe una relación compleja del sujeto social y la transmisión de los contenidos profundos de la cultura como sistema simbólico de organización social (Kent, 1997: 54). De la misma forma, reducir la eficacia de la educación al modelo paradigmático de

## ARTÍCULOS

la mercancía neoliberal convierte la compleja relación de producción y transmisión del saber en un instrumento recurrente del poder. El saber ya no es el resultado de una relación compleja de transmisión sociocultural, sino una relación simplificada de acumulación mecanizada de información. Y esta información comprable como mercancía, pronto ya no requerirá de la estructura escolar ni del cuerpo docente como sujeto de un supuesto saber.

### *Ajuste ideológico del modelo educativo a las condiciones históricas de la sociedad*

Si las instituciones terminan produciendo a los agentes que las representan, esta función requiere que los agentes se imaginen en la libertad de producir sus propios encierros y martirios. Foucault ha escrito y analizado esta condición histórica de los sujetos y los dispositivos de producción social de sentido. Las cárceles producen a sus delincuentes, los manicomios a sus locos y la escuela a sus alumnos preferidos. El problema de las instituciones que administran el ejercicio del poder en la actualidad, es que las fronteras entre unas instituciones y otras terminan diseminándose y produciendo severas confusiones de identidad: las escuelas ya no son sistemas de transmisión del saber, sino clubes sociales, estancias, guarderías, espacios de divertimento, bolsas de trabajo, centros de negocio, organización del deterioro social, del trabajo y del salario (Foucault, 1982: 49).

Quién sabe si en esta confusión institucional, las escuelas no estén albergando a locos y delincuentes, confundiendo las funciones organizativas del saber y la transmisión sociocultural que representan la educación y la cultura en el contexto de la vida social.

Esta condición de cambio institucional no es una transformación de la crisis de la educación, sino la institucionalización de un caos con beneficiarios finamente calculables; con ganancias para los detentadores del usufructo educativo y los dueños del capital social. Como si realmente el saber, el conocimiento, la cultura y los productos de la sociedad fueran acumulables sólo por una clase social. Pero si esta realidad acumulativa del prestigio no es posible, la instalación de su creencia ideológica sí lo es, con consecuencias catastróficas para el sistema educativo.

La particularidad de la educación en la sociedad mexicana contemporánea es que la escuela y el sistema educativo evidencian síntomas alarmantes que no se quieren ver: el deterioro del cuerpo docente, la desfiguración de los estudiantes como clientes recurrentes, la degeneración de la cultura escolar como tugurios, tabernas y antros. Nada de esto tendría sentido si no fuera porque es el resultado inverso de lo que debería ser el sentido profundo de la educación y la cultura en el conjunto de la sociedad.

El diagnóstico de la educación y sus derivaciones sociales es que la responsabilidad colectiva de este deterioro social son las escuelas, los programas, los contenidos, los maestros, los alumnos y en conjunto, los modelos educativos. Es decir, es la modernización de la ideología liberal en todo su esplendor: los pobres son pobres por su propio gusto y responsabilidad.

El absurdo del neocolonialismo estriba en proponer un plan terapéutico para la enfermedad moderna de la educación; importar los modelos educativos extranjeros (europeo, norteamericano, asiático y muy pronto extraterrestre), para dar cuenta de la utopía de ser algún día como los modelos ejemplares del Otro; no indígena, no pobre, no nativo, técnicamente representante del culto a la certificación institucional (Santos, 2015: 34).

### **Conclusiones**

Los problemas de la educación no se reducen a la naturaleza de la acción instrumental de la enseñanza, sino a la forma misma de plantear la función de la educación dentro de la sociedad en su conjunto. El problema de la educación de un país no es el de encontrar el modelo pedagógico ideal para ser implementado en todas partes y de igual forma como supone la exigencia globalizante en la actualidad; por el contrario, se requiere una lectura de las particularidades de lo local que implican siempre la naturaleza cultural y la temporalidad política que requiere toda práctica educativa.

Una interpretación ingenua sobre la educación pasa por alto su carácter estructural, lectura que supone una visión que articule la importancia del contexto cultural, la determinación de las fuerzas políticas en disputa y los procesos históricos que implican la memoria histórica y el conflicto de intereses que la institución educativa desencadena.

## ARTÍCULOS

Para poder determinar los problemas centrales de la educación en México, es necesario poner de relieve la historicidad de la educación a partir de los modelos educativos determinados por las diferentes formaciones sociales. Esto significa que a toda sociedad corresponde una forma histórica de interpretarla y concebirla. En otros términos, la institución educativa cuenta con sus propios procesos culturales de subjetivación y politización. Seguramente no será lo mismo la política educativa posrevolucionaria de principios del siglo XX que la política educativa en el inicio de este siglo XXI.

En contra de una lectura ingenua e ideológica de la educación que supone un lugar ideal e inocente de la práctica educativa, es importante destacar una lectura crítica que ponga de manifiesto los procesos mórbidos de la acción educativa. Y que estos efectos perversos de la educación son derivados de las condiciones estructurales de los modelos educativos que cada sociedad se impone de acuerdo a los intereses económicos, políticos y culturales.

Si agregamos a estas cuestiones básicas de principio el problema de la educación en el contexto histórico, político y cultural, se develan además, una serie de interrogantes no sólo para la investigación de la educación, sino para el asunto de su práctica social. En este sentido, la educación es un acto instituido organizado dentro de un Modelo de Acción Social. Una práctica orientada con cierto fin y de acuerdo a determinados intereses subjetivos. En el plano de la educación se trata de identificar a los sujetos históricos y sociales de este conflicto de intereses y de posturas encontradas en toda sociedad y en cada momento histórico.

Si la científicidad educativa (racional, lógica, lineal, protocolaria) busca la meta ideológica del fin de la historia y la eliminación del sujeto en el acto educativo, tal vez sea importante devolver a la investigación educativa la centralidad de los procesos subjetivos implicados en las relaciones de poder que dan cuenta de los actos instituidos y de los modelos de acción social a los que se recurre en todo proceso de control social.

La tan nombrada crisis de la educación equivaldría, entonces, a una manifestación regular del conflicto que implica la transmisión sociocultural dentro de cualquier tipo de sociedad y a la cual, la sociedad mexicana no es ajena.

Esto significa que la educación no es un acto voluntarista del maestro, ni mucho menos una acción inocente de las organizaciones escolares que llevan a cabo esta función dentro de la sociedad en su conjunto. La justificación ideológica de una lectura simplista sobre la educación utilizará siempre la noción de crisis educativa como argumento para imponer un modelo de relaciones sociales, una interpretación de la realidad y un molde para pensar una forma de definir los problemas relevantes, no sólo en el plano educativo, sino en el campo social también. ¿Para qué preocuparse por el empleo bien remunerado de los profesionistas recién graduados, si es mejor pensar en el uso correcto de los dispositivos tecnológicos que esos graduados tendrán que saber utilizar en empleos precarios o en el desempleo? En este sentido, la técnica educativa supone una base ideológica que justifique la política y los modelos de educación necesarios a cada régimen instituido. Esto es posible no sin repercusiones o efectos perversos que la misma educación produce como iatrogenia de su función social. Y la observancia de estas manifestaciones de la educación en sus fallas estructurales, constituye un foco de interés para la investigación de los procesos educativos.

Esto supondría que las escenas trágicas en la escuela que son lamentablemente más comunes, no se conviertan en tragedias educativas irremediables.

## ARTÍCULOS

### Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2012) Sobre la Educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo, España, Paidós.
- BOURDIEU, P. (2013) La nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- DÁVILA Aldás, F. (2007) Ciencia, innovación y evaluación educativa. En: Evaluación y cambio institucional, México, Paidós, pp. 11-54.
- DUSSEL, E. (2005) Enseñar hoy: una introducción a la Educación en tiempos de crisis, México, Fondo de Cultura Económica.
- ETCHEVERRY, J. (2006) La tragedia educativa, México, Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2005) Tecnologías del yo y otros textos afines, España, Paidós Ibérica.
- GIMÉNEZ, G. (2005) Teoría y Análisis de la Cultura, México, CONACULTA.
- GUEVARA, G. et al. (2015) La evaluación docente en México, México, Fondo de Cultura Económica.
- GUEVARA, G. et al. (2016) La evaluación docente en el mundo, México, Fondo de Cultura Económica.
- KENT, R. (1997) Los temas críticos de la Educación Superior en América Latina, Vol. II. Los años 90, expansión privada, evaluación y posgrado, México, Fondo de Cultura Económica.
- PUIGGRÓS, A. (1990) Imaginación y crisis en la educación latinoamericana, México, Alianza Editorial- CONACULTA.
- QUIJANO, A. (1992) “Raza”, “Etnia” y “Nación” en Mariátegui, Perú, (Coord.) Cuestiones Abiertas, Lima, Estudios Latinoamericanos, pp. 1-14.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2015) La universidad en el siglo XXI, México, Siglo XXI editores.

## Comunidades educativas, una perspectiva psicoanalítica de intervención para el sin-sentido en la escuela

*Abraham Martínez González<sup>1</sup>*

**Resumen.** En este trabajo se hace un acercamiento al significado de comunidad educativa, sus integrantes y objetivos, así como al papel que juega en ella el psicólogo escolar como agente de vinculación y promotor de cambios. Además, es de gran interés concentrarse en las técnicas educativas empleadas para contrarrestar el sin-sentido que presentan los alumnos, a través de acciones transgresoras que deben ser entendidas como síntomas de un malestar no escuchado en ellos, y que contribuye a entender las conductas no aceptadas, los fenómenos de desertión y el bajo aprovechamiento.

Asimismo, se analizan las formas “objetivas” con que se hace frente al sin-sentido educativo en las escuelas, que pueden leerse como estrategias de una suerte de dominación del cuerpo del sujeto-alumno, pero también como formas que adquiere la dominación cultural. Ante eso, proponemos al psicólogo escolar una perspectiva psicoanalítica, con otro tipo de técnicas, verdaderamente comprometidas con la escucha al sujeto de la educación.

**Palabras clave.** comunidad educativa, sin-sentido, psicólogo educativo, perspectiva psicoanalítica, técnicas de escucha

**Abstract.** In this paper we make and approach to the meaning of educational community, its members and objectivities, as well as to the role that the school psychologist plays as a linking agent and promoter of changes. In addition, it is of great interest to concentrate on the educational techniques employed to counteract the nonsense that the students present, through transgressive actions that may well be understood as symptoms or fan unhealthy unheard of in them, to refer to non-behaviors, accepted, the phenomena of desertion and low exploitation.

---

<sup>1</sup> Psicoanalista, miembro activo de Espacio Analítico Mexicano (EAM), Maestro en psicología educativa con perspectiva psicoanalítica, Profesor en la Facultad de psicología en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, así como en el subsistema de Telesecundarias (SEP). Contacto: amstoa78@hotmail.com

## ARTÍCULOS

What we analyze here are the “objective” forms with which the educational nonsense in the school is dealt with, which can be read as strategies of a kind of domination of the subject-pupil body, buy also as forms that acquire cultural domination. Faced with this, we propose to the school psychologist a psychoanalytic perspective, with other types of techniques, really committed to listening to the subject of education.

**Keywords.** educational community, nonsense, school psychologist, psychoanalytic perspective, listening techniques.

### Introducción

Cuando se trata de actuar en contra de las manifestaciones sintomáticas en las escuelas muchas veces se hace de manera poco ética, dejando de lado lo que el alumno pueda decir al respecto de su malestar, el cual desde el psicoanálisis es entendida como una expresión de conflicto del sujeto en relación con su entorno.

Al hablar de comunidades educativas se hace referencia a la alternativa de establecer una mirada diferente a la problemática cotidiana que ocurre en las escuelas como son la deserción escolar, el bajo aprovechamiento, las conductas difíciles con las cuales niños y adolescentes, intentan decir algo más allá de lo que sus palabras les permiten.

Para ello el docente y la comunidad educativa en general, requiere de una diferente concepción e intervención, las cuales, pueden estar bajo la orientación profesional del psicólogo escolar como mediador, pero también facilitador de los procesos mismos de procuración de la comunidad educativa.

Por lo tanto, se analizan a continuación los mecanismos de intervención educativos y conductuales que se identifican en el ámbito educativo, así como los recursos totalitarios que se utilizan para atacar lo que llamaremos el sin-sentido en las escuelas, es decir, estrategias normalizadoras que apuntan a silenciar las manifestaciones sintomáticas de los alumnos.

Una vez que se analizan y critican dichas estrategias normalizadoras, se proponen algunas ideas para su abordaje, durante el acto educativo,

desde una perspectiva psicoanalítica en la que el personaje que adquiere relevancia es el psicólogo escolar, con lo cual se afirma su importancia en el ámbito educativo, por los alcances y responsabilidades de su labor.

*Comunidades educativas como continente del sujeto*

Al pensar en una escuela de educación básica, destacan los alumnos y maestros que la integran, pero además de ellos, también existen otros personajes que no siempre son considerados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son por un lado los padres de familia y, por el otro, al resto del personal que también labora en estas instituciones. Al conjunto de protagonistas que de una u otra forma constituyen lo que se denomina comunidad educativa, les interesa cómo hacer que los estudiantes aprendan mejor y, por consiguiente, llevar una vida feliz y exitosa ¡vaya ilusión!

La experiencia indica que los estudiantes, ni aprenden mejor y mucho menos viven dichosamente. Entonces algo está fallando, existe un sin-sentido en el acto educativo como tal, lo que conduce a buscar respuestas y alternativas que puedan reorientar el llamado proceso de enseñanza-aprendizaje. Y entonces se crean “reformas”, se generan estrategias de trabajo, a veces muy desde el interior y la privacidad del propio maestro. En algunos casos, muy pocos en la realidad de México, se toma en cuenta la visión del psicólogo escolar que puede ofrecer pautas para desarticular lo que se presenta como un sin-sentido.

Uno de los primeros problemas que tendrá que enfrentar el psicólogo escolar es la resistencia al cambio, a la sugerencia siquiera, que genera casi siempre un movimiento al interior de la comunidad educativa, porque a pesar de que se diga que se desea cambiar, en la práctica, se hace todo lo posible por no moverse de lugar.

Se trata, como descubriera Freud (1905), de la presencia de una ganancia secundaria a nivel de sufrimiento en el sujeto que no se distancia de cierto protagonismo victimista. Es a lo que, en otro texto, el mismo Freud (1920) anticipó como un más allá del principio de placer, que hace referencia precisamente a un concepto que posteriormente Lacan designará como goce, tratándose de...aquello cuya falta haría vano el universo (1985: 800). Es decir, un sin-sentido expresado por el niño o adolescente que no se puede omitir con una simple orden de parte del maestro, hablando de lo educativo, porque precisamente se

## ARTÍCULOS

encuentra más allá de lo que les provoca placer, es algo más allá de la simple dualidad del bien y el mal, se trata de una suerte de sufrimiento placentero, del cual en el caso del alumno, no se quiere alejar.

Y entonces, a pesar de que se pueda contar con un psicólogo preparado para intervenir en el contexto escolar, las resistencias no se hacen esperar, las cuales además se han de alinear -como si se tratara de una escena cósmica y profética-, con el otro elemento protagonista a más no poder: los medios de comunicación. Sí, efectivamente, cuando se habla de la comunidad educativa en la actualidad, no se puede dejar de lado el papel que juegan los medios de comunicación como agentes que “educan” al niño o adolescente.

Es más, se podría decir que, en muchos casos es la televisión o el internet los que acompañan la mayor parte de la cotidianidad en los más jóvenes de la casa. Y lo que ahí se dice, lo que ahí se ve, se toma como la realidad, como ley que necesariamente se hace aceptar. Es sobre esta situación que debe trabajar el psicólogo escolar o educativo, y en su propuesta de intervención tendrá que vérselas ahora no sólo con las resistencias de los docentes o de los mismos padres de familia, se agrega un elemento casi invisible pero de tentáculos poderosos: los medios de comunicación y sus impresionantes tecnologías que conllevan, sin reflexión alguna, técnicas pedagógicas encaminadas al “bien del educando”, las cuales iremos analizando críticamente con el propósito de develar cierta perversidad en la cultura establecida y expresada ostensiblemente en las prácticas educativas.

Partiendo de la noción de comunidad educativa, como el espacio común donde se brinda continente e identidad al conjunto de relaciones interpersonales que se generan en el acto educativo, es de entenderse que tal espacio es de importancia vital para la constitución del sujeto, que en la relación con otros se construye a sí mismo. La pertinencia en el sujeto por pertenecer a una comunidad es, como nos dice Habermas (1985), un recurso contra el suicidio psicológico y cultural. La necesidad de establecerse por y para una comunidad resulta imperiosa para el sujeto que, en caso de no pertenecer a algún grupo, no sólo vivencia la soledad, sino la desolación, en el sentido de sentirse alejado de sí mismo, experiencia relatada por sujetos en situación de desvalimiento social, sépanse adictos o psicóticos.

Con esto queda clara la gran tarea de docentes, padres de familia y personal que de una u otra forma contribuyen en las labores escolares, para crear comunidades que realmente favorezcan el sentido de pertenencia en los estudiantes, así como el sentido de identidad. Además, como ya señalábamos, la comunidad ofrece el continente necesario para que el niño o adolescente pueda sentirse seguro en un lugar que lo acoge en su caracterología tipo de acuerdo a su edad. Y es en ese tenor que se espera que el psicólogo escolar, cuando lo hay, trabaje en favor de la conformación de esa comunidad educativa que tan amplios alcances presenta, a pesar de las resistencias y dificultades con las que tendrá que toparse al respecto de los medios de comunicación y su participación sensiblemente totalizadora y unificadora, como veremos a continuación.

### *El totalitarismo como ataque para el sin-sentido educativo*

Ya anunciábamos de cierta tendencia cultural, expresada en los medios de comunicación y desgraciadamente, adoptado en las propias escuelas, por unificar, normalizar o totalizar el acto educativo. Pero vayamos primero con la definición de esta noción antes de arriesgarnos a confrontar a la cultura de lo normal, la cultura de la norma, como forma de homogenizar lo imposible.

El acto educativo es entendido primeramente como una experiencia activa y reactiva, en el entendido de que en tanto acto se presenta una puesta en un contexto, llamado aula, donde de lo que se trata es de enseñar y aprender, el maestro enseña y el alumno aprende. Para que esto se cumpla, se dice que debe darse un acto, una actuación donde al primero se le supone un saber y al segundo se le supone un deseo de saber.

Si como veíamos, la necesidad, o desde una postura psicoanalítica, el deseo por saber que literalmente conduce a los niños y adolescentes a las escuelas permite sostener una comunidad educativa, que no está de más recordar, sostiene al mismo tiempo a los sujetos que la conforman, es muy importante entonces mirar dentro de esas comunidades, saber cómo se mueven, qué proponen para el sujeto y lo que es más apremiante, discernir qué utiliza para mantenerse como continente de los sujetos vinculados al acto educativo.

## ARTÍCULOS

Nos referimos a las técnicas que usa como medio para alcanzar ciertos fines, que desde ya hemos de denunciar, pues la mayor parte de las veces, van a contracorriente de los deseos del sujeto al saber. En otras palabras, lo que interesa en los programas educativos no resulta atractivo para el niño, fenómeno que no resultará ajeno para quienes tienen relación con la educación, hablamos del desinterés por estudiar, del bajo aprovechamiento, de los actos transgresores en las aulas, todos ellos expresiones de un malestar que no ha sido escuchado.

A manera de síntoma, el desinterés, el bajo aprovechamiento, las transgresiones y agregaríamos además la deserción escolar, muchas veces tienen estrecha correspondencia con esa desviación de la que es objeto el alumno, en tanto no es atendido su deseo de saber. Efecto subjetivo que puede estudiarse, releerse en su carácter intrínseco y silencioso en el fondo del acto educativo cuando se presta oídos para hacerlo, siempre y cuando se opte por la responsabilidad por el otro, es decir por el alumno y sus manifestaciones sintomáticas presentadas en la escuela.

Ante esos síntomas, actos sin-sentido, la educación considera la urgencia por accionar una serie de medidas que en la ideología del “por tu bien”, se anticipan al sujeto y por ende, a su verdadero interés por aprender. El sin-sentido es tratado con técnicas educativas que son ostensiblemente perversas en la medida que persiguen una invariable normalización del alumno.

Si un docente acude, por ejemplo, al internet para buscar estrategias de estudio para sus alumnos que no aprenden, lo que encontrará son técnicas emanadas de un esquema de condicionamiento, que efectivamente condicionan las respuestas de los niños en favor del siempre socorrido “portarse bien”, frase que puede leerse como la expectativa por parte del adulto, maestro o padre de familia, de que el niño o adolescente represente en su cuerpo determinado “porte”, que es aceptado por cierto consenso social, parece que nos referimos a un carácter meramente moral del comportamiento en el alumno, a la observancia de su cuerpo, como señalara Foucault (1975). Veamos a manera de ilustración ejemplos de técnicas educativas.

Se sabe que existen en el mercado de las estrategias educativas, incontables técnicas que favorecen el aprendizaje de los alumnos,

vías que facilitan la enseñanza de los docentes, entendiendo por técnica educativa, interpretando a Nassif (1958), como el conjunto de procedimientos que logran determinado resultado, un recurso que se usa para alcanzar cierto objetivo. Se pueden encontrar técnicas para el aprendizaje asistido (entrevista, exposición, seminario), técnicas para el aprendizaje colaborativo (debate, lluvia de ideas, mesa redonda, Phillips 66, así como técnicas para el aprendizaje de aplicación (encuesta, estudio de caso, observación), sin olvidar las llamadas técnicas para el aprendizaje autónomo (cuadros, diagramas, investigación, mapas conceptuales, resumen).

Este conjunto de técnicas, resultan viables en tanto permiten el paso del alumno a la consecución del aprendizaje.

El primer problema que identificamos es que cuando se cuestiona al docente acerca de qué tipo de técnicas utiliza en su acto educativo, muchas veces estas tienen un origen en lo que ya identificábamos como formas de condicionamiento dentro del aula, por lo que se trata de un aprendizaje por condicionamiento, las cuales apuntan al control de la conducta, del cuerpo, más aun retomando a Foucault (1975), maneras de control social.

El docente, en ese estilo de enseñanza, a veces llamado artesanal o de ensayo y error, se inclina muchas veces por ese tipo de aprendizaje que también se aleja del deseo de aprender en el alumno, pues en el “portarse bien” al mismo tiempo va implícita una medida cautelar para los alumnos, en tanto que es más fácil establecer un orden cuasi ceremonioso dentro del aula, que generar espacios para el juego que invariablemente se apega al desorden y a otro estilo de sentido.

El otro problema con las técnicas educativas por condicionamiento se puede interpretar desde tres frentes: como esquemas de normalización, como obsesiones por objetivar al alumno y uno más interesante, como la no atención y escucha del deseo del sujeto, es decir, no se atiende lo que realmente quiere aprender el niño, o no se escucha lo que quiere preguntar el adolescente. Las consecuencias son catastróficas, pues en el niño se convoca el apagamiento de su curiosidad y en el caso del adolescente, se provoca el silenciamiento y el encerramiento al mundo adulto, que en esa no disposición se interpreta como agresión. Nada más penoso para los niños y jóvenes,

## ARTÍCULOS

a los cuales en ese movimiento en contra de su deseo se revela de manera inconsciente el fantasma de la humillación, como observa Nasio (2010), al referirse a la situación de conflicto y de pérdida en la que se ve custodiado sobre todo el adolescente.

Pero atengámonos al segundo frente, el de la objetivación, que desde nuestra crítica se asemeja bastante al ideal perverso de la totalización en el ámbito de lo educativo. En palabras de Zemelman (1987), esto quiere decir:

La totalidad es un concepto central en el debate de la ciencia...se identifica con la presentación axiomática de las teorías científicas...en razón de una dilatada utilización de la lógica matemática que le confiere el carácter del sistema unitario. (p. 49)

Se trata de la suposición de un todo unificado, un sistema que tiende a unificar las partes y que se constituye como lo más importante en tanto estructura organizada. El inconveniente radica en que la estructura subjetiva del sujeto presenta otro tipo de ordenamiento, sí, efectivamente, ensamblado en un lenguaje que le antecede como universo simbólico que acoge al sujeto desde antes del nacimiento. Pero en el aspecto comportamental, como es aplicado las más de las veces con ciertas técnicas conductoras, existe un diferencial que provoca el malestar en el sujeto: el comportamiento es meramente una representación de lo que acontece en la subjetividad, que a manera de signo, se muestra como actuación que no puede ser modificable desde “un trabajo de intervención desde y para la conciencia”, es decir, en una dialéctica entre un yo y otro yo, lo que equivale a decir que no con ordenarle al niño que se siente bien, que no se mueva, se va a lograr, pues en el fondo, hay algo que se lo imposibilita: su pulsión.

Desde el psicoanálisis, ha de entenderse que más allá de la conciencia, de un yo que es intervenido imaginariamente, pues en lo real no surte efectos en los sin-sentidos de la educación, existe un registro simbólico e inconsciente que determina, este sí, ciertas actuaciones en el alumno, otorgándole una marca indeleble y fundamental a dicha actuación, nos referimos precisamente a ese sin-sentido. Para eso se hace uso de técnicas educativas no en favor de la libertad o del florecimiento de la palabra, sino en cierta obligación estereotipada por alcanzar metas que

no van de acuerdo al deseo de aprender y qué aprender en el alumno. A eso se le puede denominar fenómeno obsesivo de totalizar la educación, el acto educativo y la comunidad educativa, pero lo más sensible es totalizar al alumno.

Siguiendo a Zemelman (1987) respecto del totalitarismo, se enunciaría que la totalidad...constituye una forma de definir la exigencia de objetividad... (p. 69), y a partir de ahí, regresamos a la noción de objetivar, hacer objeto del acto, de las cosas, pero también de las personas. Al niño, al joven, se les exige que sean objetivos en sus preguntas, en sus demandas, nada más erróneo si se mira desde una perspectiva hermenéutica, pues en su discurso, no se tienen elementos para conformar un pensamiento abstracto, mucho menos, para expresar dudas o problemáticas de las cuales aún no pueden dar cuenta. Experiencia toda ella bien atestiguada en nuestra clínica psicoanalítica con adolescentes, sobre todo.

La exigencia por objetivar todo es lo mismo a totalizar un acto como el educativo, en la medida que totalizar representa, como definimos arriba, ofrecer el todo como la parte más importante de un conjunto, dejando de lado las partes, quienes al final de cuentas son las que paradójicamente constituyen al todo. Es algo que desde la perspectiva psicoanalítica puede entenderse mejor, tal vez, pues en la demanda de un análisis personal, no se trata de atender las quejas o demandas del paciente, es decir, el todo, eso no existe en psicoanálisis, sino especialmente de escuchar esas partes, esos detalles “sin importancia”, que configuran una sintomatología que no puede ser aprendida por el propio sujeto, mucho menos por los que le rodean.

Puntualizamos cierta obsesión por objetivar todo como una expresión más de la cultura del perfeccionamiento, y que se ve dirigida a exigir que los alumnos sean objetivos cuando no pueden, hasta suponer cuál es el objeto general de la educación. Acto perverso que se presenta en la organización de un salón de clases y más ostensiblemente, en el desplazamiento de los nombres de los alumnos por números para identificar y no para nombrar.

La objetivación se presenta a manera de colofón de la dominación cultural, tal y como lo dice Bourdieu (2011):

## ARTÍCULOS

Así, en el grado de objetivación del capital social reside el fundamento de todas las diferencias pertinentes entre los medios de dominación...la objetivación garantiza la permanencia y la posibilidad de acumular lo adquirido, logros tanto materiales como simbólicos, que pueden subsistir así en las instituciones sin que los agentes tengan que recrearlos continua e integralmente mediante una acción deliberada... (p. 51).

Lo que permanece, lo ya acumulado e instituido, funge como magia performativa del poder hacer, que se expresa en las comunidades educativas, otra vez, en la obsesión por hacerse de títulos, números, es decir, objetivar. Para el mismo Bourdieu (2011), se trata de una conversión entre el capital social y cultural, a un capital económico, que ya sabemos demanda y antepone condiciones que se han colocar en contra del sujeto de deseo.

### *Posibles abordajes para el psicólogo escolar*

Después de la objetivación está la ilusión de que existen cuadernos dorados, -recordando la novela de Doris Lessing (1962)-, que pueden ofrecer a manera de receta culinaria un camino fiel y sin complicaciones desde dónde educar al alumno. El totalitarismo, la objetivación o lo que es lo mismo, la perversión por poder hacer que el otro haga lo que yo creo-quiero, no es la vía de trabajo al abordaje del sin-sentido que se presenta en las comunidades educativas, para atender los síntomas que dejan ver otras problemáticas más allá de las concienzudas ideas objetivadas de intervención sobre lo que se muestra en tal o cual comportamiento de los alumnos.

Entre las funciones del psicólogo escolar, estaría la de posicionarse en un lugar de rebeldía ante lo que hemos analizado y criticado. En un primer momento, su papel es el de apoyar en la construcción de las comunidades educativas, el flujo y reconstrucción continua de la misma a través de trabajos de intervención que devengan de investigaciones desde el centro de la comunidad, desde el interior de la cotidianidad educativa, y no como proyectos administrativos ajenos a las realidades vivenciadas, aspecto ampliamente tratado por diferentes autores (Díaz Barriga, 2005, Garaigordobil, 2009, García Campos, 2011).

En un segundo momento, al psicólogo escolar le toca actuar como ese mediador capaz de vincular a todos los integrantes de la comunidad educativa, y en ese ejercicio, se compromete a través de un trabajo fiel

a la escucha de la palabra del sujeto, de lo que realmente le acontece y le preocupa y en gran medida de lo que desea que suceda en el acto educativo, aspectos que apuntan a la facilitación de procesos de transformación constantes que admitan cierto desarrollo evolutivo de la comunidad, lo cual implica seguramente el uso de estrategias y técnicas que desde una óptica operativa coadyuven en el movimiento “natural” de los cuerpos de docentes, de los grupos de alumnos, de los padres de familia, que en general conforman a la comunidad educativa.

La función del psicólogo escolar, aún sin tener una orientación psicoanalítica, apunta, en tanto una ética personal, al desarrollo, al flujo de la comunidad educativa, partiendo de técnicas que efectivamente escuchen atentamente las necesidades, las problemáticas que se disponen como las causas de los sin-sentido que se presentan en las escuelas. Por eso se hace necesaria la investigación desde y para el interior de las comunidades educativas, al grado de que se establezca el espacio para atender el deseo que convoca a los integrantes de la comunidad y no las exigencias políticas-administrativas que poco o nada tienen relación con lo que le sucede al sujeto de la educación.

Por eso, aseguramos que se trata de un acto de rebeldía, del cual el psicólogo escolar se desprende de la institucionalización de saberes, de conductas, pero también de supuestos de conocimiento que como ya vimos, convergen en la objetivación de los alumnos, y con ello a la perversión del acto educativo, acto ya de por sí difícil, hasta reconocido imposible por el psicoanálisis (Freud, 1937), en tanto el sujeto no puede por ningún medio renunciar completamente a su manera de conducirse en la vida, a su goce.

Ponemos la imagen de aquel adolescente al que se le pide deje de hablar en clase porque interrumpe, pero en su interrupción, en su síntoma, como lo hemos nominado aquí, en su sin-sentido, evoca un deseo no dicho en palabras objetivas, sino en una suerte de jeroglífico presto a saber quién puede descifrarlo, trabajo que recae culturalmente hablando en el maestro, a quien se le supone ese saber, pero en los hechos no sabe cómo interpretar tal interrupción más que como un acto transgresor que requiere de corrección, de control. Justo ahí está el lugar del psicólogo escolar, para reorientar la escucha del maestro y, por supuesto, para la intervención con los alumnos que claman, que gritan ser escuchados desde otra posición, una más abierta y menos juzgadora.

## ARTÍCULOS

Las técnicas que pueden utilizarse al interior de la comunidad educativa, desde una perspectiva psicoanalítica o de escucha atenta, van a encaminarse a la provocación del diálogo, de la palabra enmarcada en los sin-sentidos que pocas veces son atendidas a causa de considerárseles de poca importancia. Claramente nos referimos al método psicoanalítico de la asociación libre, que en la comunidad educativa puede abordarse en los espacios adecuados que reconozcan hasta lo que no se iba a decir porque se creía carente de importancia. Con tiempos bien definidos se ofrece la palabra, la que hace eco en los integrantes de la comunidad, siempre y cuando se perciba la apertura del psicólogo y del mismo maestro. No se trata de una simple lluvia de ideas, sino de eventualmente, como se conoce en la clínica psicoanalítica, decir lo que se les ocurra, ejercicio que hemos podido atestiguar, que contiene al sujeto, lo arropa, le ofrece una oportunidad única de decir lo que nunca ha dicho.

A manera de viñeta de este tipo de intervención psico-educativa, en cierta ocasión que exponíamos sobre los miedos en la adolescencia a un grupo de primer año de secundaria, a raíz de un tema sobre escritura de cuentos, al brindarles el espacio, y quedar uno como espacio de silencio, de provocación a la palabra, inmediatamente lo tomaron y comenzaron a exponer, y con ello exponerse ante el grupo, sobre sus miedos y las ideas o imagerías que como aseguraron, jamás habían dicho. Después de dejar que el grupo asociara libremente lo que se les viniera en mente, se mostraron prestos al trabajo, tanto que en su mayoría lograron escribir muy interesantes cuentos de terror.

Así, consideramos que una de las aportaciones del psicoanálisis en la educación es el aprovechamiento del método psicoanalítico, debidamente adaptado al contexto escolar, que se diferencia radicalmente de la clínica, adecuación que ciertamente deviene de la experiencia de haber atravesado un proceso analítico, se hace viable la dialéctica de palabra-escucha entre jóvenes y adultos, que en última instancia conlleva el acompañamiento que demandan los alumnos, en otras palabras, se trata de que niños y adolescentes cuenten con un adulto que los sepa escuchar, contener y cuando es necesario, confrontar pacíficamente, para que ellos no tengan que hacer uso de manifestaciones sintomáticas que a la larga son más costosas y difíciles de atender.

Una técnica por demás interesante y de amplias virtudes, desde nuestra experiencia, son las puestas en escena, se trata de pequeñas representaciones teatrales que sobre todo en los adolescentes, convoca varios aspectos de su constitución subjetiva, es decir, que para abordar el lenguaje de acción (Winnicott, 1971) de los adolescentes se cuenta con la herramienta del psicodrama, trabajo que se supone debe ser conocido por el docente, mucho más por el psicólogo escolar.

Estas técnicas de escucha real pueden ofrecerse a padres de familia, al cuerpo docente, etc., actividad que hemos realizado en diferentes espacios con padres de familia, para como ellos mismos dicen, “desahogar temas” que en su intersección con la comunidad educativa a la que pertenecen, afectan de manera significativa la cotidianidad de la escuela.

Se trata en definitiva, como propone Hebe Tizio (2003), de reinventar el vínculo educativo, fortalecer los lazos que vinculan a los integrantes de la comunidad educativa a través de una escucha diferente, honesta, que acompañe y desde su ofrecimiento al alumno, se puedan destensar los temas, las dudas que tiene y que se dificulta sean expresadas, las que en su mayoría resta decir, son del ámbito de la sexualidad, aspecto que es considerado un tema más del amplio y espinoso programa educativo, pero no desde las aristas y las complejidades como las vive el niño y el adolescente, fenómeno que hemos atestiguado con ellos en el trabajo clínico, pero también desde la posición de maestro.

### **Conclusiones**

Derivado del análisis que se hace en este trabajo a las estrategias totalizadoras en la educación y la posibilidad de conformar comunidades educativas de orientación psicoanalítica, se llega a las siguientes conclusiones.

Actualmente se identifican esfuerzos normalizadores en la intervención de la escuela dirigidos a los alumnos que presentan algún tipo de conflicto al medio educativo, dichos esfuerzos que rayan en los esquemas de los totalitarismos, es decir, de la homogenización, son ajenos incluso para quienes los ponen en práctica. Docentes y personal de las escuelas, muchas veces no son conscientes de los mecanismos que utilizan al querer intervenir sobre un “alumno problema”, lo cual sólo viene a intensificar el conflicto.

## ARTÍCULOS

Habría que decir sobre lo anterior que éstas son apreciaciones desde nuestra propia perspectiva y experiencia, por lo tanto, es un tema que aún puede representar una fuerte oportunidad de profundización en la investigación educativa.

Otra conclusión, se ubica en la pertinencia de instalar el psicoanálisis y su teoría a la práctica educativa, donde como hemos revisado encontramos alternativas a los problemas que se presentan en la cotidianidad de la escuela. En este sentido, la profesionalización del psicólogo escolar, su preparación y conocimiento en la subjetividad ofrecen una mirada y escucha diferentes con otros alcances a los llamados síntomas escolares o como hemos denominado aquí, al sin-sentido de la escuela.

**Bibliografía**

- BOURDIEU, Pierre (2011) Las estrategias de la reproducción social. Argentina: Siglo XXI.
- DÍAZ BARRIGA, Frida, et al (2005) La psicología de la educación como disciplina y profesión, entrevista con César Coll. Recuperado de: [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2556](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2556)
- FOUCAULT, Michel (1975) (2002) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Argentina: Siglo XXI.
- FREUD, Sigmund (1905) (2001) Fragmentos de análisis de un caso de histeria. En Obras completas, Tomo VII. Argentina: Amorrortu.
- FREUD, Sigmund (1920) (2001) Más allá del principio de placer. En Obras completas, Tomo XVIII. Argentina: Amorrortu.
- FREUD, Sigmund (1937) (2001) Análisis terminable e interminable. En Obras completas, Tomo XXIII. Argentina: Amorrortu.
- GARAIGORDOBIL Landazabal, Maite (2009) Papel del psicólogo en los centros educativos. Consejo General de Psicología de España. Recuperado de: [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2556](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2556)
- GARCÍA Campos, Luis (2011) La psicopedagogía desde una perspectiva operativa. Recuperado. Revista de psicoanálisis y psicología social. Año 2, Núm. 2. de: [http://www.revistahuellas.es/rh\\_2010\\_2/pdf/05\\_la%20psicopedagogia%20\\_df\\_2.pdf](http://www.revistahuellas.es/rh_2010_2/pdf/05_la%20psicopedagogia%20_df_2.pdf)
- HABERMAS, Jürgen (1985) Conciencia moral y acción comunicativa. España: Península.
- LACAN, Jacques (1985) (2013) Subversión del sujeto y dialéctica del deseo. En Escritos 2. Argentina: Siglo XXI.
- LESSING, Doris (1983) El cuaderno dorado. España: Noguer.
- MILLOT, Catherine (1979) (1990) Freud anti-pedagogo. México: Paidós.
- NASIO, Juan David (2010) Cómo actuar con un adolescente difícil. Argentina: Paidós.
- NASSIF, Ricardo (1958) Pedagogía general. Argentina: Kapelusz.
- TIZIO, Hebe (2003) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la psicología social y del psicoanálisis. España: Gedisa
- WINNICOTT, Donald W. (2008) Realidad y juego. España: Gedisa.
- ZEMELMAN, Hugo (1987) (1992) Los horizontes de la razón. España: Anthropos.

## Don Milani y la instrucción de los últimos como “octavo sacramento”

*Carmen Betti*<sup>1</sup>

*Mauro Desideri*<sup>2</sup>

**Resumen.** La instrucción de los últimos, de los más pobres, fue objeto de la breve pero intensa acción pastoral de don Lorenzo Milani, sacerdote fallecido en Florencia su tierra natal, el 26 de junio de 1967, apenas a la edad de 44 años, y cuya tarea educativa dejó resumida en un pequeño volumen *Lettera a una professoressa*, en el que expone sus ideas que habían inspirado su actividad didáctica, de la que él con insistencia dijera que los autores eran sus alumnos, así como también una durísima acusación en contra de los docentes burócratas y la escuela hecha a la medida de los hijos de los burgueses.

Su obra a medio siglo de distancia, sobre la escuela de Barbiana fundada por él y su mensaje educativo, sigue siendo un tema controvertido tratado en congresos y medios de comunicación, por lo que la obra de este sacerdote, anticonformista, obedientista rebelde, sigue todavía muy viva en Italia, por lo que revisar su obra no resulta superfluo, así como su origen y formación, incluido el sacerdocio

**Palabras clave.** instrucción de los últimos, Lorenzo Milani, docentes burócratas, escuela de Barbiana

**Abstract.** The instruction of the last of the poorest was the object the brief but intense pastoral acción of Don Lorenzo Milani, a priest who died in Florence in his native land on 26 June 1967, barely at the age of 44, and whose educational task left *Lettera a una professoressa* in a small volumen, in which outlined his ideas that had inspired his didactic activity, of which he insistently said that the authors were his pupils, as well as a very harsh accusation against the teachers bureaucrats and the school made to the measure of the children of the bourgeois.

---

1 Profesora e investigadora de la Universidad de Florencia, coordinadora del Doctorado en teoría e historia de los procesos educativos, correo: carmen.betti@unifi.it

2 Comune di Firenze. Traducción: Luz Marina Morales, doctoranda en Pedagogía, UNAM; revisión conceptual, Ma. Esther Aguirre, IISUE - UNAM.

## ARTÍCULOS

His work half a century away, on the scholl of Barbiana founded by him and his educational message, remains a controversial subject discussed in congresses and media, so the work of this priest, anti-conformist, obedient rebellious, is still very alive in Italy, so that revising his work is not superfluous, as well as its origin and formation, including the priesthood.

**Keywords:** instruction of the latter, Lorenzo Milani, bureaucratic teachers, school of Barbiana

### Introducción

El 26 de junio de 1967, exactamente hace cincuenta años, moría en Florencia, donde había nacido apenas 44 años antes, don Lorenzo Milani, un sacerdote que había hecho de la instrucción de los últimos el leitmotiv de su breve, pero intensa acción pastoral (Percorini, 1996). Su desaparición prematura suscitó una intensa conmoción, a raíz también de un pequeño volumen, *Lettera a una professoressa*, publicado aproximadamente un mes antes que, si bien por un lado resumía las ideas que habían inspirado su actividad didáctica, por el otro era una durísima acusación en contra de los docentes-burócratas y la escuela hecha a la medida de los hijos de los burgueses (*La scuola di Barbiana*, 1967). No era él el autor de ese pamphlet, sino sus alumnos, como él quiso con insistencia que se dijera y quedara asentado por escrito, casi como su voluntad testamentaria (Enriques, 1967: 699)<sup>3</sup>. Pero la dirección –tal vez algo más- era suya, así como el lenguaje: abrupto, irónico, polémico, en efecto, agudo. La memoria de aquel “obedientísimo rebelde” sigue todavía hoy muy viva en Italia, asimismo también en el extranjero, como lo confirman los encuentros internacionales que continuamente son organizados para discutir, a medio siglo de distancia, sobre la escuela de Barbiana fundada por él y de su mensaje educativo.

Sin embargo, si don Milani tenía sin duda tantos admiradores, no han faltado tampoco los detractores que, frecuentemente sin comprender bien su mensaje, han terminado por difundir análisis con malignidad y poca generosidad. Uno de sus primeros alumnos, Maresco Ballini,

---

3 Es oportuno precisar, dado el título, que el autor del artículo era también el director del periódico, y que era un hombre de firmes sentimientos laicos, que había conocido a Lorenzo Milani treinta años antes y con él había hecho largos paseos en las Dolomitas, una cadena montañosa del nororiente italiano.

orador en Florencia en un congreso en el 2007, así se expresaba: “con don Lorenzo todavía en vida y, sobre todo, después de su muerte, los medios de comunicación sociales comenzaron una campaña de desprestigio de la imagen, del pensamiento y de su obra que persiste todavía” (Ballini: 2009: 137) No es, por lo tanto, superfluo regresar a la obra de ese sacerdote, sin duda anticonformista, pero que muestra profunda deferencia a nivel doctrinario, en el intento de repensar el legado que nos ha dejado y restituirle una imagen lo más fiel posible. Para llevar a cabo esto, no podemos menos que recordar brevemente el origen y la formación, incluido el sacerdocio.

### *Origen y formación*

No obstante, don Milani desarrolló su entera acción eclesíastica en zonas rurales, con la intención propia del misionero, es decir, con el máximo desempeño; no era para nada el cura rural clásico, de origen humilde, poca cultura o escasa aspiración pastoral, pertenecía de hecho, a una de las familias florentinas más ricas y cultas, de firmes sentimientos laicos, tan es así que él, como sus dos hermanos, no fueron bautizados sino hasta la adolescencia, cuando comenzó a sentirse un temible aire antisemita en la Italia fascista, siendo la madre de origen hebreo (Fallaci, 1993: 36). Grácil y de salud endeble desde pequeño, en la escuela había trabajado duro, con gran pesar de sus padres, muy conscientes de las potencialidades de su pequeño hijo, frecuentemente inquieto y a veces intratable (Milani: 2017). De cualquier modo, pudo concluir asistiendo regularmente al liceo clásico, pero después se negó a inscribirse a la universidad, optando por la Academia de Bellas Artes.

No tardó mucho en darse cuenta de que no sentía tampoco particular brío para el arte, tan es así, que después de alrededor de un año decidió cambiar bruscamente camino y, abandonando todos los privilegios y la vida cómoda de familia que le motivaban muchos sentimientos de culpa, declaró querer entrar en el seminario para volverse sacerdote. Es imaginable el desconcierto que aquella decisión generó en casa y también entre los amigos, pero él fue inquebrantable. El momento histórico era por demás, como se sabe, difícil para todos (Milani, 1957: 70). Devastada por tres años de guerra, Italia estaba en aquel terrible fin del verano de 1943 de rodillas y dividida en dos: en el sur estaban las tropas aliadas que avanzaban; al norte, se había constituido la república de Saló en manos de los nazi-fascistas. Muchos jóvenes de

## ARTÍCULOS

la misma edad de don Milani, confundidos y contrariados con ambas perspectivas, optaron por la clandestinidad, al lado de los partisanos, en espera de tiempos mejores. Una decisión sin lugar a duda muy arriesgada y, de hecho, de la que muchos no regresaron.

Pero ni siquiera el camino trazado por don Milani parecía no decaer, tomando en cuenta todas las reglas férreas, los ayunos, las abstinencias típicas de ese itinerario preñado de renunciaciones y privaciones para fortificar el espíritu primero, más que el cuerpo. En el seminario tuvo a su lado un padre espiritual, don Raffaele Bensi, capaz de comprenderlo aun en sus intemperancias y de ganarse su confianza. Había, además, algunos seminaristas inteligentes con quien discutir a profundidad de fe y de posibles nuevos caminos pastorales, en vista de que los tradicionales resultaban poco eficaces. La iglesia también estaba atravesada en ese momento por fuertes preocupaciones e interrogantes sobre eventuales nuevas modalidades de evangelización.

Cuando a finales del verano de 1947 fueron ordenados sacerdotes, hubo quien optó por llevar a cabo su sacerdocio en el ámbito fabril, como clérigo obrero, o los que, en cambio, decidieron ponerse al servicio de los necesitados y de los más débiles. Don Milani no tardó en optar por la elevación cultural de sus parroquianos, es decir, por hacer escuela. Una decisión que sobrevino después de realizar un análisis sociológico de la realidad en la cual había sido nombrado capellán en San Donato di Calenzano, cerca de Prato y después de una cuidadosa observación de sus parroquianos más jóvenes, atraídos particularmente por el balón, pero que en la iglesia se mostraban siempre distraídos e indiferentes, aun de frente a los pasajes más emotivos del evangelio. Reflexionando, no tardó en concluir que aquella indiferencia se debía a una especie de sordera derivada de su estado de ignorancia. Para poder evangelizarlos seriamente, era por tanto indispensable ponerlos en la condición de poder comprender; en suma, era necesario desafiar su pobreza cultural.

### *La escuela nocturna de San Donato*

En el invierno de 1947 daba inicio a su primera escuela nocturna, con el beneplácito del sacerdote titular de la parroquia, en los mismos locales en los cuales durante el día se daba el catequismo. Era una escuela para varones, porque a las mujeres no se les admitía, sin lugar a dudas

para evitar el chismorreo, pero también porque no había todavía mucha atención a la instrucción femenina (Milani, 1957). Con intuición de verdadero educador, comprendió inmediatamente que para poder atraer a sus jóvenes y jovencísimos parroquianos, todos precozmente ocupados durante el día en las manufacturas textiles de la región de Prato, no podían servir los libros comunes de la escuela, sino cualquier otra cosa que les pareciera útil. Por lo tanto la elección de leer y comentar el periódico, los contratos de trabajo, los documentos sindicales y así sucesivamente, en fin, todo lo que tenía relación con su vida laboral, iba a ser de gran utilidad. Pero había otra “anomalía”: en aquella escuela nocturna, alojada en el edificio de la iglesia, no se enseñaba religión porque, a decir de don Milani, “cuando un joven obrero o campesino ha alcanzado un nivel suficiente de instrucción civil, no es necesario darle lecciones de religión [...] el problema se reduce a turbarles el alma hacia cuestiones religiosas” (Milani, 1957: 50).

Eran elecciones previstas: las voces sobre esa iniciativa se dispersaron y los asistentes poco a poco comenzaron a aumentar gradualmente. Había “creyentes y ateos” (Ballini, 2009: 140), todos jactanciosos en la taberna o detrás del balón, pero cerrados, tímidos, avergonzados frente a cualquier extraño. En efecto, sonrojaban inmediatamente, hablaban con monosílabos, incapaces de articular una frase completa. Fue precisamente para vencer su timidez, típica para él de los no acomodados, que el joven capellán pensó en ampliar el círculo de los interlocutores, invitando los viernes a los expertos sobre cuestiones de trabajo: sindicalistas, periodistas, magistrados, médicos, políticos, etc., ¡los cuales, una vez terminada su intervención, contestaban a las preguntas de los jóvenes presentes, oportunamente preparados! (Fallaci, 1993: 133). Don Milani insistía mucho en su actividad didáctica sobre el lenguaje, porque convencido de su importancia, con este fin organizaba también representaciones teatrales (Fallaci, 1993: 134).

El experimento, como se intuye, se cargó inmediatamente de un valor político agregado que desató el desacuerdo de los empresarios de Prato y de los mismos comunistas locales, viendo que muchos jóvenes-compañeros se sentían atraídos por aquel voluntarioso sacerdote, por lo que desertaban de las “casas del pueblo” que constituían la contraparte de la iglesia (Fallaci, 1993: 133). Eran tiempos en los que, inmediatamente después del final del segundo conflicto mundial, entre católicos y comunistas no corría verdaderamente buena sangre debido

## ARTÍCULOS

a las decisiones de la política interna, pero también sobre la ola del creciente clima internacional de la “guerra fría” entre Estados Unidos y la Unión Soviética, a donde unos y otros volteaban respectivamente la mirada.

Don Milani, que no sentía ninguna simpatía por el partido de los católicos, la Democracia Cristiana, aborrecía decididamente el comunismo y sufría mucho cuando lo definían como un sacerdote-rojo, simplemente porque se había ocupado de los jóvenes trabajadores, de sus derechos, de su cultura. Para él, lo que hacía era simplemente ¡Evangelio vivido! La curia florentina, indiferente a las motivaciones y del verdadero éxito del ministerio del joven sacerdote, después de algunos benévolos reclamos que cayeron en oídos sordos, pensó en volverlo inofensivo promoviéndolo, pero enviándolo a los confines del mundo. En breve lo nombró prior de Barbiana, una pequeña parroquia perdida en la región del Mugello, a unos cincuenta kilómetros de Florencia, con no más de ciento cincuenta almas, por lo demás dispersas en casonas aisladas entre bosques y barrancos del Monte Giovi, ya que estaban habitadas sobre todo por pastores y silvicultores (Ballini, 2009: 137).

### *Hacia Barbiana*

La transferencia hacia Barbiana tuvo lugar en diciembre de 1954. Era un día lluvioso cuando, después de siete años de escuela popular en San Donato de Calezano, Don Milani llegó en furgoneta con pocos enseres, en compañía de sus alumnos más devotos de la primera escuela hacia la nueva sede. Descubrió que para llegar a la iglesia, había un simple sendero que subrayaba, aunque visiblemente, el aislamiento y la soledad que lo esperaban. La vista era seguramente sugerente, pero solamente moverse de ahí era toda una empresa debido a los caminos empinados de terracería, con poquísimos medios de transporte público.

Entró humanamente en crisis, no a nivel de fe y tampoco renegó de lo que había hecho a San Donato, motivo de esa mudanza. Tan es así, que para el mes de enero de 1955 ya había establecido una escuela nocturna en Barbiana, que en poco tiempo contó con dos decenas de estudiantes, con edades comprendidas entre los 14 y 29 años. Como dejó precisado en el único libro con su nombre, *Esperienze pastorali*, escrito precisamente en este período de prolongada soledad y que

apareció únicamente por pocos meses en 1958 –porque fue rápidamente retirado por el Santo Oficio en noviembre–; los jóvenes campesinos querían escapar a las fábricas del valle y tenían necesidad de instruirse (Milani: 1957: 304-305).

Esa escuela, sin embargo, no dio a don Milani las satisfacciones de la primera. La ignorancia y la timidez resultaban ahí particularmente obstinadas, porque esos jóvenes estaban verdaderamente muy aislados del mundo, dado que en esa época en Italia no había todavía televisión. Por ejemplo, no podían ni siquiera hacer la lectura colectiva de los periódicos, escapándoles las más de las veces el significado de las palabras. Aquí, más que a San Donato, tocó con la mano la importancia de la palabra, como después comenzó a repetir y a escribir con convicción: “La palabra es la llave mágica que abre cualquier puerta [...]” (Santoni, 2007: 124). Para él, no eran tanto las diferencias de riqueza las que debían combatirse *in primis*, sino las culturales.

En síntesis, el fracaso educativo de esta segunda escuela nocturna le hizo intuir que sólo una intervención de recuperación temprana podría ser decisiva, es decir, todo se tendría que situar como máximo en la pre adolescencia, pero no más allá. Se dio entonces a la tarea de organizar -con el beneplácito de sus feligreses que, aunque personas analfabetas, habían entendido cuánto la educación podría ser útil para sus hijos– después de las horas escolares, asistencia dirigida a los muchachos que frecuentaban las escuelas primarias de la zona, abierta todo el año, sábados y domingos incluidos (De Giorgi: 2009: 61).

Pudo constatar que tenía razón, porque esos niños respondieron con una gran flexibilidad a sus solicitudes lingüísticas, realizando sofisticados ejercicios de vocabulario e interesándose en los aprendizajes más diversos con resultados alentadores. Y tanto se entusiasmó en el papel de maestro que decidió darles continuidad, incluso después de la escuela primaria, ya que no había ninguna cercana para completar la escuela obligatoria hasta los catorce años de edad. Esto les permitía poder presentarse después como estudiantes de escuela particular para presentar los exámenes en las escuelas públicas.

## ARTÍCULOS

### *La escuela de Barbiana*

Así, sin un proyecto inicial preciso y en medio de una serie de contrariedades, nació la escuela de Barbiana -inicialmente de tipo profesional y después de tipo general- que pronto se volvió famosa en toda Italia y luego en el extranjero, con el efecto de la transformación de la pequeña y remota aldea en el campo toscano, en un luminoso laboratorio educativo. Barbiana se convirtió, en efecto, en un destino para muchos visitantes italianos y extranjeros, de periodistas de prensa y de televisión que celebraron el propósito de querer combatir con la cultura las desigualdades sociales. ¿Cuál es, por tanto, como ya se ha preguntado, el secreto de Barbiana? (Percorini, 2005) ¿Cuál es la didáctica que ha hecho que sea tan única?

De frente a tales preguntas, realizadas repetidamente por los interlocutores, don Milani respondía: “A menudo los amigos me preguntan cómo hago para hacer una escuela y cómo le hago para tenerla llena. Insisten en que yo escriba para ellos un método, donde yo precise los programas, las materias, la técnica de enseñanza. Se equivocan en la pregunta, no se tienen que preocupar sobre cómo se necesita hacer para hacer escuela, sino cómo se necesita ser, para poder hacer escuela” (Milani, 1957: 203).

En verdad, en la escuela de Barbiana no se hacían, didácticamente hablando, cosas excepcionales o de ruptura, salvo una que otra innovación -por cierto ya introducidas por algunos maestros alternativos en clases de la escuela pública – como por ejemplo, la lectura de los periódicos, el texto colectivo, la ausencia de calificaciones, de la lista de asistencia, de la cátedra con tarima y los bancos dispuestos en orden riguroso- no había, por tanto, otras novedades particulares. El clima era severo, es más, rígido, volaba incluso algún manotazo y los regaños estaban a la orden del día. Se estudiaban las poesías y las tablas de multiplicar de memoria; no se seguía el método global ni el de conjuntos, como sucedía acá y allá en las clases de vanguardia.

En pocas palabras, los aprendizajes eran por regla tradicionales. Casi siempre, por no decir, exclusivamente, había sin embargo un horario: 11 a 12 horas de escuela por 365 días al año, 366 en los bisiestos, con solo un maestro, don Milani precisamente, para más de veinte alumnos

de diferentes clases y por lo tanto, con programas diversificados. Pero, a excepción de los más pequeños, todos ahí además de aprender, enseñaban de acuerdo con el espíritu del moderno aprendizaje de lo que hoy se conoce como cooperative learning. Es más, según ellos, enseñar era la mejor manera de aprender.

Y además había otro principio considerado fundamental, es decir, que el alumno con más dificultades tenía que ser el más seguido. No era casualidad que en la pared de la sala grande donde se realizaba el trabajo educativo, estaba escrito en letras grandes: *I care, es decir, me importa, me hago cargo, me interesa*. En otras palabras, lo que prevalecía ahí no era la competencia entre los estudiantes, sino el espíritu solidario que, por lo demás, mostraba por sí mismo toda la vida de esa pequeña comunidad educadora, nacida del deseo de contrarrestar las desigualdades, eliminar los obstáculos, como señalaba igualmente la Constitución italiana, para transformarlos a todos en ciudadanos, es más, en soberanos, es decir, responsables de todo lo que ocurría en el entorno.

Este fue el espíritu que hacía la diferencia, que entregaba a esos estudiantes en su actividad didáctica, un objetivo de tipo cultural y social muy ambicioso y fuertemente controversial. Y, aunque traviesos como todos los muchachos, ninguno de esos alumnos quería decepcionar al maestro que, por primera vez, daba un raro ejemplo de una ciudadanía activa además de un evangelio vivido plenamente, debido también a que don Milani, a finales de los años cincuenta, había comenzado a sentir los síntomas inexorables de aquella enfermedad que lo vencería, marcando el final de la misma experiencia educativa.

Esta era la verdadera singularidad de esa pequeña comunidad educadora, totalmente secular, aunque junto a la iglesia, inspirada por un ulterior valor fuertemente compartido, el espíritu de la coherencia, siendo el origen de la condena post mortem del cura de Barbiana que, por no traicionar ese principio, terminó siendo denunciado y después condenado por apología del delito. Merece resumir brevemente el episodio, porque prueba el excepcional temperamento de educador de aquel párroco que define la educación de los últimos como un “octavo sacramento” (Milani, 1957: 203).

## ARTÍCULOS

### *La obediencia no es más una virtud*

Era el 12 de febrero de 1965; en la escuela de Barbiana se procedía, como de costumbre, a la lectura de los periódicos. En el periódico de Florencia, *La Nazione*, apareció una dura denuncia de los capellanes militares jubilados de Toscana en contra de los objetores de conciencia, escrita con motivo del aniversario de los Pactos Lateranenses, suscritos por el Estado y la Iglesia el 11 de febrero de 1929.

Don Milani, que de la objeción de conciencia había hablado en otros términos con sus alumnos, advirtiéndoles que ésta tenía consecuencias penales que tenían que ser tomadas en cuenta y aceptarlas, decidió, por coherencia educativa y moral, tener que dar una respuesta pública. Escribió una carta abierta a los capellanes militares que envió también para su conocimiento a la prensa y a sus hermanos sacerdotes florentinos, sosteniendo, con lucidísimas argumentaciones, que nunca hubo una guerra justa, incluso las así llamadas santas. Por lo tanto, el rechazo del servicio militar obligatorio alias la objeción de conciencia, aunque normativamente castigada, sin embargo, argumentaba que no era sujeta de vilipendio (Galeotti, 1998: 8).

Inmediatamente impugnada por la asociación de capellanes militares, don Milani fue denunciado por apología del delito. Y porque la carta abierta del párroco apareció el 6 de marzo de 1965 en un periódico comunista reconocido, *Rinascita*, provocó que alrededor de él se desencadenara un verdadero lío, con renovadas acusaciones de sacerdote-rojo y otras similares. En el proceso, celebrado el 15 de febrero de 1966 en su ausencia por el avanzado estado de la enfermedad, fue de todas maneras absuelto; la sentencia fue impugnada por la asociación antes mencionada y en el proceso sucesivo, celebrado el 28 de octubre de 1967, cambió el veredicto por uno condenatorio (Galeotti, 1998: 23). Don Milani había muerto desde hacía cuatro meses y aquella inútil aunque ejemplar furia, tuvo el único precio de volver todavía más vivo el recuerdo y la consideración hacia él, indiscutiblemente ya fuerte por el eco que había tenido, mientras tanto, otra carta escrita en Barbiana a partir del verano de 1966, la ya citada *Lettera a una professoressa*, la cual habíamos mencionado al inicio.

*Carta a una profesora*

Esta segunda carta había encontrado origen en la reprobación de un alumno de Barbiana en los exámenes de la escuela pública, en el período del verano de 1966 (Gesualdi: 1970: 8). Como se dijo, era una dura impugnación contra los maestros que reprobaban con la misma indiferencia con la cual llenaban cualquier otro papel burocrático, sin nunca preguntarse sobre las consecuencias de esa decisión, ni si la escuela hizo verdaderamente todo lo necesario para evitar esa dura sentencia. Para poner al desnudo la falsa conciencia de esos docentes que aseguraban estar en lo cierto y de hacer solamente su deber, en el momento en que aprobaban o reprobaban sobre la base del mérito escolar, la Lettera demostraba que la selección no tenía un curso casual. De hecho, en el análisis de los datos estadísticos al respecto, resaltaba que los más reprobados eran los hijos de los campesinos, seguidos por los de los obreros y después por los de los artesanos y así sucesivamente. En fin, que lo que acontecía no era más que una selección de clase.

Don Milani, contrariamente a las acusaciones formuladas contra él más tarde, nunca había pedido la eliminación de la selección escolar. Pero debido a que ésta no golpeara injustamente a quienes habían tenido menores oportunidades educativas iniciales, pedía la creación de una escuela modulada sobre sus necesidades, o bien de tiempo completo, porque una escuela que funcionaba únicamente con horario matutino había sido pensada para quienes, después de la escuela, en la tarde estaban en familia: padres cultos, libros, periódicos, etc. Pedía, además, que a los alumnos apáticos se les diera un propósito, de tal modo que ellos también encontrarán un impulso motivacional continuo capaz de apoyarlos en el esfuerzo del estudio. Argumentos éstos que en primera instancia y posteriormente, eran descuidados por parte de quienes lo acusaban de querer promociones fáciles. Y siguen siendo válidos, no obstante que ahora las periferias son menos aisladas respecto a los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, gracias a los nuevos medios de comunicación, de los cuales sin embargo no todos los muchachos disponen en igual medida incluso en la actualidad.

La carta, con sus duras y mordaces denuncias, se convirtió en poco tiempo gracias también a la proximidad con la protesta estudiantil del 68, en un verdadero best-seller. En sólo cinco meses registró “cuarenta y

## ARTÍCULOS

cinco mil copias vendidas, cientos de comentarios y decenas de debates, un premio literario, tres transmisiones televisivas, dos proyectos de cine [...]” (Percorini, 1967: 112). Esto en Italia, pero pronto cruzó los Alpes e incluso zarpó por el océano.

En México, por ejemplo, como ha argumentado María Esther Aguirre en el transcurso de un congreso internacional de estudio celebrado en mayo de 2007 en Florencia, la carta fue pronto traducida pero no entró en los circuitos editoriales académicos propios de la clase media, sino en aquellos alternativos de los disidentes de izquierda. En los primeros años de los setenta, el libro fue distribuido por el Partido Comunista Mexicano (PCM), señal evidente de cuánto fue clara su denuncia contra las diferencias de clase y una fuerte demanda de la igualdad de oportunidades educativas (Aguirre, 2009: 209). Su reedición a mediados de la misma década fue curada “por la editorial Quinto Sol [...] fundada en Berkeley, California, alrededor de 1967 por un grupo de escritores anglo mexicanos [...]. A través de Quinto Sol, la *Lettera* de don Milani llegó, reimpresión tras reimpresión, hasta el año 2006, pasando luego a otros países de lengua española de América Latina” (Aguirre, 2009).

Así lo señalaba María Esther Aguirre en 2007 en Florencia: no sabemos si su difusión ha continuado o no después en los vastos territorios de América Latina. Nos ha llegado noticia que fue recientemente impresa en japonés y chino. Y si esto es un efecto obvio de la globalización, es también una reafirmación de su capacidad de interrogar aún hoy en día la conciencia, de frente a la persistencia en el mundo de muchas Barbianas, es decir, de muchas zonas de la periferia y muchos otros niños y jóvenes marginados.

**Bibliografía**

- AGUIRRE, M. E. (2009), Lettera a una professoressa, tradizione viva nel Messico, en Don Milani fra storia e memoria, En: Carmen Betti. Don Milani fra storia e memoria: la sua eredità quarant'anni dopo. Milano: Unicopli.
- BALLINI, M. (2009) Alla scuola popolare di Calenzano: una testimonianza, en Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo, editado por C. Betti, Milano, Unicopli.
- DE GIORGI, F. (2009) "L'educazione popolare e Don Milani", en Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo, editado por C. Betti, Milano: Unicopli.
- ENRIQUES Agnoletti, E. (1967) "La morte di un santo", en Il Ponte, Firenze, 30 de junio.
- FALLACI, N. (1993) Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo, Milano: Rizzoli.
- GALEOTTI, Carlo (1998) Don L. Milani, L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti pubblici. Roma: Stampa Alternativa.
- GESUALDI, M. (1970) Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana, editado por M. GESUALDI. Milano: Mondadori.
- LA SCUOLA DI BARBIANA, Lettera a una professoressa (1967) Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- MILANI Comparetti, V. (2017) Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole. Testimonianze inedite dagli archivi di famiglia, Roma, Edizioni Conoscenza.
- MILANI, L. (1957) Esperienze pastorali, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- PECORINI, G. (1996) Don Milani! Chi era costui?. Milano: Baldini & Castoldi.
- PECORINI, G. (1967) "L'antiscolta di Barbiana. 2. I ragazzi e i critici di don Milani", COMUNITÀ, Milano, settembre-ottobre.
- PECORINI, G. (2005) Il segreto di Barbiana. Ovvero l'invenzione della scuola, Bologna, EMI.
- SANTONI Ruggiu, A. (2007) Don Milani. Una lezione di utopia. Pisa: ETS.

## Historia testimonial y construcción de la memoria colectiva, antigüedad de la novedad en tierras mexicanas

*María Esther Aguirre Lora<sup>1</sup>*

*Lo único que los miembros de un grupo o de una sociedad comparten realmente es lo que olvidaron de su pasado en común. Sin duda, la memoria colectiva es más la suma de los olvidos que la suma de los recuerdos pues, ante todo y esencialmente, éstos son el resultado de una elaboración individual, en tanto que aquéllos tienen en común, precisamente, el haber sido olvidados. Por lo tanto, la sociedad se encuentra menos unida por sus recuerdos que por sus olvidos.*

*Joël Candau.*

**Resumen.** Este trabajo se propone contribuir al campo del análisis de la historia testimonial como un espacio de prácticas culturales cuyos primeros usos se remontan, en el caso de México, a la obra de Bernardino de Sahagún (1499-1590), Historia de las cosas de la Nueva España, realizada a partir de entrevistas a quienes hoy designaríamos “informantes calificados”; dicha obra, a su vez, deviene de un modelo de indagación que recoge otras prácticas culturales gestadas en una perspectiva de largo aliento. En el horizonte de significación que abre el análisis, memoria, testimonio e historicidad movilizan construcciones realizadas desde una visión colonial y contribuyen a reposicionar su sentido presente, deconstruyendo los legados implícitos en ellas.

**Palabras clave.** testimonio oral– historia cultural- memoria colectiva– estudios críticos.

**Abstract.** This paper aims to contribute to the field of analysis of testimonial history as a space of cultural practices whose first uses go back, in the case of México, to the work of Bernandrino de Sahagún (1499-1590), History of things of the New Spain, based on interviews with those we would today call “qualified informants”; this work, in turn, comes from a model of inquiry that includes other cultural practices

---

<sup>1</sup> Doctora en Pedagogía. Investigadora titular en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Correo: lora@unam.mx

## ARTÍCULOS

developed in a long-term perspective. In the horizon of meaning that opens the analysis, memory, testimony and historicity mobilize constructions made from a colonial vision and contribute to reposition their present sense, deconstructing the legacies implicit in them.

**Keywords.** oral testimony, cultural history, collective memory, critical studies

### Preámbulo

En principio, este texto se ubica en dos coordenadas en busca de explicaciones: 1. El avance de las ciencias humanas y la propuesta de descolonizar la memoria; 2. El surgimiento de la historia testimonial como tal.

#### *1.1 La primera coordenada se orienta por la tarea de descolonizar la historia latinoamericana.*

Los diversos giros –histórico, cultural, lingüístico, memorialístico, entre otros– que hace algunas décadas se vienen sucediendo en el campo de las ciencias humanas, han impactado las actuales formas de producción de conocimiento renovando preguntas, herramientas y arsenal teórico. Algunas de ellas apuntan a un paradigma compartido por estudiosos de Latinoamérica, quienes, desde procedencias disciplinares varias y distintas posturas, polemizan en torno a un entramado teórico: descolonizar saberes y prácticas, de modo que pueda emerger ‘lo local’<sup>2</sup>. El esfuerzo de estas aproximaciones críticas se concentra en ‘reinventar’ América Latina desde otros parámetros que se distancien de la lógica etnocentrista y colonialista en que inscribió, desde el temprano siglo XVI, su historia, su imagen, su memoria colectiva,

---

2 Desde Estados Unidos, a partir de los debates que buscan renovar los estudios culturales en América Latina se ha generado el campo de los estudios postcoloniales, en intensa polémica y definición de conceptos para aprehender la particularidad de las distintas regiones que escapan al régimen etnocéntrico como tal. Puede mencionarse, entre otros, a autores tales como Edmundo O’Gorman, Edward Said, Walter Dignolo, Martin Lienhard, Enrique Dussel, Mary Louise Pratt, Homi Bhabha, Gayatri Spivak, cuyas aportaciones se ubican en el terreno epistemológico al revisar críticamente las prácticas colonialistas en las ciencias sociales que proceden a partir de imágenes estereotipadas de las llamadas culturas periféricas. Nociones tales como ‘descubrimiento’ y ‘proyecto colonial’ sirven para analizar la imposición de un orden social ajeno a los antiguos pobladores de la región latinoamericana.

de modo que los grupos sociales que se percibieron subordinados a otros puedan gestionar su propia memoria y asuman su condición de sujetos históricos, con opciones distantes del rasero que la modernidad occidental impuso.<sup>3</sup>

Una de las vías propuestas atañe a la exploración, a partir de preguntas renovadas, de obras referidas a nuestra historia que han marcado nuestra identidad, nuestras memorias colectivas, nuestra conciencia histórica.<sup>4</sup> Muchas de ellas se han erigido en ‘clásicas’; sin lugar a dudas continuarán siéndolo por su propia historia y la riqueza de sus aportaciones, sólo que el propio avance del conocimiento ha ensanchado los marcos de análisis reposicionándolas como productos culturales, construcciones que son hijas de su tiempo y de su cultura. En este sentido, puede decirse que en la medida en que son construcciones culturales, a partir de las cuales hemos forjado nuestras memorias colectivas, también podemos explorar el camino de la desconstrucción cultural, refrescando la mirada con las interrogantes que hoy nos planteamos.

En el caso de la obra de Bernardino de Sahagún y de las indagaciones que al respecto ha hecho Miguel León Portilla, fundamentales en relación con la construcción de la identidad mexicana puesto que ésta quedó anclada grosso modo en la antigua cultura náhuatl, nos colocan en el centro de una polémica de los estudios mesoamericanos: Klor de Alva hace referencia a las interpretaciones monolíticas, fijas, inamovibles de su contenido, señalando que “los estudios mesoamericanos han permanecido al margen de los actuales debates sobre los fundamentos epistemológicos de las ciencias humanas y las relaciones entre discurso narrativo, representación y significado”<sup>5</sup> y alerta sobre la necesidad de generar nuevas formas de ver el pasado colonial de México, de fomentar traducciones y versiones que ofrezcan otras perspectivas,

---

3 La modernidad eurocéntrica, en su proceso de expansión colonialista, estableció desde el temprano siglo XVI un campo de disputa entre occidente y no occidente, entre el civilizado y el bárbaro, entre el Yo y el otro.

4 Al respecto, en México puede mencionarse la producción de Enrique Florescano y los proyectos de Guy Rozat, entre otros.

5 Jorge Klor de Alva, “Sahagún and the Birth of Modern Ethnography”. En Jorge Klor de Alva y col. (eds.), *The Work of Bernardino de Sahagún*, Albany, State University of New York, 1998, p. 31, apud Gertrudis Payás, “El historiador y el traductor. El complejo Garibay/León Portilla”, p. 9.

## ARTÍCULOS

donde la memoria colectiva y el olvido colectivo constituyan un ámbito de trabajo en movimiento. Es posible que se puedan activar, al menos un poco, aquellos marcos sociales de los que habla Halbwachs en la medida en que nuestros recuerdos se completen y se recreen con las aportaciones de los otros.

1.2. La segunda coordenada surge de las interrogantes en torno a la historia testimonial, de una deuda referida a los usos tempranos de la historia oral en México, cuyos orígenes se suelen situar a horcajadas de los siglos XIX y XX, motivados por estudios de corte antropológico—cultural que llevaría a cabo, entre otros, Manuel Gamio, discípulo de Franz Boas, Eduard Seler y Alfred M. Tozzer. Fruto de la maduración en el empleo de la historia oral y los registros etnográficos, desde mediados del siglo XX, lo serán algunas investigaciones ya clásicas, de corte predominantemente antropológico, como Juan Pérez Jolote, biografía de un tzotzil, de Ricardo Pozas (1952); Los hijos de Sánchez, de Óscar Lewis (1961), o Vida de María Sabina, la sabia de los hongos, de Álvaro Estrada (1977), así como la creación del Archivo Sonoro—referido inicialmente a testimonios de la Revolución de 1910—, por Wigberto Jiménez Moreno, en el departamento de Investigación Histórica del Instituto Nacional de Antropología e Historia, antecedente de otros tantos Archivos de la Palabra que surgirán en años posteriores de modo paralelo al auge de la historia oral.

Sin embargo, es necesario reconocer que hubo otros usos precursores de la historia oral, testimonial, estrechamente vinculados con el desarrollo de las formas de acercamiento al Otro, al Extraño, que los tempranos programas expansionistas de occidente pondrían en movimiento, centurias antes de que el siglo XIX los legitimara académicamente en el ámbito de los saberes etnológicos, como recurso para la producción de conocimiento sobre otros pueblos, sobre otras culturas, e incluso con la clara conciencia de rescatar y conservar el folclore, amenazado por la creciente industrialización y urbanización.

En el caso particular de México, desde la confrontación inicial entre españoles (en calidad de descubridores, de conquistadores, de evangelizadores) y aborígenes, se plantearon problemas y temáticas que hoy inscribiríamos en el ámbito de la antropología; fueron los propios monarcas españoles quienes impulsaron la indagación cuidadosa de la organización social, económica y política de los habitantes de la Nueva

España, llegando a instituir el cargo de cronista mayor del Consejo de Indias, cuya tarea era escribir la historia de estas poblaciones, para lo cual requería de informes de distinto tipo y diversa procedencia.<sup>6</sup>

Con estos referentes, tal es uno de mis propósitos en este capítulo: avanzar algunas explicaciones en torno al empleo de la historia testimonial en el reino de la Nueva España, ya presente en el siglo XVI, como lo hiciera el franciscano Bernardino de Sahagún,<sup>7</sup> en su *Historia de las cosas de Nueva España*, obra cimera para el conocimiento de la antigua cultura mexicana. En este contexto, me parece oportuno aproximarme tanto a la indagación concreta de Sahagún, como al momento y circunstancias en que se produce la obra, cuyas necesidades y proyectos hacen posibles formas de exploración de la realidad que pudieron resultar novedosas en ese entonces y que hoy por hoy constituyen una práctica académica establecida y en auge.

Ahora bien, el asunto del método de investigación puesto en práctica por algunos de los misioneros que llegaron por estos lares en torno al siglo XVI, ha despertado no pocas incógnitas entre los estudiosos de las culturas mesoamericanas, así como entre los simpatizantes de la indagación etnográfica. De hecho, las referencias a los trabajos pioneros en antropología procedentes del siglo XVI son constantes desde hace ya tres o cuatro décadas; no escasean las referencias a Toribio de Benavente o Motolinia, Andrés de Olmos, Bernardino de Sahagún y Diego Durán, en términos de los “cuatro insignes frailes etnógrafos de la Nueva España del XVI”<sup>8</sup>.

---

6 El campo de los estudios mesoamericanos se encuentra en constante despliegue y transformación motivado por el descubrimiento y sistematización de nuevas fuentes, así como por los desplazamientos paradigmáticos que aportan otras herramientas teóricas, otras perspectivas, otros préstamos disciplinares, que renuevan las interpretaciones y los universos en estudio. Al respecto se entrecruzan y enriquecen distintas visiones, procedencias disciplinares y distancias generacionales.

7 Nació en León, España, en 1499 y murió en la ciudad de México, en 1590. Se formó en la Universidad de Salamanca, donde adquirió una sólida cultura medieval, el conocimiento de la patrística y de los autores clásicos. En 1516 ingresó a la orden de San Francisco, en el momento de auge de ésta. Llegó a México en 1529, cuando privaba un ambiente de destrucción y de muerte, pues sólo habían pasado ocho años de la derrota del imperio Azteca.

8 Vid. Arthur J. O. Anderson, “Los “Primeros Memoriales” y el Códice Florentino”, en *Estudios de Cultura Náhuatl*, núm. 24, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 1995, pp. 49-91, p. 49.

## ARTÍCULOS

Sin embargo, el caso particular de Bernardino de Sahagún ha destacado por las características de su indagación, pues mientras las obras de sus contemporáneos, con propósitos similares, plantean un acercamiento a la cultura local a partir de la exclusiva descripción e interpretación muy personal de su autor, él, que quiere ser más ‘objetivo’ y riguroso, distinguiendo los datos que solicita a otros de sus propios puntos de vista al respecto.

Puede decirse que las semblanzas biográficas de Sahagún y las referencias a su obra provienen del temprano siglo XVI, pero será el siglo XIX –desde su perspectiva ilustrada, el que, a partir de la publicación de la obra *Bibliotheca Mediceae Palatinae in Laurentianam translatae Codices*, de Angelo María Bandini (1793), que da cuenta de la existencia del Códice Florentino–, el que vuelva los ojos a Sahagún y, paralelamente al asombro por el conocimiento de su obra propiamente dicha, descubra la originalidad de su forma de indagar. Sólo por mencionar a uno de los historiadores mexicanistas más relevantes del XIX, resulta ejemplificador traer a colación a don Joaquín García Icazbalceta con su *Bibliografía mexicana del siglo XVI. Catálogo razonado de libros impresos en México de 1539 a 1600* (1866), en la que le dedica alrededor de cincuenta páginas a Sahagún tratando de reconstruir su vida y darles seguimiento a sus obras; ya desde ahí el fraile se perfila como antropólogo, etnohistoriador, filólogo, volcado hacia la cultura náhuatl.

A lo anterior se han sumado las constantes aportaciones de Alfonso Toro, Wigberto Jiménez Moreno, Ángel María Garibay, Enrique Florescano, Eloise Quiñónez y Jorge Klor de Alva, por mencionar algunos de los destacados estudiosos de las culturas mesoamericanas. Miguel León Portilla le ha dedicado varias obras, algunas donde se esfuerza por abordar a Sahagún como antropólogo<sup>9</sup> y Alfredo López Austin directamente realizó en 1974 un estupendo análisis del método sahguntino, que por su relevancia en el 2011 se vuelve a publicar como un estudio ‘clásico’<sup>10</sup>. También son dignos de mención los congresos

---

9 Miguel León Portilla, Bernardino de Sahagún, pionero de la antropología, México, UNAM-Colegio Nacional, 1999.; Miguel León Portilla, (editor), Bernardino de Sahagún, Quinientos años de presencia, México, UNAM, 2002.

10 Alfredo López Austin, “Estudio acerca del método de investigación de fray Bernardino de Sahagún”, en Jorge Martínez Ríos (coord.), *Los métodos de investigación social*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, 1976, pp. 9-56, recientemente reeditado con el mismo nombre en la Sección Estudios Clásicos de la revista *Estudios de Cultura Náhuatl* núm. 42, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 2011, pp. 353-400.

nacionales e internacionales, recurrentes, que al abordar la obra de Bernardino de Sahagún, cobran particular relevancia su forma de trabajo, todo ello indicio del siempre renovado interés por esta faceta de los estudios sahumaguntinos.

### *1. Tradiciones en juego.*

#### *1.1. En los albores de la Nueva España*

La naturaleza del conocimiento y las formas de acceder a él que se ponen en juego en algunas esferas sociales de la Nueva España, allá por el siglo XVI, son motivadas por los propios requerimientos experimentados, en el ámbito de occidente, por los poderes temporales y espirituales —como se les llamaría— y manifiestan las propias exigencias de un saber que resultara práctico, con diversos propósitos<sup>11</sup>, respecto al conocimiento de poblaciones y territorios.

Retomando la consabida fórmula foucaultiana que remite a la interrelación entre poder y saber —ya anticipada por Bacon en el siglo XVI—, resulta evidente que, desde tiempo atrás, los gobiernos requirieran agenciarse información tanto sobre sus propios dominios, como sobre las fronteras y los enemigos, única forma posible de llevar a cabo su cometido, desarrollando estrategias y redes de información adecuadas para lograrlo. Un momento de particular consolidación en estos menesteres lo representa el siglo XVI, donde la necesidad de datos y cifras<sup>12</sup> concentrados en documentos de diverso tipo y de diversa procedencia daría lugar a lo que los estudiosos designarán como “Estado Papelero”, en combinación con el “Estado Vigilante”.

---

11 Se trata de alternativas que obedecen al sentido de utilidad de los proyectos en curso, que demandan soluciones y otro tipo de herramientas y son tangenciales a la vida de las universidades, aún imbuidas en la Escolástica; surgen del espacio de mercaderes, gobernantes, navegantes, evangelizadores, etc. y, de algún, modo, presentan la avanzada en la producción de conocimiento del siglo XVI en adelante. Será hasta el siglo XIX, con la institución de campos de conocimiento académico cuando se legitimarán aplicándose con este propósito (Vid. Chistopher HILL, *Orígenes intelectuales de la Revolución Inglesa*, Barcelona, Crítica, 1980).

12 Es a mediados del siglo XVIII, en Alemania, cuando se formaliza como estadística el nombre de este campo, haciendo referencia a su relación con el Estado, en la medida en que aporta datos sobre el territorio y los dominios cuyo conocimiento es propicio para sustentar el arte de gobernar.

## ARTÍCULOS

Es precisamente Felipe II un claro ejemplo de gobernante que canaliza una parte importante de su tiempo y de su actividad a la producción de documentos, a su estudio y discusión, para estar al tanto de sus dominios y poder administrarlos; aun sus súbditos lo apodaron como “el rey papelero”.<sup>13</sup>

No obstante, y esto se relaciona estrechamente con el tema que nos ocupa, la experiencia en estas formas de recuperación y registro de información no emerge de los poderes civiles, sino de la Iglesia, institución que desde el medioevo se expandiría en el mundo de la cristiandad y tendría en su haber los dones de la lectura y la escritura<sup>14</sup>.

El propio Concilio de Trento (1545-1563), movido por el fantasma de la herejía, tomó una serie de medidas entre las que sistematizaba el control de los párrocos hacia sus feligreses y las visitas obiscales a sus diócesis; se llegaron a elaborar fichas de registro por cada uno que llamaron “censos de almas”. La misma Inquisición —establecida en el XVI-, sobre todo en España, había desarrollado una gran capacidad en lo que pudiéramos llamar ‘arte de interrogar’, referido a preguntas exhaustivas sobre la vida, relaciones, ocupaciones y creencias de aquellos cristianos que caían bajo la sospecha de herejía, informaciones que, a su vez, eran cuidadosamente escritas y archivadas.<sup>15</sup> Fruto de ello fueron, entre otros, los manuales de supersticiones que se escribieron a base de la información recabada a través de extensos interrogatorios de los inquisidores.

La práctica no fue privativa de la Iglesia católica; también se difundió, por motivos similares, entre las Iglesias evangélicas, las cuales, debido a su propia concepción de cristianismo, integraban preguntas sobre el dominio de la lectura y la escritura que quedaban consignadas escrupulosamente en sus informes.

Ésta fue la experiencia acumulada que emigró a los Estados del siglo XVI, donde las prácticas, a menudo, fueron realizadas por personas de procedencia eclesiástica que en algún momento de su vida se avocaban al servicio de la administración de los Estados.

---

13 G. Parker, *La gran estrategia de Felipe II*, p. 48.

14 Peter Burke, *Historia social del conocimiento*. De Gutenberg a Diderot, p. 159 y ss.

15 Vid. G. Henningsen y J. Tedeschi (comps.) *The Inquisition in Early Modern Europe: Studies on Sources and Methods*, Dekalb, Ill., 1986, apud P. Burke, op. cit., p. 161.

En el caso de la Nueva España, habría además otra experiencia por capitalizar: la derivada de la expansión de la Corona Española, quien tendría que hacerse, constantemente, de información muy precisa y completa sobre sus dominios allende el mar para tomar medidas respecto a su administración, explotación y defensa. El requerimiento fue planteado a escasos dos años del descubrimiento del Nuevo Mundo, en 1494, por los Reyes Católicos a Cristóbal Colón.<sup>16</sup> De ese momento en adelante la solicitud de informes, cada vez más pormenorizados y documentados, será una constante y dará lugar a una gran diversidad de escritos: cartas, diarios, bitácoras, relaciones, crónicas, relatos de viajeros, informes de visitas, cuyos géneros oscilaban entre las descripciones de los navegantes, viajeros y comerciantes, los relatos épicos sobre las hazañas de los conquistadores, los voluminosos documentos oficiales y los escritos de los frailes.

Fue precisamente durante el reinado de Felipe II, el “rey papelero”, que se llevó a cabo, entre 1579 y 1581, una de las indagaciones más completas sobre las posesiones de ultramar con base en un cuestionario impreso, integrado por preguntas cerradas y abiertas organizadas en cincuenta temáticas que abarcaban el territorio, la naturaleza, los recursos, los pobladores, la forma de vida, la drástica disminución demográfica de los aborígenes. Esto habría de ser contestado por las autoridades locales e implicaba, además, disponer de una red amplia, organizada y expedita para hacer llegar los cuestionarios a las instancias pertinentes y enviar la información ya compilada a España, esto es, se recorría el camino de ida y vuelta que iba del Consejo de Indias a los virreyes o audiencias, de ahí a gobernadores, corregidores o alcaldes mayores del interior.<sup>17</sup>

Un dato también interesante fue que el instructivo, además de incluir los cuestionarios e indicaciones para responderlos, solicitaba, en

---

16 “[...] le expresaban su deseo de conocer la posición de las islas y tierras recién descubiertas, la ruta que habían seguido hasta las Indias y, de ser posible, una carta geográfica que representara, aunque fuese en forma rudimentaria, las nuevas tierras [...] así como los nombres con que las conocían sus pobladores indígenas” (Vid. Elías Trabulse, *Ciencia y tecnología en el Nuevo Mundo*, p. 10).

17 Vid. José Omar Moncada, *El nacimiento de una disciplina: la geografía en México (siglos XVI a XIX)*, p. 19 y ss.

## ARTÍCULOS

varios casos, que se hicieran dibujos de los planos de las poblaciones con las calles y los edificios.

Juan López Velasco, cronista y cosmógrafo Real del Consejo de Indias<sup>18</sup>, fue el autor de este recurso para la administración, cuyo resultado se conocería como Relaciones geográficas, mismo que, a partir de 1569, experimentaría constantes ajustes para dar mejor cumplimiento a su intención de origen.<sup>19</sup>

### *1.2 Los empeños franciscanos por la conquista espiritual de los indios*

De las exploraciones, indagaciones y escritos sobre el Nuevo Mundo, serán los misioneros y evangelizadores los que directamente se abocarán a lo que hoy se podría considerar el rescate etnológico de las antiguas culturas, pero habría que preguntarnos porqué sucedió así...

La conquista espiritual de los aborígenes constituyó la otra cara y compromiso, de la conquista terrenal. Así, poco antes que Hernán Cortés consumara la conquista de la gran Tenochtitlán (1521), habían llegado dos franciscanos y un mercedario, seguidos, a partir de 1523, de otros grupos de franciscanos entre los que vendría Bernardino de Sahagún (1529). Por los mismos años llegaron dominicos y agustinos que se distribuyeron por las distintas regiones del vasto territorio mexicano, todos ellos impregnados de las atmósferas milenaristas europeas; sin embargo, los franciscanos, que constituyeron el grupo más numeroso por lo menos en la mayor parte del siglo XVI, particularmente habían hecho propios los ideales de la gran reforma de la Iglesia en España operada a finales del siglo XV por el cardenal, franciscano también, Jiménez de Cisneros, quien participaba de los movimientos de la época

---

18 Es pertinente señalar que antes de Velasco, y en estrecha relación con él, Juan de Ovando y Godoy inició este tipo de indagaciones al ser nombrado, en 1569, visitador del Consejo de Indias y constatar los vacíos de información que existían respecto a las posesiones ultramarinas. Ovando, hombre de Iglesia que empezó a servir al Estado, transfirió las prácticas de la Iglesia a este tipo de indagaciones, convirtiéndose en el autor de los cuestionarios que empezarían a circular por el Nuevo Mundo (Vid. Peter Burke, *Historical Anthropology of Early Modern Italy*). También fue iniciativa de Ovando que se enviara al médico real, Francisco Hernández, a estudiar y documentar la flora, fauna y minerales de la Nueva España.

19 Vid. Manuel Carrera Stampa, "Relaciones geográficas de Nueva España, siglos XVI y XVIII".

ocupados en restituir a la Iglesia Católica la pureza del cristianismo primitivo, de modo que verían en el Nuevo Mundo la posibilidad de realizar su utopía.

Estas aspiraciones no eran una improvisación: más allá del propio cuerpo doctrinal de la Iglesia y la perspectiva escatológica que atravesara los siglos, habían fermentado con los relatos míticos sobre paradisíacas islas y la breve convivencia con Cristóbal Colón.<sup>20</sup> Resulta difícil imaginar el impacto que pudo haber tenido sobre los europeos no sólo la existencia de otras tierras, sino de otros pobladores, lo que fue motivo de polémicas, argumentaciones y tomas de posición para decidir si se trataba de otro mundo, el de las antípodas, opuesto al hasta entonces conocido; si, de acuerdo con el imaginario popular, debía aceptarse que más allá del límite que fijaban las columnas de Hércules sólo existía el océano habitado por seres monstruosos que nada tenían que ver con los humanos, o bien, dado que Dios había creado el mundo en un solo gesto, siendo imposible de aceptar este desde el punto de vista teológico que en otro momento otro creador hubiera formado otro mundo, se llegaría a la convicción de que sólo se trataba de un Nuevo Mundo cuyos pobladores pertenecían al mismo linaje de Adán o, bien, estaban emparentados con Noé.

Los franciscanos, asiduos lectores de Joaquín De Fiore y de Erasmo, asumieron esta convicción y, apenas habían arribado a las nuevas tierras, movidos por el optimismo milenarista de una nueva edad de Oro de la cristiandad —que Carlos V se proponía unir bajo su cetro— y acosados por la premura del fin de los tiempos, se dieron a la tarea de bautizar masivamente a las poblaciones haciendo de los indios, sin más, practicantes de la liturgia cristiana, desconociendo que, quizás, no estaban suficientemente catequizados, pues, por un lado veían en ellos seres puros, dóciles, mansos, humildes y desinteresados por las cosas terrenales, lo cual correspondía con su propia perspectiva de hacer surgir de entre la destrucción una nueva ciudad con nuevos hombres, distintos de la corrupción de los españoles; por otro, sabían que debían darse prisa, ya que el tiempo de la espera llegaba a su término.

---

20 Colón se albergó en el convento franciscano de La Rábida mientras esperaba la audiencia en la corte; también dos franciscanos lo acompañaron en su segundo viaje. Vid. Elsa Cecilia Frost, *La historia de Dios en las Indias. Visión franciscana del Nuevo Mundo*, p. 135 y ss.

## ARTÍCULOS

América resultó ser la tierra de la gran promesa; en ello se filtraba la antigua tradición cristiana de la compensación, que hacía ver en los acontecimientos el signo de los resarcimientos que Dios operaba en las criaturas fieles a su causa. Esto había sido particularmente evidente, como llegó a pensarse, en el caso de los Reyes Católicos, quienes, al luchar por la unidad española —Imperio y Religión—,<sup>21</sup> habían expulsado a sefardíes y musulmanes de sus dominios, lo cual se compensaría con el don de las regiones ignotas para cancelar la idolatría. 1492 marcaba, paralelamente al triunfo de estas luchas, el descubrimiento del Nuevo Mundo y revelaba la coincidencia de otros eventos que marcarían los designios divinos de los españoles.<sup>22</sup>

Para Bernardino de Sahagún esto era muy claro; estaba convencido que la conversión de los aborígenes compensaría a Europa de las pérdidas motivadas por los herejes:

[...] parece que en estos tiempos, y en estas tierras y con esta gente, ha querido Nuestro Señor Dios restituir a la Iglesia lo que el Demonio le ha robado en Inglaterra, Alemania y Francia, en Asia y Palestina, de lo cual quedamos muy obligados de dar gracias a Nuestro Señor y trabajar fielmente en esta su Nueva España.<sup>23</sup>

La empresa misionera, particularmente la de los primeros tiempos, fue verdaderamente titánica, impregnada de celo y convicción, que cada vez se tornaba más compleja en la medida en que el territorio explorado y sometido se acrecentaba y requería de esfuerzos más desmesurados tanto por la extensión como por su clima, su orografía e hidrografía. Las dificultades de comunicación con los indígenas eran casi insalvables.

---

21 Va recordado que el Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición es instituido por ellos en 1478 para preservar la ortodoxia católica.

22 Se establecen cruces entre fechas y acontecimientos clave, como los siguientes: 1485 nacen Cortés y Lutero; 1492, los eventos señalados bajo el dominio de los Reyes Católicos; 1519-1521 consolidación del franciscanismo en España; 1519 Cortés desembarca en lo que será la Nueva España; Carlos de Hamburgo es electo emperador de España. Las Universidades de Colonia y Lovaina condenan las tesis de Lutero; 1521 Lutero es excomulgado. Cae Tenochtitlán. Estas coincidencias, no exentas de forzamientos algunas de ellas, confirmaban el halo milenarista que rodeará al Nuevo Mundo y la condición de elegidos de los españoles. Vid. Fray Gerónimo de Mendieta, *Historia eclesiástica indiana*, lib. I, cap. 2, 2a. edición facsimilar, México, Editorial Porrúa, 1971 [existen varias ediciones], p. 15-16, apud Frost, 2002, p. 233 y ss.

23 Bernardino de Sahagún, *Historia general de las cosas de Nueva España*, vol. I, p. 31.

Puede decirse que las expectativas de los primeros tiempos no se llenaron; es más, cambiaron de signo; a la vuelta de pocos años los evangelizadores cayeron en la cuenta de una complejidad cultural y lingüística que, por momentos los rebasaba, y experimentaron cierto desencanto y pesimismo: la población aborigen, asolada por las epidemias, se había diezclado. Además de constatar día con día las dificultades propias de su empresa, los distintos intereses que se mezclaban en ella y las pugnas y tensiones entre las distintas órdenes no se hacían esperar; la ambición del propio clérigo así como su deseo de ganar posiciones en relación con el poder imperial y fortalecer su imagen como impulsor de la Iglesia primitiva.<sup>24</sup>

Por otro lado, resultaba desmoralizante que entre los aborígenes bautizados no se hubiera operado una conversión de fondo, puesto que los indios persistían en prácticas idolátricas asumiendo, más de apariencia que de fondo, la fe católica. Esto los llevó a hacer un alto en el camino para revisar cómo habían hecho las cosas; era evidente el desconocimiento del Otro, la ignorancia de sus costumbres, creencias, lengua, historia... Para llevar adelante su programa misional, había dos obstáculos insoslayables que superar: el desconocimiento de las lenguas locales y la ignorancia de las costumbres y creencias de los aborígenes, único recurso para erradicar la idolatría. Hacerles frente a los problemas, necesariamente requeriría desarrollar, a profundidad, una cualidad lingüística y etnográfica.

Por su propia formación, si bien tenían en su haber el dominio del latín, requerían aprender las lenguas locales, totalmente ajenas a ellos y muy diversificadas a lo largo y ancho del territorio explorado; la única ventaja con la que contaban era que el náhuatl, dado que había sido la lengua del imperio Azteca, estaba bastante generalizado. Y si al inicio habían predicado a través de mímica o valiéndose de intérpretes, esto, por diversos motivos, no les había dado resultado, de modo que empezaron a aprenderlas jugando con los niños indígenas a quienes les enseñaban castellano y latín en sus conventos y auxiliándose de un niño español que, habiendo llegado a México muy pequeño, aprendió perfectamente el náhuatl.<sup>25</sup>

También, a la vuelta de algunos años, pudieron apoyarse en los jóvenes indígenas que se habían educado en el Colegio de Santa Cruz

24 Vid. Pilar Gonzalbo, Historia de la educación indígena en la época colonial. El mundo indígena, p. 38 y ss.

25 Después tomó la Orden; se trata de fray Alonso de Molina.

## ARTÍCULOS

de Tlaltelolco (fundado en 1536). Cada orden, por lo común, se dedicó a estudiar las lenguas y dialectos que correspondían a su jurisdicción, pero también hubo frailes que dominaron más de una y otros que llegaron a ser verdaderos políglotas.

Las propias necesidades derivadas de la práctica, imbuidos en el espíritu de la cultura letrada emergida del alfabeto occidental y movidos por el deseo de facilitar el trabajo de otros frailes, impulsaron la escritura de diversos textos, bien fueran artes o gramáticas y vocabularios; doctrinas o catecismos, sermonarios, manuales para confesión, traducciones de partes de la Biblia o de la vida de los santos; de esta vasta producción poco es lo que se conservó: muchos textos se perdieron y otros tantos no pasaron de ser un manuscrito de circulación interna.<sup>26</sup> Todas las órdenes hicieron aportaciones en la medida de sus posibilidades, pero fueron los franciscanos, de quienes había partido la inquietud, los que produjeron el 80% de las obras del siglo XVI en lenguas indígenas,<sup>27</sup> en el difícil tránsito de fijar por escrito lo que procedía de fuentes generadas en registros procedentes de otra historia, de otra cultura.

En relación con el desconocimiento de la cultura de los antiguos pobladores, después de analizar la situación, don Sebastián Ramírez de Fuenleal, presidente de la Audiencia de México, y Martín de Valencia, fraile franciscano que condujo a uno de los primeros grupos, delegaron en el franciscano fray Andrés de Olmos, en 1533, hacer un libro sobre la vida de los indios antes de la llegada de los españoles, cosa que hizo después de hablar ampliamente con los más informados y de conocer algunos de sus códices, iniciando, además, la compilación de los huehuetlatolli o discursos antiguos; a él lo seguirían otros en la empresa. Años más tarde, Bernardino de Sahagún recibiría un encargo similar de su padre provincial fray Francisco Toral.<sup>28</sup>

---

26 Robert Ricard, *La conquista espiritual de México. Ensayo sobre el apostolado y los métodos misioneros de las órdenes mendicantes en la Nueva España de 1523-1524 a 1572*, p. 121 y ss.

27 Antonio Rubial, *La hermana pobreza. El franciscanismo: de la Edad Media a la evangelización novohispana*, p. 149.

28 Hubo trabajos equivalentes realizados por otras órdenes religiosas, en otras regiones. Por ejemplo, el dominico fray Diego Durán, quien desde muy pequeño vivió en Texcoco, escribió *Historia de las Indias de Nueva España*; fray Diego de Landa, hizo la monumental *Relación de las cosas de Yucatán*.

La conciencia del problema llegó a ser muy fuerte entre los evangelizadores y autoridades –no ajena a las preocupaciones reformadoras de la época-, de tal manera que a menudo se recurrió a la analogía barroca del médico que requiere conocer la enfermedad para curarla, del mismo modo que se necesita el conocimiento de los males sociales para conducir a las poblaciones por los caminos de su perfeccionamiento. Bernardino de Sahagún así lo explica al lector en el prólogo de su obra:

El médico no puede acertadamente aplicar las medicinas al enfermo sin que primero conozca de qué humor o de qué causa procede la enfermedad, de manera que el buen médico conviene sea docto en el conocimiento de las medicinas y en el de las enfermedades, para aplicar convenientemente a cada enfermedad la medicina contraria. Los predicadores y confesores, médicos son de las almas; para curar las enfermedades espirituales conviene tengan esperitía de las medicinas y de las enfermedades espirituales, el predicador de los vicios de la República para enderezar contra ellos su doctrina y el confesor para saber preguntar lo que conviene y entender lo que dixesen tocante a su oficio, conviene mucho que sepan lo necesario para ejercitar sus oficios [...].<sup>29</sup>

Más adelante, comunica su experiencia a los otros frailes y trata de convencerlos de la gravedad del asunto huyendo de la complacencia con el candor e inocencia de los indios y dándole, a la persistencia de las idolatrías, la importancia que tiene al obstaculizar el camino hacia una auténtica conversión al catolicismo:

No conviene se descuiden los ministros de esta conversión con decir que entre esta gente no hay más pecados de borrachera, hurto y carnalidad, porque otros muchos pecados hay entre ellos muy más graves, y que tienen gran necesidad de remedio. Los pecados de la idolatría y ritos idolátricos y supersticiones idolátricas y agüeros y abusiones y ceremonias idolátricas no son aún perdidas del todo. Para predicar contra estas cosas, y aun para saber si las hay, menester es de saber cómo las usaban en tiempo de su idolatría, que por falta de no saber esto en nuestra presencia hacen muchas cosas idolátricas sin

---

29 “Prólogo”, en Bernardino de Sahagún, *Historia General de la Nueva España*, vol. I, p. 31.

## ARTÍCULOS

que lo entendamos. Y dicen algunos, excusándolos, que son boberías o niñerías por ignorar la raíz de donde salen, que es mera idolatría, y los confesores ni se las preguntan ni piensan que hay tal cosa, ni saben lenguaje para se lo preguntar, ni aun lo entenderán aunque se lo digan.<sup>30</sup>

El interés y el empeño por conocer a los aborígenes, por estudiar sus lenguas, pasaría, de este modo, por el propio programa evangelizador de las distintas órdenes.

### *2. Sobre la indagación*

Si, como hemos visto, fueron las exigencias operativas de la propia empresa evangelizadora las que están en la base de investigaciones que harían los frailes de distintas regiones de los nuevos dominios, recurriendo a la historia oral y al estudio de los pictogramas de los códices prehispánicos para conocer las creencias, las formas de vida y la historia de los pobladores originarios, ¿cuál pudo haber sido la originalidad de Bernardino de Sahagún? ¿Por qué su obra se ha considerado una de las fuentes escritas más completas y de mayor importancia para reconstruir el pasado de la cultura y de la historia náhuatl?

Puede decirse que nuestro autor, a la vez que consiguió distinguir entre la fidelidad a la información procedente de los aborígenes y su propia interpretación, logró un verdadero arte en el reconocimiento de estas fuentes —testimonios y pictogramas—, que fue refinando en el curso de las décadas que invirtió en relación con la investigación.<sup>31</sup> Veamos:

2.1. Prepara un cuestionario inicial, con ayuda de sus alumnos nahuas que ya sabían latín y castellano, paulatinamente mejorado y enriquecido, que se refiere a la lengua, historia, costumbres, religión, creencias de los antiguos pobladores, tratando de abarcar la mayor cantidad de aspectos posibles que pudieran dar cuenta, de una manera total, del universo en estudio —recordemos que participaba de la vocación enciclopédica de la época. A esta serie de preguntas, organizadas por temáticas, la llamó “memoria de todas las materias que había de tratar” —recuerda en procedimiento seguido para elaborar las Relaciones geográficas que

---

30 Ídem.

31 Estudiosos y especialistas renombrados coinciden acerca de la rigurosidad en los estudios sahumantinos sobre la cultura náhuatl como, por ejemplo, García Icazbalceta, Jiménez Moreno, Ricard, Garibay, León Portilla, López Austin, entre otros.

arriba se mencionaron—; será el instrumento rector que orientará el rescate testimonial que pretendía llevar a cabo.

2.2. Recurre directamente a la población en estudio, a través de lo que hoy se podría equiparar con los informantes calificados, esto es, personas que habían vivido antes de la Conquista española, compenetrados de su cultura, que, incluso, se habían formado en los Calmécac, las más altas instituciones formativas de los antiguos mexicanos y son representativos de los barrios o parcialidades. Se apoya, además, con algunos de sus jóvenes estudiantes, procedentes de la cultura local y ya conocedores del latín puesto que se habían formado en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco con Bernardino y De Olmos, que tenderían un puente entre los informantes y el fraile. También colaborarán amanuenses y pintores de códices —tlacuilos— que eran quienes, tradicionalmente, desplegaban sobre una superficie, con pinceles y tintas, un complejo sistema de signos gráficos, fonéticos e imágenes—tlacuillo.

La compilación la lleva a cabo en tres etapas:

- 1558-1561, en Tepepulco (pueblo del estado de México), donde:

En el dicho pueblo hice juntar todos los principales con el señor del pueblo, que se llamaba Don Diego de Mendoza [...] Habiéndonos juntado propúseles lo que pretendía hacer y les pedí que me dieran personas hábiles y experimentadas, con quien pudiese platicar y me supieran dar razón de lo que les preguntase. [...] otro día vinieron el señor con los principales, y hecho un muy solemne parlamento, como ellos entonces lo usaban hacer, señalaronme hasta diez o doce principales ancianos, y dijéronme que con aquellos podía comunicar y que ellos me darían razón de todo lo que les preguntase. Estaban allí hasta cuatro latinos a los cuales yo pocos años antes había enseñado la gramática en el Colegio de Santa Cruz en el Tlatelolco.<sup>32</sup>

2.3. Recurre a otras fuentes complementarias: La información testimonial se completó con la explicación que le dieron sobre el contenido de los códices, salvados de la destrucción; a partir de sus pictogramas, forma de registro propia de la memoria indígena, los ancianos abundaron en explicaciones que los alumnos de Bernardino verterían en náhuatl sólo que en forma de caracteres latinos:

---

32 Vid. Bernardino de Sahagún, op. cit., I, p. 105-106.

## ARTÍCULOS

Esta gente no tenía letras, ni caracteres algunos, ni sabían leer ni escribir; comunicábanse por imágenes y pinturas, y todas las antiguallas suyas y libros que tenían de ellas estaban pintados con figuras e imágenes, de tal manera que sabían y tenían memoria de las cosas que sus antepasados habían hecho y habían dejado en sus anales, por más de mil años atrás, antes que viniesen los españoles a esta tierra.<sup>33</sup>

Pero esto sólo fue el principio de la tarea...<sup>34</sup>

- 1561 a 1565 , en el convento de Santiago Tlatelolco, cercano al Colegio de Santa Cruz, procedió de una manera semejante, ampliando y enriqueciendo la información obtenida inicialmente:<sup>35</sup>

Fui a morar a Santiago del Tlatelulco, donde, juntando los principales, les propuse el negocio de mis escrituras y los mandé me señalasen algunos principales hábiles con quien examinase y platicase las escrituras, que de Tepepulco traía escritas. El gobernador, con los alcaldes, me señalaron hasta ocho o diez principales, escogidos entre todos, muy hábiles en su lengua y en las cosas de las antiguallas; con los cuales y con cuatro o cinco colegiales, todos trilingües, por espacio de un año y algo más, encerrados en el Colegio, se enmendó, declaró y añadió todo lo que de Tepepulco truxe escrito. Y todo se tornó a escribir de nuevo [...].<sup>36</sup>

### *2.4. Estudia y analiza el material obtenido y trata de estructurarlo:*

- 1565-1568, en el convento de San Francisco en la ciudad de México, donde se dedicó a un minucioso trabajo de estudio y corrección de todo lo escrito, ampliando y precisando la información, puliéndola, ordenándola y reorganizándola por libros, capítulos, párrafos; afinando los encabezados:

[...] por espacio de tres años pasé y repasé a mis solas todas mis escrituras, y las torné a enmedar y dividilas por libros, en doce libros, y cada libro por capítulos, y algunos libros por capítulos y párrafos [...] y los mexicanos añadieron y enmendaron muchas cosas a los doce libros [...] de manera que el primer cedazo por donde mis obras se cernieron

---

33 Ídem, p. 165.

34 Como resultado escribió los Primeros memoriales

35 De ello resultaron los Segundos memoriales o Códice Matritense.

36 Sahagún, op. cit., p. 78.

fueron los de Tepepulco; el segundo, los de Tlatilulco; el tercero, los de México, y en todos estos escrutinios hubo gramáticos colegiales.<sup>37</sup>

Bernardino trata, a lo largo de sus versiones de la Historia general de las cosas de Nueva España o Códice Florentino, de ser cuidadoso: organiza cada apartado tratando de presentar, en otro sub-apartado, sus comentarios, sin mezclarlos con el contenido que quiere volcar como tal. Trasluce, sin embargo, su admiración, su asombro,<sup>38</sup> o bien, desde los títulos, su crítica denodada por la idolatría, las supersticiones y las ‘hechicerías’. Es en este manuscrito nahua, vaciado a caracteres latinos y al castellano, donde son los propios informantes los que relatan con mayor libertad su historia y, apoyados por los tlacuilos, recurren a la práctica común de expresarla en pictogramas, como sucedía con los códices anteriores a la llegada de los españoles.

1575-1580, nueva estancia en el convento de Tlatelolco, donde concluye y redondea la versión completa de la Historia general... o Códice Florentino. Nuevamente introduce y pule la información, reconstruye la escritura de estas obras, agregándoles numerosas imágenes. Por cierto, no fueron los mejores años para una obra de tal envergadura: el ambiente era verdaderamente dramático, pues fueron el tiempo en que las epidemias de peste asolaron a la población indígena mermándola en un 80%, y si bien participaron cerca de veinte tlacuilos que escribían las historias que los indios viejos les narraban, afectados por la muerte que merodeaba en sus círculos más cercanos, también constataron problemas técnicos ya que para los colores necesitaban conseguir pigmentos naturales, pero dadas las condiciones de la ciudad esto resultaba imposible.<sup>39</sup> No obstante, Sahagún pudo obtener ¡mil ochocientas cincuenta imágenes!, que sólo pudieron incluirse en las ediciones facsimilares de la segunda mitad siglo XX.

---

37 Ídem, p. 130-131.

38 “[...] aprovechará mucho toda esta obra para conocer el quilate desta gente mexicana, el cual aún no se ha conocido [...]. Ansí están tenidos por bárbaros y por gentes de bajísimo quilate, como según verdad en las cosas de pulicía [cultura, refinamiento] echan el pie delante a otras muchas naciones que gran presunción tienen de sus políticas”, Id, p. 33.

39 La información procede de los estudios que recientemente llevó a cabo un grupo de investigadores procedentes de diversos países, entre los que se encuentra la historiadora de arte Diana Magaloni Kerpel de la UNAM, cuyo propósito es indagar, desde una perspectiva interdisciplinaria, tanto las técnicas pictóricas empleadas por los aborígenes del siglo XVI como el simbolismo de contenido en las imágenes.

## ARTÍCULOS

La historia general de las cosas de la Nueva España — Códice Florentino de hecho, tardó un promedio de veinte años en realizarse, si tomamos en cuenta los primeros bosquejos de los que parte (1547); a grupos de minuciosas preguntas muy estructuradas, correspondieron las respuestas iniciales también fueron escuetas y cerradas; en la medida en que Sahagún fue ganando la confianza de sus interlocutores se ampliaron y aún se llegaron a contar experiencias y vivencias de historias de modo más abierto y espontáneo.

Los doce capítulos en que se estructuró la obra—las primeras ediciones no incluyeron la versión manuscrita trilingüe ni los pictogramas— tienen la huella de la visión teocéntrica del autor, ya que se organizan partiendo de la creación de los dioses, la religión, para proceder a describir el mundo humano y el natural. El capítulo XII irrumpe en esta jerarquía introduciendo el relato de la conquista por voz de los vencidos, cuyas voces sólo están mediadas por la pregunta que desencadena el relato.<sup>40</sup>

Lo que se pudo rescatar a partir de la historia testimonial, no sólo fue la cultura náhuatl en general; también tuvo Bernardino —al igual que sus correligionarios, predicadores en tierras ajenas, necesitados de comunicarse con los aborígenes, y hombres del siglo XVI versados en la cultura escrita—, particular interés en conocer la lengua, sus giros, sus modismos, su vocabulario, sensible al mundo de la cultura letrada del cual procedía; como desde un principio se había propuesto: “Esta obra es como un red barredera para sacar a la luz todos los vocablos de esta lengua [náhuatl], con sus propias y metafóricas significaciones, y todas sus maneras de hablar, y las más de sus antiguallas”.<sup>41</sup> De tal modo, a lo largo de los textos resalta los sinónimos y distintas formas de referirse a lo mismo, así como su sentido estético-poético propiamente dicho, esmerándose en elaborar un amplio y variado vocabulario de esta lengua.<sup>42</sup> Tal fue su interés en el estudio del náhuatl, que muchos de sus contemporáneos se preguntaban si su propósito no sería hacer una obra similar a la que Ambrosio Calepino había hecho en relación con el latín.

---

40 Vid. León Portilla, Miguel y Ángel María Garibay, *La visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Biblioteca del Estudiante Universitario, 81, 1961.

41 Sahagún, op. cit., I, p.33, passim pp. 35-36.

42 Fruto de su preocupación lingüística, son *Exercicios quotidianos*; en castellano, latín y náhuatl, *Vocabulario trilingüe en castellano, Arte y vocabulario de la lengua mexicana*.

Ahora bien, si en más de un momento Fray Bernardino es seducido por la riqueza y refinamiento de la cultura náhuatl, equiparándola con la de los antiguos griegos y latinos, es desde su visión, su formación y su condición de evangelizador, desde donde la juzga: sólo ve con beneplácito lo que no afecta la perspectiva cristiana y refuta acremente lo que corresponde a una perspectiva politeísta, ajena a la cristiandad occidental del siglo XVI.

Las circunstancias en que se trataría de publicar esta obra fueron muy difíciles, tanto para los informantes, que confiaban a un extraño sus propias creencias y experiencias siendo criticados por los suyos, como para el autor, que si bien tuvo la simpatía y anuencia de algunas autoridades, le faltó apoyo económico para que los amanuenses lo auxiliaran en la transcripción, pues por su avanzada edad ya se le dificultaba escribir.<sup>43</sup> En 1570 se iniciaría un período muy difícil donde la obra quedó prácticamente detenida: en medio de un ambiente de envidias de sus correligionarios, críticas y aun censuras, las autoridades le solicitaron el conjunto de su obra para distribuirla entre la provincia franciscana, de modo que emitieran un juicio sobre el contenido idolátrico de los libros. Los rumores sobre su peligrosidad y el desperdicio de dinero en esas escrituras habían llegado a tal extremo que el propio Felipe II expidió una cédula real (1577) en la que prohibió la difusión y publicación de la Historia general, confiscando las versiones y copias que ya estaban circulando.<sup>44</sup>

Con todas estas dificultades y prohibiciones, sin proponérselo, Bernardino incurría en una paradoja ya que los propósitos de su principal obra se distorsionaban: buscando tener una herramienta útil para llevar a cabo su oficio de evangelizador y para facilitarle la tarea

---

43 Bernardino se lamenta: “Mis dedos están rígidos por la edad. Ya no puedo escribir. La humanidad ignorará siempre lo que ha sido de este gran pueblo. Nuestra civilización le ha asentado un golpe tan duro que no podrá levantarse y puede ser que jamás se sepa que gran altura intelectual había alcanzado”, apud Miguel León Portilla, Bernardino de Sahagún, pionero de la antropología, p. 39.

44 Algunas copias las envió el propio Sahagún al Consejo de Indias y al Vaticano; otra, a solicitud de las autoridades, la entregó a su superior, fray Rodrigo de Sequera, quien la llevó a Europa en 1580. Se trataba del manuscrito en náhuatl y español con la colección más completa de dibujos, que se conoció con el nombre de Manuscrito o Copia de Sequera y se identifica con el Códice Florentino, que se conserva en la Biblioteca Laurenciana de Florencia.

## ARTÍCULOS

a los frailes que se iniciaran en estos menesteres, se había propuesto conocer idolatrías y supuestas herejías para eliminarlas; ahora se llegaba al extremo de que la vetaran por su potencial para difundir la idolatría y lograr mayor apego a estas prácticas. Varios de sus escritos no sólo no fueron publicados; algunos definitivamente se perdieron; otros, se conservaron en algunos repositorios.

Una copia de la Historia general, la más completa de que se tuvo noticias, sería descubierta en el convento de San Francisco, en Tolosa, España, por Juan Bautista Muñoz; nombrado, en 1779, cronista de Indias; con base en ella Carlos María Bustamante hará la primera edición mexicana en tres volúmenes (1825-1839).<sup>45</sup> Sólo en años recientes se logró dar a conocer la versión más completa, con las imágenes originales.<sup>46</sup>

### *3. Qué fue lo que pudo saberse sobre la educación a través de los testimonios.*

A través de la prolongada convivencia que, finalmente, se dio con quienes habían vivido el esplendor de la cultura originaria antes de la llegada de los españoles y, por tanto, eran los que mejor la conocían, así como a través de los alumnos trilingües del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, ¿qué fue lo que se rescató sobre la educación de los antiguos mexicanos?, ¿cómo se interpretaron, en este sentido, los testimonios orales? La obra de León Portilla aporta la información.

Bastante se supo sobre lo que pudo haber sido la organización de la educación formal, sus propósitos, los sectores sociales a los que se dirigía, la forma en que se impartía.<sup>47</sup> También se compilaron discursos —éstos formaron parte de las primeras recopilaciones ya iniciadas por fray Andrés de Olmos—, que causaron la sorpresa y admiración de Bernardino en relación con el refinamiento de la cultura náhuatl: se trata de los Huehuetlahtolli (1547), testimonios de la antigua palabra, plenos de contenido filosófico, de sentido moral, reflexiones y consejos para cada momento y circunstancia de la vida de cada persona —

---

45 A ésta seguirán numerosas ediciones críticas nacionales e internacionales, en español y en otros idiomas.

46 Me refiero a la edición crítica de Alfredo López Austin y Josefina García Quintana (México, Fomento Cultural Banamex, 1982).

47 Esto se puede ampliar en Alfredo López Austin, Educación mexicana. Antología de documentos sahuaguntinos.

paradójicamente, después serían retomados por los predicadores para elaborar sus sermones—;<sup>48</sup> donde a la profundidad del contenido se añadía la poesía del propio lenguaje vertido en los textos.

No obstante, uno de los testimonios que considero más hermosos, pleno de sentido, próximos a las perspectivas neohumanistas de nuestro tiempo, es el que procede de los informantes de Tepepulco y Tlatelolco, formados en el Calmécac, donde abordan el papel que tenía, entre los antiguos mexicanos, el tlamatini—etimológicamente, el que sabe cosas, el que sabe algo—, que a la manera de “una gruesa tea que no ahuma”, confortaba el corazón de los otros, ayudándolos a remediar sus males.

Esto nos habla, por sí mismo, de la figura de los tlamatinime, abocados a la enseñanza de las palabras verdaderas, las que permanecen más allá de todo lo que perece y se va.

De hecho, era este sabio el encargado de llevar a cabo el arte de criar y educar a los hombres o tlacahuapahualiztli; era el que tenía mayor experiencia en estos menesteres. Por eso se le atribuían las tareas más elevadas en la conducción de los seres humanos:

Es camino, guía veraz para otros / conduce a las personas y a las cosas / guarda la tradición. / Suyas es la sabiduría transmitida / él es quien la enseña. Maestro de lo verdadero, / no deja de aconsejar. / Hace sabios los rostros ajenos. / Hace a los otros tomar una cara, / los hace desarrollarla / les abre los oídos, los ilumina. / Pone un espejo delante de los otros, / los hace cuerdos, cuidadosos. / Hace que en ellos aparezca una cara... / Gracias a él la gente humaniza su querer / Y recibe una estricta enseñanza.<sup>49</sup>

---

48 Posteriormente Sahagún los integrará en su Historia general..., en el “Libro IV, de los Huehuehtlahtolli, testimonios de la antigua palabra”; en otras versiones se replantea como “Libro sexto. De la retórica y filosofía moral y teología de la gente mexicana, donde hay cosas muy curiosas tocantes a los primores de su lengua, y cosas muy delicadas tocante a las virtudes morales”.

49 Códice Matritense de la Real Academia, edición facsimilar de Francisco del Paso y Troncoso, vol. VIII, últimas líneas del fol. 118 r. y primera mitad del 118 v.; AP I, 8, apud León Portilla, Miguel León Portilla, La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 1959, p. 65, passim 66-73.

## ARTÍCULOS

No se desconocía tampoco la maligna influencia que, en el otro extremo de las cualidades tan apreciadas en los sabios verdaderos, podía presentar el falso sabio, el amo qualli tlamatini, que operaba sobre la gente el efecto contrario: al encubrir las cosas y tornándolas difíciles, extraviaba a la gente, le hacía perder el rostro, los hacía perder y, misteriosamente, destruía todo.<sup>50</sup>

Por último, ¿cuáles pudieran ser, en nuestro tiempo, las enseñanzas de los antiguos sabios mexicanos, empeñados con las artes de la enseñanza, que podrían resultarnos cercanas?<sup>51</sup> Me atrevería a decir que aún hoy el educador recrea, con otros ojos, algunas de esas voces y se ocupa en ‘dar a los hombres un rostro sabio y a los corazones la firmeza y generosidad’ que requiere, en nuestro tiempo, la empresa de construir lugares verdaderos, palabras verdaderas, hombres y mujeres verdaderas...

### **A modo de cierre provisional**

Sin lugar a dudas, la historia testimonial no es nueva; tiene, a las espaldas, un largo camino en el que ha recreado diversos legados y préstamos, siempre atenta a recuperar la memoria colectiva, la memoria individual. Pudiera hablarse de sucesivas migraciones que van de las prácticas empleadas por la Iglesia en la vigilancia y administración de sus feligreses, a las prácticas de la administración de los gobiernos, que

50 Códice Matritense..., vol. VIII, últimas líneas del fol. 118 r. y primera mitad del 118 v.; API, 9, apud León Portilla, Miguel León Portilla, op. cit, p. 73-74.

51 Resulta por demás interesante que podamos encontrar algunas de estas antiguas concepciones entre indígenas contemporáneos, como es el caso de los tojolabales, grupo maya de los Altos de Chiapas, que han sido recientemente estudiados por Carlos Lekensdorf, entre otros: tojol es la cualidad de lo auténtico—sea esto referido al hombre, a la palabra, a los objetos de la vida cotidiana—, no como un estado permanente sino como una condición que se adquiere con esfuerzo, pero que también se puede perder. La condición de tojol implica “un reto en un tiempo determinado y ninguna propiedad disponible o estática. [...] No se nace, se hace tojol. Lo tojol, pues, es una posibilidad no alcanzada por todos. [...] lo tojol representa un camino. Nosotros mismos podemos alcanzar lo tojol o perderlo. Depende de nosotros, de nuestro compromiso y no de nuestros padres”, nos dice Lenkersdorf y en ello nos confrontamos con los procesos de realización humana en el plano personal y en el colectivo (Vid. Carlos Lekensdorf, Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales. Lengua y sociedad, naturaleza y cultura, artes y comunidad cósmica, p. 23).

cada vez tratan de fundamentar más sus acciones en el conocimiento de la población y del territorio. Estas formas de indagación sólo tardíamente, hacia el siglo XIX, se abren camino en el ámbito académico legitimándose en el terreno de los estudios profesionales.

En relación con la obra de Bernadino de Sahagún, al igual que la de otros frailes contemporáneos suyos, si bien puede decirse que es admirable por diversas vertientes y constituye un patrimonio imponderable para el conocimiento de la lengua y la cultura náhuatl, es necesario reconocer sus límites y resituar el alcance de su legado en lo tocante a la construcción de nuestra memoria colectiva y la posible descolonización de la historia del México antiguo, donde, necesariamente, se gestan los imaginarios en torno a lo indio. Donde se ancla una dimensión nuclear de la identidad mexicana.

En la perspectiva de los movimientos críticos cuyos diversos exponentes –historiadores, antropólogos culturales, literatos, historiadores del arte, sociólogos, educadores– dialogan entre sí, las obras clásicas que habíamos heredado sin mayor conflicto, en décadas recientes han sido sometidas a una lectura renovada que abre el horizonte de significación a partir de las preguntas y los problemas con que hoy las interrogamos: ¿cómo avanzar en el proyecto de descolonizar la memoria colectiva latinoamericana y abrirse a la polifonía de voces, una de las pocas vías para posibilitar la comunicación plural entre las visiones del mundo que quedaron aprisionadas, fijadas, borradas y superpuestas en textos que se han erigido en los clásicos de nuestra historia, de nuestra cultura?

Pudiéramos proponer tres calas:

1. La tocante a las mediaciones entre el mundo de la cultura oral y el mundo de la cultura escrita.

El régimen novohispano, en el temprano siglo XVI, se establece a partir del predominio del mundo de la cultura letrada conforme al alfabeto occidental, y éste será el gran recurso para evangelizar, para castellanizar, para legislar, para regular la vida social, para la creación de instituciones, para imponerse sobre los aborígenes; se trata de una cultura de lo impreso que dominará la modernidad occidental en confrontación con la cultura de la oralidad. El régimen colonial, letrado,

## ARTÍCULOS

y tendiente a una interpretación uniforme, homogénea, necesariamente se superpondrá al de las antiguas culturas locales, de fuerte tradición oral, cuyos registros proceden de otras alfabetizaciones donde entra en juego un conjunto de signos gráficos integrado por pictogramas, ideogramas, signos fonéticos, leídos e interpretados con suficiente flexibilidad y versatilidad en cada ocasión por los tlamatimime, que eran quienes resguardaban la tradición. Ambos regímenes, el propio de la cultura oral y el de la cultura letrada tendrán importantes implicaciones en las formas de comunicación y en la propia visión del mundo.

A los ojos de los hombres procedentes de Occidente, entre ellos y estas sociedades no alfabetizadas se abría una brecha insalvable, pues el desconocimiento de esa escritura era uno de los indicios de su barbarie y de su primitivismo; más aún: desde una perspectiva centrada en el progreso, las imágenes y pictogramas correspondían nada menos que a una de las etapas iniciales de la escala cuyo mayor logro sería la escritura alfabética.

De hecho, la vida colonial se erigiría sobre una ciudad codificada conforme a los cánones de lo letrado que implicaron la conversión religiosa, el establecimiento de un ordenamiento jurídico y un aparato burocrático para regular la vida de los distintos grupos sociales, pero este proyecto hegemónico, homogeneizador en sus intenciones, era constantemente desbordado por la variada sociedad de aquellos que, si bien desconocían el sistema de escritura europea, eran poseedores de otros lenguajes, de otras formas de comunicación, de otra concepción del mundo, cuya indagación habría de someterse a la escritura del otro, a ser interpretada desde los parámetros que dominaban el despliegue de la modernidad europea. Habrían de pasar por lo menos cuatro siglos para que las alfabetizaciones de los aborígenes comenzaran a valorarse por sí mismas.

Por otra parte, para llevar a cabo el registro de las culturas locales, en la medida en que el testimonio oral de los pobladores originarios sería la fuente para dar curso al documento escrito sobre la antigua cultura náhuatl, se implicarán distintas mediaciones, no exentas de violencia, con pérdidas y ganancias en cada caso: el tránsito que respecta a pasar de lo oral a lo escrito, donde lo que era una narración abierta, flexible queda fijada conforme a los cánones de la escritura occidental, que darán cuenta del Otro, del diferente, del iletrado, del idólatra. Pero también

hay que tener presente una mediación más: el traslado del náhuatl al español e incluso al latín, lenguas ajenas a los aborígenes, propias de los exploradores, de los conquistadores y de los evangelizadores.

## 2. La cala tocante al lugar de la enunciación

Entre los estudiosos de la obra sahuaguntina, como se señaló, existe un acuerdo unánime en reconocer su condición pionera en este campo, así como la rigurosidad de las indagaciones. No obstante, los análisis recientes habrían de dirigirse a la obra, como producto cultural de su tiempo; esto es, ¿quién fue su autor?, ¿con qué propósito la escribió?, ¿quiénes son sus interlocutores?, ¿quiénes son sus antagonistas?, ¿cuáles fueron sus circunstancias?

Bernardino fue un hombre de su tiempo, comprometido con la tarea de cristianizar a los indios de la Nueva España. Su perspectiva es teocéntrica, en parte medieval y en parte propia del inicio de la modernidad europea; desde ahí percibió al Otro; desde ahí reflejó su imagen. Sería necesario hilar más fino para desentrañar o, por lo menos, estar alertas a lo que él quiso o pudo ver, más allá de la admiración y seducción que pueda haber experimentado al descubrir la profundidad y riqueza de las culturas originarias, que buscaría acoplar con las clásicas europeas. Indudablemente que había aspectos, facetas, que le era muy difícil aprehender y que no pudo percibir en el Otro, puesto que los hombres provenientes de Occidente, ya fuese en calidad de exploradores, de conquistadores, de evangelizadores sólo pudieron buscarse a sí mismos en el Otro; mirar desde sus propios parámetros, en tanto que ese Otro sólo pudo refractarse a sí mismo desde la imagen del europeo.

Por lo demás, la Historia de las cosas de la Nueva España, es una obra que concreta un plan cuidadosamente trazado por su autor, hombre de letras, en la que colaboran, haciendo las veces de mediadores culturales, los colegiales de Tlatelolco; es decir, el manuscrito, si bien recoge la información de los testimonios, no fue escrito por los indígenas, sino con la colaboración, y forzosamente la interpretación, de los alumnos del Colegio, ya cristianizados y latinizados, conocedores del español pero también próximos al náhuatl, quienes, además, tenían acceso a las obras europeas que integraban la nutrida Biblioteca del Colegio. El documento escrito, por su misma naturaleza y en manos de

## ARTÍCULOS

los letrados, pudo pulirse y afinarse cuanto fuera necesario para llenar sus propósitos, con lo cual, sin lugar a dudas, lo llevaría a distanciarse aún más del testimonio original.

Ahora bien, en relación con otra de las obras clásicas que se relacionan con el nudo de la antigua cultura náhuatl, en estrecha articulación con la obra sahuaguntina, tenemos la rica producción de Ángel María Garibay y la de su discípulo, Miguel León Portilla. La tesis de doctorado en filosofía (La filosofía Náhuatl. Estudiada en sus fuentes, 1956, UNAM) propuesta por León Portilla, a la fecha ha sido motivo de diez reimpresiones por lo menos en el curso de más de cinco décadas, pasaje obligado en los estudios de cultura náhuatl; convertida en texto canónico, a través de ella es como muchas generaciones se han acercado a esta antigua cultura y se han identificado con el mundo que ahí se plantea. Sólo que el avance en la producción del conocimiento y las herramientas de las que hoy disponemos, también nos llevan a reposicionar esa obra apelando al lugar de la enunciación y de ello derivan señalamientos críticos muy sugerentes, algunos de los cuales se ubican en los problemas que confronta la traductología, particularmente en el traslado de las lenguas antiguas a las contemporáneas, que plantea retos, como señala Gertrudis Payás, “tanto de traducción cultural como de traducción interlingüística: pues se trata de dos lenguas con un diferencial de poder abrumador, y cinco siglos entre los autores y sus intérpretes”,<sup>52</sup> retos que, medio siglo atrás, fueron abordados desde los referentes teóricos que entonces se manejaban.

Así, en el caso León Portilla, el prologuista, Ángel María Garibay, insiste en lo que ya se anuncia en el subtítulo: “Es la primera vez en que se nos dice qué pensaron los antiguos mexicanos, no a través de rumores, ni haciendo deducciones, sino presentando sus propias palabras, en su propia lengua”;<sup>53</sup> el autor, por su parte, lo corrobora y avanza un dato más, al hacer hincapié en el asunto de las fuentes: “Los textos originales libres de toda interpretación que pudiera falsear o desviar fantásticamente su sentido, irán apareciendo a lo largo de este estudio,

---

52 Vid. Gertrudis Payás, op. cit., p. 53. La autora hace un análisis a profundidad las dificultades que enfrentan traductor e historiador al estudiar las culturas antiguas y plantea una perspectiva crítica con respecto a la obra de Ángel María Garibay y Miguel León Portilla, en las que está presente la complejidad de la misma traducción.

53 Vid. Miguel León Portilla, La filosofía Náhuatl. Estudiada en sus fuentes, p. XXII.

hablando por sí mismos”,<sup>54</sup> con lo cual nos remite a la perspectiva de la historiografía positiva, objetivista, que centra la verdad histórica en el empleo de fuentes de primera mano y el control de cualquier expresión de subjetividad por parte del autor. En ese entonces no se consideró suficientemente que toda obra es una construcción histórico-cultural la cual, inevitablemente, expresa al propio autor en su condición de narrador y constructor de sentido.

Desde muchas más dimensiones se podría continuar analizando La filosofía Náhuatl, profundizando en el momento histórico en que se publica, así como en las tradiciones intelectuales de las que se nutre y en las que se inscribe –como el despliegue de indagaciones sobre lo mexicano y la exaltación de los antiguos aztecas como sustento de nuestra identidad nacional–, pero baste con darnos cuenta que las posibilidades de acercamiento a la cultura náhuatl hoy están abiertas para incursionar, desde otras vías, en los legados, nodales, sedimentados en nuestras memorias colectivas, de eso que llamamos identidad nacional.<sup>55</sup>

3. Una tercera cala pueden ser los referentes europeos desde los que se escribió la obra de Bernardino.

Resulta sobrado decir que, en la Historia de las cosas de la Nueva España, para dar cuenta de la cultura local, se trasluce permanentemente la mirada europea, sea para establecer el plan de la obra, la recolección de la información, su selección y sistematización. Aun cuando se haga referencia al saber indígena, los parámetros, los puntos de referencia, son obras europeas, sea que se trate de fuentes clásicas o de tratados medievales para renombrar una realidad que le resultaba ajena a los autores. Esto sucedió tanto con la estructura del libro, como con su contenido y sus imágenes.

Si tomamos como ejemplo las imágenes incluidas en el Códice Florentino: –en cuyo estudio se han realizado avances importantes–, sin negar el valor que tienen, lo primero que salta a la vista es que se hicieron para acompañar e ilustrar el texto; no corresponden con los usos de los aborígenes, pues este empleo hubiera sido impensable en la elaboración

---

54 Idem, p. 56.

55 Al respecto se puede profundizar en Marcelino Arias Sandi, “Forzar los textos. La filosofía náhuatl de León-Portilla”.

## ARTÍCULOS

de los códices que existían antes de la llegada de los españoles, donde el pictograma era el lenguaje propiamente dicho, suficientemente flexible y movable en cada interpretación. Por otra parte, quienes se han especializado en el estudio de las imágenes, señalan el empleo de materiales y técnicas occidentales en su elaboración, además de la europeización de los mismos dibujos: no es extraño que la imagen de la muerte de Moctezuma pueda equipararse –como lo hace Magaloni– con el Cristo bajado de la cruz.<sup>56</sup> En otros casos, se han detectado las fuentes europeas que se tomaron para analizar especímenes locales presentes en la flora y en la fauna –como pueden serlo los tratados de historia natural– mismos que, por otra parte, formaban parte de los volúmenes custodiados en la rica Biblioteca del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco.<sup>57</sup>

Quizá pudiera seguirse insistiendo en estos aspectos, pero baste afirmar con Florescano, quien se refiere a la Historia de las cosas de la Nueva España como la primera ‘crónica mestiza’, que ya estamos frente obras nacidas al calor de los primeros mestizajes que se fraguaban, en medio de la tensión entre el descubrimiento de las ancestrales culturas locales y la perspectiva eurocéntrica del siglo XVI.

Esto, de alguna manera, lo hemos sabido... Pero, insistimos, ¿desde dónde descolonizar nuestra memoria colectiva?

La relectura de obras canónicas de nuestra historia, exploradas en los intersticios, puede sugerirnos algunas claves y enseñarnos el camino inverso a la construcción.

Creo que también es importante leer en positivo: el mundo colonial es un mundo donde lo cultural experimenta una intensa transformación; el mundo indígena se ve presionado por múltiples exigencias, no es que sólo se asimile pasivamente a los patrones culturales que los europeos les imponían, sino que responde activamente a las circunstancias del

---

56 Vid. Diana Magaloni, “Imágenes de la conquista de México en los códices del siglo XVI”, imagen 11 Motecuhzoma rescatado del lago e incinerado ritualmente (p. 38) en comparación con la imagen 12 Descendimiento de Jesús de la cruz, (p. 39).

57 Vid. Pablo Escalante Gonzalbo, *Los códices mexicanos antes y después de la conquista*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010. También Ilaria Palmeri Capesciotti, “La fauna del libro XI del Códice Florentino de fray Bernardino de Sahagún. Dos sistemas taxonómicos frente a frente”.

momento apropiándose de ellos, pues es así como genera nuevos discursos en distintos planos y esferas que se expresan en las distintas obras que en ese momento se gestan, aportando su sensibilidad, su experiencia, la cultura local sedimentada, en los complejos mestizajes en movimiento.

Entender cómo fue que construimos nuestra memoria colectiva; cómo es que nuestra identidad quedó enclavada en esa fase de la antigua cultura náhuatl, por qué nos hemos identificado con la versión de la cultura náhuatl fijada por Miguel León Portilla, puede sensibilizarnos con respecto al horizonte abierto a la interculturalidad, único modo de estar en el mundo.

### Bibliografía

- ARIAS Sandi, M. "Forzar los textos. La filosofía náhuatl de León-Portilla", en Rozat, Guy (coord.), *Memorias del Seminario de historiografía de Xalapa. "Repensar la Conquista"*, México, Universidad Veracruzana, en curso de edición, pp. 309-318.
- BURKE, Peter (2002) *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*, trad. de Isidro Arias, Barcelona, Paidós Ibérica.
- (1987), *Historical Anthropology of Early Modern Italy*, Cambridge.
- CARRERA Stampa, Manuel (1968) "Relaciones geográficas de Nueva España, siglos XVI y XVIII", en *Estudios de historia novohispana*, núm. 2, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, pp. 233-261.
- CANDAU, Joel (2006) *Antropología de la memoria*, trad. de Paula Mahler, Buenos Aires, Nueva Visión, Claves-problemas, 2006.
- DE SAHAGÚN, Bernardino (1977) *Historia general de las cosas de Nueva España*, 4 volúmenes, traducción, introducción y notas de Ángel María Garibay, México, Editorial Porrúa.
- ESCALANTE Gonzalbo, Pablo. (1999) "Los animales del Códice Florentino en el espejo de la tradición occidental", en *Arqueología Mexicana*, núm. 26, VI, México, pp. 52-59.
- FLORESCANO, Enrique (2002) "Sahagún y el nacimiento de la crónica mestiza", en *Relaciones*, vol. 23, núm. 91, El Colegio de Michoacán, Zamora, México, pp. 75-94.

## ARTÍCULOS

- FLORESCANO, Enrique (2002) (coord.), *El espejo mexicano*, México, CONACULTA- Fundación Miguel Alemán – Fondo de Cultura Económica, Biblioteca Mexicana.
- FROST, Elsa Cecilia (2002) *La historia de Dios en las Indias. Visión franciscana del Nuevo Mundo*, México, Tusquets, Tiempo de memoria.
- GONZALBO Aizpuru, Pilar. (1990) *Historia de la educación indígena en la época colonial. El mundo indígena*, México, El Colegio de México, Serie Historia de la educación.
- GRUZINSKI, Serge (1995) *La colonización de lo imaginario*, trad. de ???, México, Fondo de Cultura Económica.
- HILL, Christopher (1980) *Orígenes intelectuales de la Revolución Inglesa*, Barcelona, Crítica.
- LEKENDORF, Carlos (1996) *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales. Lengua y sociedad, naturaleza y cultura, artes y comunidad cósmica*, México, UNAM — Siglo XXI.
- LEÓN Portilla, Miguel. (1979) *La filosofía Náhuatl. Estudiada en sus fuentes*, México, UNAM.
- LÓPEZ Austin, Alfredo (1985) *Educación mexicana. Antología de documentos sahuaguntinos*, Selección, paleografía, traducción, introducción, notas y glosario, México, UNAM.
- MARTÍNEZ Ríos, Jorge (1976) “Estudio acerca del método de investigación de fray Bernardino de Sahagún”, en Jorge Martínez Ríos (coord.), *Los métodos de investigación social*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 9-56.
- MARTÍNEZ Ríos, Jorge (1974) “The Research Method of Fray Bernardino de Sahagún: The Questionnaires”, en M.S. Edmonson (editor académico), *Sixteenth Century Mexico. The Work of Sahagún*, Albuquerque, University of New Mexico Press, pp. 11-149.
- MAGALONI Kerpel, Diana. (2003) “Imágenes de la conquista de México en los códices del siglo XVI. Una lectura de su contenido simbólico”, en *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, núm. 82, México, UNAM, pp. 5-45.
- MIGNOLO, WALTER D. y EBACHER COLLEEN (1994) “Alfabetización y literatura: los "huehuetlatolli" como ejemplo de la semiosis colonial”, en Julio Ortega, José Amor y Rafael Olea Franco (coords), *Conquista*

- y contraconquista, la escritura del Nuevo Mundo, actas del XXVIII Congreso del Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, pp. 21-30.
- MIGNOLO, Walter D. (1995) *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality & Colonization*, Michigan, The University of Michigan Press.
- MIGNOLO, Walter D. (2010) “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”, en Ileana Rodríguez y Josebe Martínez, *Estudios trasatlánticos postcoloniales, I, España*, UAM, División de Ciencias Sociales y Humanidades – Anthropos, pp. 237-270.
- MIGNOLO, Walter D. (2010) “El desprendimiento; prolegómenos de una gramática de la descolonialidad”, en Heriberto Cairo y Ramón Grosfoguel, *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*, España, IEPALA, pp. 147-170.
- MONCADA Maya, J. O (2003) *El nacimiento de una disciplina: la geografía en México (siglos XVI a XIX)*, México, México, UNAM, Instituto de Geografía, Col. Temas selectos de geografía de México.
- NICHOLSON, H. B. y E. Quiñones Queber (coords.), (1998) *The Work of Bernardino de Sahagún: Pioneer Ethnographer of Sixteenth-Century Aztec Mexico*, Albany, Institute of Mesoamerican Studies, State University of New York.
- OLSON, David R. (1998) *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, trad. de Patricia Willson, Barcelona, Gedisa.
- PALMERI Capesciotti, Ilaria (2001) *La fauna del libro XI del Códice Florentino de fray Bernardino de Sahagún. Dos sistemas taxonómicos frente a frente*”, en *Estudios de cultura náhuatl*, vol. 32, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, pp. 189-221.
- PARKER, Geoffrey (1999) *La gran estrategia de Felipe II*, Madrid, Alianza.
- PAYÁS, Gertrudis (2006) “El historiador y el traductor. El complejo Garibay/León Portilla”, en *Revista Fractal*, núm. 42, julio-septiembre, México, pp. 51-86
- RICARD, Robert (1986) *La conquista espiritual de México. Ensayo sobre el apostolado y los métodos misioneros de las ór-*

## ARTÍCULOS

denes mendicantes en la Nueva España de 1523-1524 a 1572, trad. de Ángel María Garibay, México, FCE, Col. Obras de historia.

RUBIAL García, Antonio (2000) *La hermana pobreza. El franciscanismo: de la Edad Media a la evangelización novohispana*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Colección Seminarios.

TRABULSE, Eias (1994) *Ciencia y tecnología en el Nuevo Mundo*, México, FCE-El Colegio de México.

## La educación sitiada. Entre la política y el mercado<sup>1</sup>

*Juan Fernando Álvarez Gaytán<sup>2</sup>*

La presente obra es el resultado de las sesiones que se han celebrado en el marco del Seminario de Perspectivas Críticas en Educación de México y Latinoamérica (SPECML) en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que desde el año 2007 ha propiciado análisis, debates, críticas y perspectivas en torno a la educación del siglo XXI. El título del libro *La educación sitiada. Entre la política y el mercado*, es sugerente porque coloca el concepto de educación entre las dos esferas que guían su rumbo de manera insistente contra los referentes que deberían ser sus verdaderos orientadores, por ejemplo, la filosofía, la teoría pedagógica y la ética.

Así, la educación se aprisiona entre la política al ser ésta el campo más reconocido para quienes están inmiscuidos en él y, también, para la sociedad en general. La política educativa forma parte de las estructuras del Estado desde donde se determinan de manera pública los rimbombantes cambios con respecto al proyecto de nación del régimen en curso. Sin embargo, el mercado – como el otro vocablo en el título del libro – establece las directrices necesarias para el buen funcionamiento del sistema económico global que, no obstante, a diferencia de la política, sus criterios se dictan e instauran en la sociedad sigilosamente a través de un lenguaje pretencioso que poco a poco se adentra en la conciencia de los sujetos. Por ello, el coordinador del texto – José Carlos Buenaventura – desde el título impugna y dice: la educación está sitiada.

---

1 Buenaventura, José Carlos (Coord.). (2017). *La educación sitiada. Entre la política y el mercado*. México, D.F.: Ediciones Eón. ISBN: 978-607-9426-74-3

2 Maestro en Docencia Transdisciplinaria por la Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM). licenciado en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal “Profr. J. Jesús Romero Flores” (BCENUF). México. Contacto: [mtro.fernando@outlook.com](mailto:mtro.fernando@outlook.com)

## RESEÑAS

Esta sensación de cerco educativo se respira a lo largo de la introducción y sus 19 capítulos, bajo las aportaciones de pensadores críticos contemporáneos que, en algunos casos, profundizan la encrucijada educativa y, algunos otros, comparten sus miradas desde otras aristas, sin duda, con claras articulaciones al terreno educativo. La introducción de José Guadalupe Gandarilla esboza la situación neoliberal que ha destruido y pulverizado los derechos colectivos y proyectos democratizadores propios del siglo XX. Nombra a la pedagogía crítica como el enfoque necesario para la verdadera educación y democracia, además de exhortar “a la labor intelectual a no guardar silencio, sino alzar la voz” (p. 17) para imaginar y concretar las utopías emergentes.

La obra se divide en 3 partes: 1) reformas y efectos en la educación, con 8 escritos; 2) perspectivas críticas sobre educación, con 6 colaboraciones; y 3) experiencias ante los problemas, con 5 aportaciones. En el primer texto, Pablo González Casanova comparte su pensamiento sobre la historia actual. Su remembranza inicia desde las políticas neoliberales y represivas de Díaz Ordaz hasta la supuesta transición democrática con los gobiernos de derecha en México. Hace uso del concepto privatización como “el nuevo nombre de la ocupación” (p. 24), es decir, como el criterio que rige al Estado mexicano del nuevo milenio. Este proceso fue patrocinado desde el Banco Mundial y legitimado por los economistas neoliberales. La nueva ocupación privatizadora logró triunfos y desdeñó a las humanidades y la historia de México como la conformación de un proyecto educativo de élite que no sólo ajustó “la oferta a la demanda de empleos innecesarios” (p. 26), sino buscó reconfigurar – e inclusive clausurar – las universidades que difunden la razón y el pensamiento crítico. El panorama “neoliberal de México ya es colosal” (p. 27) e insta a la organización y concientización para la construcción de otra democracia, otra liberación, con el apoyo de los “pobres de la Tierra” en torno a un proyecto que coadyuve, como los zapatistas, a “perder el miedo, tener esperanza y hacer fiesta” (p. 29).

Continúa la obra con un escrito de Michael Apple sobre la implantación de culturas de auditoría en la legislación educativa estadounidense. Explica que estas medidas abren el camino hacia la privatización y mercantilización de la educación. Disposiciones que buscan la aplicación de exámenes estandarizados en asignaturas “clave” para una exacerbada clasificación de “raza, etnia, estrato económico, discapacidad física, baja habilidad en el dominio del inglés” (p. 32).

La asesoría técnica y la permanencia laboral del profesorado estará determinada por los resultados, a lo que Apple observa como una visión endeble que desconecta al sujeto de su realidad, lo simplifica y “muestra un malentendido profundo de la complejidad del acto de enseñar” (p. 34). Esta reconfiguración del Estado va acompañada de una tarea discursiva que hace parte del sentido común los conceptos de privatización, mercantilización y evaluación, es decir, que formen parte de la cultura.

Henry Giroux es el autor del tercer capítulo en la primera parte, lo mismo con 2 aportaciones más en la segunda sección del libro. Su texto hace referencia al sitio – como en el título del libro – en el que se encuentra la educación superior. Explica que su acorralamiento lleva varios años y está en contra de la libertad de cátedra porque la derecha privatizadora observa en la universidad un “caldo de cultivo de anti-capitalistas, (...) [y] anti-americanos en sus orientaciones críticas” (pp. 65-66). Es sabedor que la educación no es neutral, que representa una visión “ético-política”, en donde corresponde a los profesores emplear su cátedra para contrarrestar los “intereses corporativos sobre la universidad” (p. 71) y defender sus espacios como ejemplos de experiencias democráticas verdaderas.

El segundo versa sobre la relación que existe entre la escuela y la democracia, por cuanto aquella representa el lugar pre-formativo para la ciudadanía crítica. Se acomete contra las formas de conocimiento prefabricado (mass media) que actúan “de forma agresiva para usurpar la conciencia crítica” (p. 144) en detrimento del compromiso social. Estos mecanismos alienadores convierten al ciudadano en un consumidor individual que sólo asiste a la escuela para un “entrenamiento vocacional” (p. 146). Para ello, la descomunal tarea de fomentar el pensamiento crítico en un marco democrático se delega a los profesores, quienes deben asumirla con valentía, al enfrentar sus propias ideologías, con base al rol que representan en la sociedad.

Por otra parte, la tercera colaboración de Giroux evoca las líneas de pensamiento antes planteadas y añade la importancia de la política cultural, porque la dominación no es sólo económica, sino también cultural, con referencia – explica – a las interesantes críticas de Marcuse y Adorno. De ahí que insista en la pedagogía crítica como la intervención “capaz de crear posibilidades para la transformación

## RESEÑAS

social” (p. 227), el papel de los maestros como intelectuales, el afecto y las emociones como las enseñanzas importantes que recibió de Freire. Concluye con un llamado de atención al decir que el problema no está en los estándares ni en los planes, ni los exámenes, sino se encuentra en los actos neoliberales que dificultan el sentido y las posibilidades de vida.

Hugo Zemelman participa con 2 capítulos. Su primera contribución alude a los desafíos del conocimiento que enfrentan las universidades actualmente. La problemática – según el autor – tiene como patologías las crisis financieras, la desarticulación entre la docencia y la investigación, la comercialización de la educación superior y la poca producción editorial. Además, cautelosamente las universidades ya no acompañan el rumbo de las naciones, porque han sido sustituidas por los centros de investigación transnacionales. Entonces, Zemelman especifica el problema en torno a ¿cuál es el lugar del pensamiento en la universidad? ¿cuál es la finalidad de la investigación? y ¿bajo qué lógicas el investigador desarrolla su discurso? Como respuesta sugiere la generación de proyectos interinstitucionales acordes a la realidad de cada país y poder pensar no desde códigos teóricos, sino desde un pensamiento crítico que contribuya a intervenir en la realidad.

El segundo capítulo que escribe Zemelman describe el tema del pensamiento epistémico que tanto trabajó en vida. El gran cuestionamiento es las dificultades que ha experimentado la necesidad de cambio a través de las diferentes perspectivas teóricas (positivismo, marxismo, fenomenología, teoría de sistemas, etc.), debido a que en todo debate se ha dejado fuera al sujeto, lo que impide comprender la realidad desde sus múltiples lenguajes. Precisamente es en el lenguaje donde plantea el énfasis como esfuerzo epistemológico que permita crear el discurso necesario para lo dado-dándose, contrario a repetir grandes teorías que en el sujeto investigador carecen de sentido, más las toma como referencia por ser “clásicos”. Con el empleo del pensamiento epistémico se da una articulación de las visiones que han separado la complejidad del sujeto; el reto está en “la capacidad del hombre de construir o no construir” (p. 175).

Horacio Cerutti cuestiona las adversidades que ha sufrido la filosofía, para en su lugar establecer curricularmente asignaturas de corte más práctico, como el inglés y la computación. Tales pretensiones

ubican a la educación como una especie de mercancía y contravienen a sus finalidades; por ejemplo, de la universidad: “investigación, docencia y extensión o difusión de la cultura” (p. 89). Explica que cualquier universidad que funcione sin alguno de estos objetivos, estaría por debajo de lo que necesita la sociedad. Destaca el papel que mantiene la filosofía con respecto a su cometido público, pero va más allá y propone una Universidad Pública de Nuestra América, para que los jóvenes puedan experimentar el espíritu emancipador que se respira en Latinoamérica, o de lo contrario ¿cómo concretar la tan anhelada integración de Nuestra América?

Con el capítulo de Gandarilla se dilucida la disonancia que existe entre los planes de estudio y su respuesta a la realidad. A su vez, reclama que la arquitectura universitaria aísla el saber de cada facultad, no reconoce el trabajo ajeno y mucho menos busca la colaboración. Expone cómo el profesor universitario es precarizado bajo “el cumplimiento funcional de un espectro de evaluación” (p. 105) que lo aleja de la posibilidad de desempañar los dogmas que poseen aún los jóvenes de pensamiento. Hace un repaso sobre las contribuciones de la teoría crítica por la Escuela de Frankfurt, para iluminar las pretensiones irracionales que enmascaran la comprensión del mundo, además de recuperar la categoría de totalidad. Concluye con la urgencia de una arquitectura del saber crítica que responda a “los problemas locales, nacionales y globales que ha acarreado la crisis histórica de nuestra época” (p. 121).

Francesca Gargallo colabora con 2 textos desde la perspectiva feminista en educación. En el primero realiza una remembranza sobre el papel que ha jugado la mujer como “actora social”. Teoriza la categoría de género y su origen dentro del pensamiento feminista en Estados Unidos, como el medio que permitió explicar las relaciones entre lo masculino y lo femenino. La categoría como tal representó una revolución epistémica para la interpretación social y cultural, además de influir en la “construcción de saberes propios de seres humanos diferenciados” (p. 125), es decir, problematiza la igualdad como especificidad en procesos de afirmación. Para su siguiente trabajo hace una remembranza sobre el feminismo en la educación, con respecto a mujeres que criticaron el desarrollo teórico masculino. El desarrollo del concepto educativo –dice– debe tomar a consideración 1) el nexo entre la educación y sus prácticas para la mujer y 2) el papel que ha

## RESEÑAS

representado para la superación de roles sociales que se han atribuido a las mujeres y hombres. Por tanto, la autora alude a prácticas dominadoras que inconscientemente magnifican el papel de los hombres en la historia, a través de un currículum oculto, a tal punto que en los libros de historia “no se nombra a ninguna mujer mexicana” (p. 219).

Para Hugo Aboites se hace necesario pensar en el futuro de la universidad latinoamericana. Aborda el surgimiento de la universidad crítica en el siglo XX para enmarcar su reflexión en torno a la redefinición que requiere la educación superior del momento actual. La política neoliberal en América Latina ha reducido a estudiantes y profesores a una dinámica de competencia entre sí, que sólo ha generado un estancamiento creativo en millones de sujetos. Esto ha demeritado gradualmente la identidad social de la universidad porque quienes se gradúan no ven mejoría en sus vidas, y quienes son excluidos – por los exámenes – viven la precariedad a priori. Plantea los rasgos que debería poseer la nueva universidad latinoamericana, como lo son una redefinición de la autonomía, repensar el estudio y profesiones disciplinares, planes de financiamiento que respondan a las necesidades y la conformación de consejos universitarios, de tal forma que se conduzca la vida formativa con las inquietudes de todos los involucrados. En su segundo texto ofrece un análisis interesante sobre las condiciones que enfrenta la matrícula y sus posibles soluciones. Encara las estadísticas que nacen posterior al Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES), para cuestionar las políticas de educación superior y media superior, el tema del examen único para el ingreso y sus efectos de absentismo y discriminación, al igual que el modelo de competencias, porque reduce a la educación “como la transmisión de recetas muy específicas” (pp. 254-255).

Boaventura de Sousa Santos participa en la obra sobre la pedagogía del conflicto. Narra la situación económica, política y social que se vive, influenciada de una teoría burguesa que ha construido la historia sobre sus intereses, a tal punto que trivializa “la muerte del espanto y la indignación, (...) [como] muerte del inconformismo y la rebeldía” (p. 185). Su propuesta pedagógica reside en la concepción del aula como un espacio que genere un campo de posibilidades para la transformación, en donde los sujetos no propongan al unísono del profesor, sino dentro de un espectro multidimensional que converja ideas, emociones, sentimientos y pasiones. Cuestiona la distancia existente entre ciencia y producción,

para formular un modelo alternativo que ponga en conflicto la aplicación científica. De llevarse a cabo, la construcción de conocimiento superaría sus limitaciones para “inventar ejercicios retrospectivos y prospectivos que nos permitan imaginar” (p. 193). Su proposición la adhiere a una visión multicultural que destruya las epistemologías dominantes para “aprender un nuevo tipo de relacionamiento entre saberes” (p. 200) como criterio de aprendizaje que oriente a la emancipación.

Gladys Martínez relata la política neoliberal que ha experimentado la Universidad Autónoma de Chapingo. Explica que la institución mantiene entre sus rasgos una excesiva burocratización y verticalismo. Los afectos neoliberales a los que se refiere son la distribución inequitativa de las becas, la reticencia en torno a la autonomía por la intensa evaluación, aun de agentes externos, y la pérdida de condiciones laborales de los profesores por sobre la productividad. Termina con la declaratoria de que la UACH requiere un análisis crítico de conjunto, o de lo contrario sus políticas se sustentan en la razón instrumental.

Desde una mirada crítica J. Jesús María Serna muestra algunas enseñanzas sobre los movimientos de 1968. Narra su mirada, desde abajo, sobre el movimiento e invita a pensarlo desde los colectivos, los que participaron, las masas y no sólo desde los líderes, como comúnmente se ha hecho. Cuenta una anécdota sobre la noción de “nosotros” en los tojolabales en el qué hacer cuando alguien tiene un problema, una cosmovisión extraña a la modernidad: “nos juntamos todos, y no es que cada uno vaya a su casa para, individualmente, encontrar la solución, ¡no! Todos juntos...” (p. 278). Observa en los movimientos sociales la incesante lucha contra la impunidad, e invita a tejer la utopía por ser “movilizadora, (...) esperanzadora, de proyección hacia el futuro” (p. 282).

La tan enriquecedora obra cierra la lista de autores con su coordinador, quien contribuye con 3 textos. En el primero plantea un nuevo paradigma pedagógico en México, desde la filosofía y el colocar al sujeto en la investigación como el origen de la verdadera construcción de conocimiento. Interpela sobre el reconocimiento a los diferentes proyectos históricos, que luchan contra el pensamiento único, y también problematiza la formas del aprendizaje que encierran sus posibilidades a la edad escolar. Pretende que la pedagogía profundice en la inclusión humana. Asimismo, desarrolla la importancia al

## RESEÑAS

reconocimiento del cuerpo en los sujetos, la necesidad de aprehender la realidad, la convivencia, la democratización pedagógica y la multiplicidad de espacios y tiempos, entre otros. Trasciende las aulas con su visión pedagógica para conformar un campo más amplio de articulación de saberes. Para su ulterior trabajo reflexiona sobre su experiencia en la formación de pedagogos en cuanto a problemas como la pérdida de sentido en la visión histórica de la pedagogía y su relación íntima con la filosofía; un currículum y prácticas gnoseológicas que dan a los estudiantes de pedagogía insumos teóricos cristalizados; y una visión machista que se encuentra entre sus aspirantes. Continúa con su experiencia como coordinador del SPECML, como profesor de estudiantes vulnerables, y define las dificultades universitarias desde la posición de educando. Finalmente, aporta un escrito a modo de cierre con el que recalca la importancia de buscar una mejor educación desde la perspectiva crítica, para desencadenar sus mecanismos de reproducción cosificantes, y lograr así que Nuestra América se deba a “nosotros y a las venideras generaciones” (p. 299).

## La investigación en educación: Epistemologías y metodologías

*Rosalía López Paniagua*<sup>1</sup>

Patricia Ducoing (Coord.) *La investigación en educación: Epistemologías y metodologías*. México: Asociación francófona internacional de investigación en ciencias de la educación. Sección mexicana; Plaza y Valdés Editores, 550 pp.

La situación crítica de la educación que prevalece en la coyuntura mundial actual y en particular en México, requiere de fortalecer los procesos de formación en investigación en el campo de las ciencias de la educación, por lo que este libro resulta ser un valioso aporte a la compleja tarea de aprender para conocer.

Asimismo, la reflexión a la que invita sobre la importancia de la epistemología como base de la investigación y el reconocimiento de las confusiones, omisiones y errores que presentan los programas de formación en investigación resulta, sin duda, una vertiente de la problemática educativa que, de no tomarse en consideración y actuar en consecuencia, difícilmente se podrá avanzar de manera alternativa en la intervención en el campo de la educación, especialmente mediante la política pública en esta materia.

El punto de partida de este texto colectivo es el reconocimiento de que el pensamiento educativo ha transitado por la ruta investigativa de las ciencias de la naturaleza, suscrita por la epistemología cartesiana, identificada con la revolución científica de la edad moderna temprana en los siglos XVI y XVII, misma que hoy conserva una cierta hegemonía en la construcción del conocimiento, incluyendo a las ciencias sociales y la educación.

Asimismo, es el creciente interés de los estudiosos en el campo de la educación por atender y establecer posiciones epistémicas en

---

<sup>1</sup> Doctora en Sociología y Filosofía. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM – IMCED. Correo: rosalia@unam.mx

## RESEÑAS

sus trabajos de investigación, pero la ausencia de la epistemología en la mayoría de los programas de licenciatura y posgrado, no sólo en México, sino en otras partes del mundo, a pesar de que se incluyen en los diseños curriculares muchas materias destinadas a la investigación.

Sin embargo, la proliferación de los cursos de metodología en los programas de formación en investigación en ciencias de la educación se limitan generalmente a las técnicas y manejo estadístico de la información, omitiendo la reflexión epistemológica que todo proceso de investigación entraña, es decir, que desde el inicio la formación se limita a la metodología y no a la formación en investigación, por lo que resulta ser incompleta.

Al respecto, se identifican tres características de las asignaturas para la formación en investigación, que resultan muy reveladoras y que son:

Bajo la denominación de “métodos de investigación” se incluyen algunas técnicas como la entrevista, el cuestionario, las escalas, etc., y a su vez, se incorpora la etnografía, la observación, la encuesta, entre otras, lo que revela una grave confusión entre herramientas y métodos de investigación, equívoco muy expandido incluso en libros y manuales de investigación en ciencia sociales y en educación.

La distinción entre investigación “cuantitativa” y “cualitativa”, que entiende a la primera adscrita a epistemologías positivistas y la segunda a epistemologías interpretativas, revela un prejuicio, ya que los trabajos de corte interpretativo pueden también hacer uso de elementos cuantitativos y viceversa; los basados en epistemologías positivistas pueden detonar dispositivos cualitativos, por lo que tal distinción resulta inadecuada para el posicionamiento epistemológico y metodológico en las investigaciones en educación.

Una tendencia a la fragmentación del fenómeno educativo, impulsada por el renovado enfoque tecnocrático de medir y analizar las variables relacionadas con temas como la calidad de la docencia, los aprendizajes, las competencias, los procesos institucionales, en la que han caído investigadores, instituciones, profesores, administradores, etc., bajo la creencia de que el hecho educativo, humano y social es susceptible de división y simplificación y en consecuencia de nitidez,

lo que explica la ilusoria confianza en la utilización de instrumentos y la presumible certeza de los resultados.

La postura de este libro es, por el contrario, el reconocimiento de la complejidad, planteada por Morin, de todo objeto social que se caracteriza por la aceptación del desorden, la ausencia de certeza y la contradicción. Y el cuestionamiento de los discursos simplistas, unidimensionales y disciplinarios, lo que implica un desafío y en cierto modo una regresión, que genera resistencias en políticos y tomadores de decisiones, académicos y docentes.

En este marco, el libro se propone como un espacio para repensar el estatuto epistemológico y la construcción metodológica en la investigación en educación como ámbito de producción, circulación y difusión de los conocimientos sobre el hecho educativo, tarea que se antoja necesaria y urgente frente a la crisis no sólo educativa que se denuncia a nivel mundial, sino civilizatoria que enfrenta nuestra era.

Para cumplir con este propósito, el libro incluye trabajos de académicos originarios de diferentes lugares (Francia, Suiza, Quebec, Brasil, Argentina y México) y una gama amplia de temáticas, epistemologías y metodologías, aunadas a sus tradiciones académico-disciplinarias, quienes abordan la cuestión educativa en cinco grandes temáticas desde el punto de vista ontológico, epistemológico y metodológico de la investigación.

Con esta estructura temática se analiza, en la primera parte, la educación como objeto de investigación que muestra un abanico de posibilidades, de inteligibilidad de lo educativo, en la que cabe la relación agonística (comportamiento de oposición a otros), constitutiva de lo educativo, que involucra lo real, lo imaginario y lo simbólico, diferencias de distinto orden que se generan y circulan en el entramado intra e inter psíquico, semiótico, social y político, en suma, humano. En esta perspectiva, se aborda también la subjetivación y formación de la persona, el discurso académico del currículum y sus innovaciones, así como la complejidad de la educación como objeto de estudio.

Respecto al tema de las tradiciones académico-disciplinarias en educación, que abarca la segunda parte, se analizan casos muy interesantes, como el de las ciencias de la educación en Francia, la

## RESEÑAS

tradición académica-disciplinar y de construcción del conocimiento bajo la influencia alemana en México gracias a Francisco Larroyo (1912-1981), filósofo por la UNAM, quien promovió la difusión y ordenamiento del conocimiento pedagógico en México.

Asimismo, resulta importante el tema del Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva en Brasil (1934), signado por 26 intelectuales de gran envergadura, en el que resalta la contribución de Anísio Teixeira, considerado clásico, por su vigencia, de la educación brasileña. Al respecto, se destaca la cuestión de la educación popular y la interculturalidad que en aquel país es crucial y muy aleccionadora a lo largo de la historia moderna de México y en la coyuntura actual.

Por último, se aborda la llamada epistemología de frontera como alternativa para la investigación educativa, corriente identificada con intelectuales latinos ubicados en universidades de Estados Unidos, cuya descolocación territorial les permite una mirada geopolítica del conocimiento y trabajar en la superación del occidentalismo, que va de lo universal totalizante a lo particular localizado. Perspectiva en la cual destacan los aportes de Walter Mignolo, Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez, entre otros.

En tanto que, la tercera parte, se dedica al tema de la didáctica y su estatuto epistemológico, con reflexiones sobre la pluralidad de didácticas contemporáneas, desprendidas de la perspectiva instrumental de la didáctica como saber disciplinario especializado, asociada al pensamiento de la racionalidad transferido a América Latina por organismos internacionales en la década de los sesenta del siglo pasado.

Destacan la didáctica de las matemáticas, la física, la historia, las lenguas, la lectura y otras, que constituyen un campo de investigación y debate conceptual y metodológico creciente, en el que se plantean diversas interrogantes: ¿Cómo se construye el conocimiento disciplinar de la didáctica?, ¿dónde y cómo se construyen los límites epistemológicos, conceptuales y metodológicos entre la didáctica como disciplina y las didácticas particulares?...

Esta última cuestión es abordada en este libro desde un punto de vista francófono, por el propio Jean-Louis Martinand, profesor emérito de didáctica de las ciencias y la tecnología de la Escuela Normal Superior

de Cachan, Francia, que propone el estatuto epistemológico múltiples de las didácticas, al considerar, por un lado, la tradición didáctica constitutiva de las ciencias de la educación y por otro, la disciplinar que él agrupa en ciencias de la naturaleza y de la sociedad o de la ingeniería.

En este marco, se reflexiona en particular sobre la didáctica como el saber especializado de la enseñanza en el contexto mexicano actual, ceñido por políticas y programas de organismos transnacionales y del Estado nacional, por lo que adquiere un renovado estatus instrumental. Esta nueva generación de racionalidad instrumental de la didáctica, claramente incorporada en la reforma educativa a partir de los años noventa, lleva a plantear preguntas tales como: ¿por qué es importante reactivar el debate de la didáctica en el plano epistemológico y ontológico?, ¿cuáles serían las potencialidades del discurso didáctico como el saber del maestro desde otros planos, epistemológico y ontológico?, etc.

Para contrarrestar esta oleada de instrumentalización del aprendizaje, que niega o invisibiliza al maestro y a su saber, se propone recrear el pensamiento didáctico latinoamericano para apoyar la reactivación del debate crítico y evitar el repliegue del oficio de enseñar.

Otra perspectiva interesante sobre la didáctica, que trata el libro, es concebirla como multidimensional en tanto que no sólo comprende la enseñanza sino también el aprendizaje, por lo que el foco de la didáctica es la movilización de los sujetos para la construcción/deconstrucción de conocimientos y saberes. Por tanto, el objetivo de la enseñanza será desarrollar en los alumnos las capacidades intelectuales que les permitan crear sentido a los aprendizajes, reelaborarlos y convertirlos en verdaderos saberes, perspectiva que transforma el rol del profesor y de la didáctica “dado que quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado” (p. 260).

La penúltima parte de este texto se centra en las epistemologías analíticas y epistemologías interpretativas, ofrece un conjunto de reflexiones sobre la manera y las circunstancias en que los conocimientos específicos se logran y se constituyen en ciencias, particularmente las ciencias de la educación, humanas y sociales, y hace aportes valiosos acerca del desarrollo epistemológico de

## RESEÑAS

las ciencias de la educación, desde su génesis con base en el eje objeto-campo-método, según Ardoino y Berger y los fundamentos epistemológicos del proceso de conocimiento.

Asimismo, se aborda la obra de Wilhelm Dilthey y su contribución a la delimitación de las ciencias de la naturaleza con respecto de las ciencias humanas, y se argumenta su vigencia en relación a la diferenciación epistemológica entre ciencias de la naturaleza y ciencias humanas, en virtud de que actualmente en el campo de la investigación educativa persiste la idea de unicidad de la ciencia y los aportes de Dilthey, a finales del siglo XIX, contribuyen hoy a sostener la especificidad epistemológica y metodológica de las humanidades, las ciencias sociales y las de educación.

Sobre el carácter ecléctico, en contraste y combinación con la naturaleza híbrida e interdisciplinaria de las ciencias de la educación, se discurre sobre el eclecticismo teórico en las humanidades y las ciencias sociales, entendido como vigilancia epistémica de los principios ontológicos; se pondera la ausencia de un método para dichas ciencias que incluya un objeto de estudio concebido a partir de la realidad histórica y cultural y se recupera de Khün la idea de que las disciplinas humanas son eminentemente antagónicas y mutuamente excluyentes, a diferencia de las ciencias naturales que comparten metodologías similares y una serie de reglas establecidas por la comunidad científica.

En el abordaje de los aportes epistemológicos hechos a la investigación educativa desde los estudios decoloniales y feministas, y la definición del problema y la concepción del objetivo como elementos fundamentales en materia de investigación educativa, destaca el cuestionamiento a la epistemología occidental de producción de conocimientos, en el marco del programa modernidad/colonialidad, que surge en América Latina en los años 90 del siglo pasado, que toma como referencias la teología de la liberación, la filosofía de la liberación y de la ciencia social autónoma; la teoría de la dependencia; los debates modernidad/postmodernidad; la hibridez en antropología, comunicación y estudios culturales, la teoría feminista chicana y los estudios subalternos en Estados Unidos (p. 342). Al respecto, de los estudios decoloniales y feministas se hace una propuesta muy atractiva al pensarlos en su “carácter de saberes situados” y en diálogo, a fin de avanzar en la construcción de una epistemología ampliada de lo histórico-social.

Así como también el debate en torno al proceso de construcción del paradigma del conocimiento, desde la racionalidad griega, hasta la visión científica contemporánea, que se caracteriza por la separación entre metodologías y la base filosófica del conocimiento, la ontología, problema que desafortunadamente no preocupa a docentes e investigadores que confían sólo en la intuición y en tradiciones y visiones historizadas.

A manera de conclusión, se afirma que sólo un proceso de sólida formación epistémica, ontológica, filosófica, teórica y metodológica propia de nuestro tiempo, permitirá al investigador elaborar una crítica que contribuya al proceso emancipador que es el interés más importante del conocimiento.

La quinta, y última parte del libro trata las metodologías de investigación educativa que en el ámbito académico, si bien han cobrado fuerza, en los últimos años se advierte un interés paralelo por la relación entre la construcción del conocimiento y su impacto en los procesos sociales, culturales, educativos y escolares. El objeto de conocimiento, la viabilidad y pertinencia de las preguntas de investigación, la temporalidad del campo de la investigación, el posicionamiento onto-epistemológico del investigador; la coherencia ente objeto de estudio, marco teórico y referente empírico, son algunos aspectos que preocupan y ocupan a los investigadores y estudiantes de posgrado.

No obstante, se advierte en la investigación contemporánea en el ámbito de las ciencias sociales y humanas en general y educativas en particular, esfuerzos de carácter descriptivo que enfatizan la identificación de elementos clave o las variables que inciden en un fenómeno o de corte explicativo, los cuales buscan identificar los vínculos entre variables y el fenómeno o investigaciones predictivas, enfoques que exigen al investigador fundamentar teóricamente su objeto de investigación, ajustar constantemente sus instrumentos de investigación, así como cuidar la consistencia epistémica, teórica-conceptual y metodológica, además de explicitar su compromiso y ética académicos.

En este apartado se presentan de manera general las grandes orientaciones de metodológicas vigentes en la investigación educativa: el interaccionalismo simbólico; bibliografías y autobiografías; las

## RESEÑAS

metodologías etnográficas ilustradas; y el enfoque de las representaciones sociales, las cuales se argumentan y ejemplifican con experiencias en el campo educativo, entre otras, la narrativa como perspectiva teórico metodológica para el análisis de la práctica docente, el estudio de los conflictos morales en la gestión de directivos en escuelas públicas mexicanas de nivel básico y autodiagnóstico e intervención en escuelas, con indicadores de convivencia democrática inclusiva y no violenta.

En cuanto a la observación, se sitúa históricamente como método de recolección de datos, así como la entrevista y su utilidad, para recoger presentaciones y creencias, identificada como “teoría profesada”, aunque lo dicho por los informantes no siempre corresponde con sus prácticas. Sin embargo, se argumenta que, en las ciencias de la educación, la observación parece ser un instrumento válido.

Un tema interesante que también se aborda es el de las metodologías horizontales (etnográficas), que han surgido en las últimas tres décadas en América Latina como “formas otras”, que proponen cambios analíticos para comprender fenómenos como la alteridad, la diferencia, el postnacionalismo, el género, el poder, etc.; se trata de estudios culturales en el campo social y educativo, en el marco de una dinámica transdisciplinar, mediante redes, comunidades de diálogo, debates, críticas y metodologías colaborativas.

Por último, se argumenta sobre la utilidad de la teoría de las representaciones sociales como herramienta idónea en la investigación educativa, las metodologías e instrumentos que se han utilizado y los dos enfoques, el procesual y el estructural.

Sin duda, la gama tan amplia de temáticas que ofrece este libro en torno a los fundamentos epistemológicos del quehacer científico y sus procedimientos en el campo de la educación, es un valioso aporte para quienes ejercen el oficio de enseñar.

## **La ventaja académica de Cuba ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?**

*Edith Linares Alemán<sup>1</sup>*

Martín Carnoy, (2015) *La ventaja académica de Cuba ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* Publicado en inglés en 2007, primera edición en español en 2010 y una primera reimpresión en 2015 en México, Fondo de Cultura Económica, 271 pp.

El autor, Martín Carnoy, es doctor en Economía por la Universidad de Chicago y actualmente profesor de Educación y Economía en la Escuela de Educación en la Universidad de Stanford. Sus líneas de investigación, desde finales de los setentas y hasta la fecha, han sido la relación entre la economía y el sistema educativo, las políticas educativas comparadas y los sistemas de rendición de cuentas del Estado en el rendimiento académico de los estudiantes. Entre sus publicaciones recientes destacan: *Sustaining the New Economy: Work, Family and Community in the Information Age* (2002), *Las reformas educativas en la década de 1990: un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay* (2004) y *The Different Worlds of Urban and Suburban School Districts* (2005).

La investigación que se expone en el libro constituye un análisis comparativo de la enseñanza primaria en Latinoamérica, enfocado en tres países de condiciones socioeconómicas muy distintas: Brasil, Chile y Cuba. El telón de fondo del análisis lo constituyen los resultados de un estudio de la UNESCO realizado en trece países latinoamericanos en 1997, en los cuales los estudiantes cubanos obtuvieron las calificaciones más altas en lenguaje y matemáticas.

---

1 Maestra en Educación en el área de Desarrollo Curricular y Doctorante en Innovación Educativa. Profesora-Investigadora en la Escuela Normal Superior de Michoacán. Correo: linedy70@gmail.com

## RESEÑAS

En este sentido, a lo largo de la obra, se intenta dar respuesta a la pregunta que aparece desde el título y que motiva y orienta el trabajo del autor: ¿por qué los estudiantes cubanos rinden más?

Además de utilizar una metodología comparativa, se emplean técnicas que abarcan aspectos macro y micro de los sistemas educativos estudiados, estableciendo diferentes niveles de análisis: efectos generales de la familia, la enseñanza y la inversión escolar; sistemas de organización escolar; y análisis centrado en las lecciones de matemáticas del tercer curso de cada país.

Uno de los fundamentos teóricos básicos sobre el cual se sientan las líneas generales de actuación y las reflexiones emanadas es el “capital social” propuesto por J. Coleman (1966), que en este caso se amplía incluyendo no sólo el esfuerzo que las familias hacen en pro de la enseñanza de los hijos y la interacción que se establece con los vecinos y la comunidad, sino además y sobre todo, las políticas que los gobiernos nacionales implementan a favor del sector educativo (capital social generado por el Estado). Esta ampliación del concepto constituye uno de los puntos centrales de que parte el trabajo.

Los resultados de la investigación que se manifiesta en este libro se organizan a lo largo de siete capítulos que de a poco van dando respuesta a la pregunta central, y en los que se evidencia la atención a los niveles de análisis ya mencionados.

Una vez asentadas en el capítulo I las premisas básicas y el marco general de que parte el estudio, en el capítulo II se hace una caracterización de las condiciones socioeconómicas, políticas y educativas de cada uno de los países en cuestión. Quizá la diferencia más destacable en esta caracterización sean los regímenes de gobierno y la consecuente política educativa que emana de ellos: Brasil y Chile con antecedentes de gobiernos militares y actuales tendencias democráticas; y Cuba con un gobierno socialista desde finales de la década de los 50's.

Los elementos en que se basa el análisis comparativo que se hace en este capítulo toma como punto de partida las acciones gubernamentales en materia educativa: en el caso de Brasil y Chile, se habla de las iniciativas de mejora de la calidad de la educación, sistemas de evaluación, políticas de disminución de la desigualdad

en el acceso a la escolarización, etc.; en el caso específico de Chile llama la atención la categoría mercados para la educación, a raíz del uso que se le da a los resultados de los exámenes como referente para que los padres puedan elegir los centros escolares para sus hijos. De Cuba se analizan, entre otros elementos, los cambios que a partir de la revolución se implementaron y que giran en torno a igualar y elevar la calidad de la educación, sobre todo de zonas rurales y barrios obreros, y las consecuentes políticas en la formación de profesores; los sustentos filosóficos y pedagógicos considerados en los nuevos programas y su traducción en acciones concretas en las escuelas.

En el capítulo III, se abordan las variaciones del rendimiento escolar entre los países de estudio partiendo de la pregunta ¿cómo explicar por qué los niños cubanos obtienen mejores resultados académicos? Para dar respuesta a este cuestionamiento se hace una indagación detallada en tres direcciones: diferencias inherentes a las familias de los escolares; diferencias cuantitativas y cualitativas de recursos pedagógicos; y diferencias del contexto social.

Algunas de las reflexiones a que se llega es que los cubanos cuentan con un mayor capital social familiar (mejor nivel de escolaridad de los padres, expectativas académicas más elevadas para los hijos, mayor apoyo en las tareas escolares, etc.); mejores recursos humanos y materiales en las escuelas; y mayor capital social colectivo (un entorno social menos hostil y una participación más directa del gobierno).

El capítulo IV es muy ilustrativo, porque rompiendo un poco la dinámica de revisar sólo los países de estudio, se permite la incorporación de otros países latinoamericanos en el análisis que se hace. La intención es comparar el rendimiento académico de Cuba con el de otros países latinoamericanos a través de la definición y análisis de una serie de variables de estudio que, caracterizadas detalladamente en este apartado, tanto en términos conceptuales como en la manera en que se fue recuperando la información, develan parte de la respuesta a la interrogante: ¿por qué los resultados de los alumnos difieren de un país a otro?

Algunas de las conclusiones a las que se llega demuestran que factores como la frecuencia del trabajo de los niños fuera de casa, muy común en algunos países latinoamericanos, no así en Cuba, constituyen

## RESEÑAS

un importante correlativo del rendimiento académico; así mismo, situaciones relacionadas con la violencia, tales como las peleas en las aulas, con una presencia menor en Cuba, explican también niveles más o menos elevados de rendimiento escolar.

El capítulo V caracteriza el programa escolar de los países estudiados y destaca elementos del programa cubano que lo hacen potencialmente más favorable para el aprendizaje, a saber: no es tan abundante pero todos los estudiantes trabajan todos los materiales especificados, cosa que no siempre ocurre en Brasil y Chile; los maestros cubanos tienen un nivel superior de conocimiento del contenido; la educación del profesor en Cuba está organizada en torno a la enseñanza requerida en el programa nacional; y los docentes son supervisados muy de cerca en el aula.

Al abordar con detalle las características de los programas escolares de cada uno de los tres países, se da pie para que se analicen categorías más específicas, como la capacidad del profesor y su educación, la supervisión docente, y la asistencia-ausentismo de profesores y alumnos a clase.

El capítulo VI parte de la premisa de que “La calidad de un sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad de las experiencias de los estudiantes en las clases” (p. 167). Para constatarla se hace un comparativo de las prácticas de enseñanza en los tres países a través de la definición de variables muy precisas de observación.

En estas variables se incluyen indicadores relacionados con los métodos de los profesores y su impacto en el aula (tipo de ejercicios, verbalización, uso del tiempo, compromiso de los alumnos, disciplina, uso de materiales, calidad física del salón), y con el nivel de los contenidos que se transmiten.

A pesar de que el autor advierte los sesgos que pudo tener el trabajo de campo que se manifiesta en el apartado, el análisis comparativo es profundo y en muchas ocasiones doloroso. Quizá el siguiente fragmento pueda resumir el sentir que deja la exposición en este capítulo:

“El aspecto más descorazonador de la comparación fue observar directamente, en Brasil y en Chile, las diferencias en el nivel de los contenidos y en la intensidad de las tareas entre los alumnos

procedentes de familias con más bajos ingresos y los procedentes de familias con mayores ingresos. En Cuba las diferencias fueron mucho menores” (p. 204).

Finalmente, en el capítulo VII titulado: “Las lecciones que aprendimos”, el autor recupera las conclusiones a las que llegó en cada uno de los anteriores y con ellas argumenta la respuesta a la pregunta que dio origen a esta investigación: ¿por qué los estudiantes cubanos rinden más?

Sin duda, el título de la obra invita inmediatamente a su lectura, en tanto que en la pregunta que aparece en la portada subyace una aseveración que, si bien es conocida por los educadores mexicanos, el por qué le imprime un elemento inquietante que hace abrir sus páginas y adentrarse en los procedimientos, sustento teórico, análisis y reflexiones que a lo largo de las 271 páginas se hace para dar respuesta suficiente a este cuestionamiento.

Es cierto que a pesar de los sesgos que el propio autor reconoce en el estudio, la respuesta resulta satisfactoria por varias razones, entre ellas: la investigación manifiesta en todo momento una estrategia metodológica consistente y bien fundamentada; los ámbitos y niveles de indagación, considerando la conjunción de lo macro y lo micro, generan una perspectiva global del tema que se estudia; los análisis, las reflexiones y las conclusiones a las que se va llegando poco a poco, se contrastan y/o complementan con los resultados de otros estudios, con la visión de otros autores, es decir, se permite un diálogo con los otros que resulta interesante porque permite entender el asunto desde perspectivas distintas; todo ello genera una buena dosis de confianza con la que el lector puede ir caminando en esta aventura de descubrimiento.

Quizá uno de los mayores aciertos sea la recuperación de la categoría capital social, ampliada de familiar a colectivo, puesto que además de constituirse como eje transversal del estudio, permite, a partir del entendimiento de los conceptos que se desprenden de ella (referidos al contexto familiar, social, escolar y las políticas educativas emanadas de los gobiernos), hacer un comparativo con las propias condiciones como mexicanos, un comparativo que aunque en diversos puntos es inquietante y doloroso, abre la posibilidad de vernos y analizarlos de manera diferente, al reconocer nuestro potencial.

## RESEÑAS

Para quienes trabajamos en instituciones formadoras de docentes, los resultados nos proporcionan diversos puntos de reflexión en tanto que la preparación y desempeño del profesorado constituye uno de los elementos de estudio por el correlato directo que guarda con el rendimiento escolar. A este respecto, el texto invita a pensar en la calidad de la formación de nuestros estudiantes, en su compromiso, y en reflexionar la supervisión como elemento clave del rendimiento.

En términos de la organización y estructura del libro, en algunos momentos el autor puede ser muy reiterativo con los datos y conclusiones a que se va llegando, esto puede resultar cansado para quienes se interesen sólo en hacer una lectura rápida del texto, no así para quienes quieran entrar a detalle. Una interrogante que surge de la lectura es por qué el comparativo de Cuba se hace con Brasil y Chile, y no con otros países, México, por ejemplo.

Finalmente, hay que destacar que el libro no es una obra que está dirigida sólo a los profesores, sin duda, los padres de familia, las autoridades educativas y la sociedad en general, pueden y deben beneficiarse de estudios como estos, que hacen re-pensar nuestra situación educativa y a la necesidad de tomar decisiones adecuadas y actuar en consecuencia.

# **DOSSIER**

**FIDEL  
CASTRO  
RUZ**



## **Fidel Castro Ruz. Líder histórico de la Revolución Cubana<sup>1</sup>**

A lo largo de los años de la Revolución impulsó y dirigió la lucha del pueblo cubano por la consolidación del proceso revolucionario, su avance hacia el Socialismo, la unidad de las fuerzas revolucionarias y de todo el pueblo, las transformaciones económicas y sociales del país, el desarrollo de la educación, la salud, el deporte, la cultura y la ciencia, así como el enfrentamiento de las agresiones externas y la conducción de una activa política exterior de principios.

Fidel Alejandro Castro Ruz nació el 13 de agosto de 1926 en Birán, antigua provincia cubana de Oriente. Su padre, Ángel Castro Argiz, hijo de campesinos pobres de Galicia, era terrateniente y colono cañero. Su madre, Lina Ruz González, provenía de una familia campesina de la provincia de Pinar del Río. Aprendió a leer y escribir en la escuela pública rural de Birán y continuó la enseñanza primaria en los colegios católicos privados de La Salle y Dolores, en la ciudad de Santiago de Cuba. Inició los estudios de Bachillerato en el propio Colegio de Dolores y los concluyó en el Colegio de Belén, de la Compañía de Jesús, en La Habana, donde se graduó como Bachiller en Letras en junio de 1945. Los jesuitas de Belén dijeron: Fidel Castro se distinguió siempre en todas las asignaturas relacionadas con las letras (...) Fue un verdadero atleta, ha sabido ganarse la admiración y el cariño de todos. Cursará la carrera de Derecho y no dudamos que llenará con páginas brillantes el libro de su vida. Fidel tiene madera y no faltará el artista.

El 27 de septiembre de 1945, avalado por su condición de bachiller en letras, obtenida en el Colegio de los padres jesuitas de Belén, en La Habana, llegó Fidel a la Universidad de La Habana dispuesto la solicitud de matrícula como aspirante a los títulos de Doctor en Derecho y Contador Público.

En el anuario del Colegio quedaba plasmada una interesante valoración sobre su recién graduado: Cursará la carrera de Derecho y no

---

1 Fuente: La vida de Fidel. Disponible en: [http://www.ecured.cu/index.php/Fidel\\_Castro](http://www.ecured.cu/index.php/Fidel_Castro)

## DOSSIER

dudaremos que llenará con páginas brillantes el libro de su vida, Fidel tiene madera y no faltará el artista. Lo que no podían adivinar los autores del pronóstico es que aquel muchacho demostraría tener madera no sólo para convertirse en un brillante abogado, sino para ejercer una vocación que comenzó a forjarse en las aulas universitarias y se transformó en el sentido de su existencia: la de político y revolucionario. Sin embargo, como el propio Fidel expresó muchos años después en entrevista con el editor italiano Giacomo Feltrinelli, al ingresar en la Universidad "no tenía ninguna cultura política, ni en el orden económico, ni en el orden social, ni en el orden ideológico".

La conciencia política -le explicó más tarde a Frei Betto- no la adquirió porque procediera de una clase pobre, proletaria, campesina, humilde, sino a través del pensamiento, del razonamiento y el desarrollo de un sentimiento y una convicción profunda. Tampoco contó con alguien que lo guiara en la formación de sus concepciones: Yo tuve que ser -señaló en aquella conversación- desgraciadamente, preceptor de mí mismo a lo largo de mi vida. He tenido que seguir mi camino, un largo camino para desarrollar mis ideas revolucionarias. Tienen para mí el inmenso valor de las conclusiones a que uno ha llegado por sí mismo.

En la universidad se vinculó de inmediato a las luchas políticas en el seno del estudiantado universitario y ocupó diferentes cargos en la Federación Estudiantil Universitaria. Fue miembro destacado de diversas organizaciones estudiantiles progresistas y antiimperialistas como el Comité Pro-Independencia de Puerto Rico, el Comité 30 de septiembre -del que fue fundador- y el Comité Pro-Democracia Dominicana, en el que ocupó la presidencia.

Como parte de su actividad política en esos años, organizó y participó en innumerables actos de protesta y denuncia contra la situación política y social en el país. Más de una vez fue golpeado o encarcelado por las fuerzas represivas. Entre julio y septiembre de 1947, cuando cursaba el tercer año de la carrera, se enroló en el contingente expedicionario organizado para luchar contra el régimen del dictador dominicano Rafael Leónidas Trujillo. La expedición se entrenó en Cayo Confites.

Fue ascendido a teniente, jefe de pelotón, y después a jefe de una compañía de batallón. La expedición, que se trasladaba en barco, fue

interceptada por una fragata de la Marina cubana. Fidel saltó al agua con su arma para no dejarse capturar. Consideró una vergüenza que la expedición terminara arrestada sin luchar.

Después de su participación en la expedición contra Trujillo, viajó en 1948 a Venezuela, Panamá y Colombia como dirigente estudiantil, con el objetivo de organizar un Congreso Latinoamericano de Estudiantes, que debía efectuarse en ese último país. Se encontraba en Bogotá cuando se produjo la rebelión popular provocada por el asesinato del líder colombiano Jorge Eliécer Gaitán, en abril de ese año. Se incorpora resueltamente a esa lucha. Sobrevivió por puro azar. Su pensamiento marxista se formó durante su etapa de estudiante universitario.

Simpatizante del Partido del Pueblo Cubano (ortodoxo), de tendencia progresista, participó de manera activa a partir de 1948 en las campañas políticas de ese Partido y, en particular, de su principal dirigente, Eduardo Chibás. Dentro de su organización política trabajó por cultivar entre la militancia joven las posiciones más radicales y combativas. Tras la muerte de Chibás, redobló sus esfuerzos para desenmascarar la corrupción del gobierno de Carlos Prío.

En el año 1949 la policía y el Servicio de Inteligencia Militar iniciaron el expediente relativo a las actividades revolucionarias de Fidel. En noviembre, la Revista Bohemia informaba de papeles ocupados a pistoleros del mal llamado Movimiento Socialista Revolucionario (MSR) que habían logrado escapar de la policía, donde aparecía en dos oportunidades el nombre de Fidel entre sus opositores condenados a muerte.

Fidel se graduó como Doctor en Derecho Civil y Licenciado en Derecho Diplomático en 1950. Desde su bufete, se dedicó fundamentalmente a la defensa de personas y sectores humildes. Contra la afrenta a Martí La imagen de un marino norteamericano borracho orinando sobre la estatua de José Martí erigida en el Parque Central, fue como una bofetada en el rostro de cada cubano digno. Era el mes de marzo de 1949 y entre las primeras fuerzas en reaccionar a la afrenta, estuvieron la FEU y el estudiantado universitario.

Fidel se sumó al grupo de jóvenes que se dirigió a la Plaza de Armas, donde se encontraba la embajada de Estados Unidos, y fue también de los primeros en reclamar la entrega de los culpables a los

## DOSSIER

tribunales cubanos. Contra los muchachos y el pueblo allí reunidos se emprendió una golpiza que tenía como ejecutores a esbirros al mando del jefe de la policía, Caramés, y de los tenientes Parra y Salas Cañizares. Es una vergüenza -denunciaría después la FEU en la prensa- tener por jefe de la policía a un individuo que en vez de evitar que los marines yanquis profanen a Martí se dedique a atacar a los que salieron en defensa del honor.

Lucha contra la dictadura de Batista Asalto al Cuartel Moncada. Al ocurrir el golpe de Estado de Fulgencio Batista, el 10 de marzo de 1952, fue de los primeros en denunciar el carácter reaccionario e ilegítimo del régimen de facto y llamar a su derrocamiento. Organizó y entrenó a un numeroso contingente de más de mil jóvenes obreros, empleados y estudiantes, que provenían fundamentalmente de las filas ortodoxas. Con 160 de ellos, el 26 de julio de 1953 comandó el asalto al Cuartel Moncada en Santiago de Cuba y al cuartel de Bayamo, en una acción concebida como detonante de la lucha armada contra el régimen de Batista.

Al fallar el factor sorpresa, no pudieron alcanzar el objetivo. Fue hecho prisionero por las fuerzas represivas de la tiranía pocos días después del revés militar y se le mantuvo incomunicado durante 76 días. Fue sometido posteriormente a juicio y condenado a 15 años de prisión. En un ambiente reservado y vigilado, asumió su autodefensa ante el tribunal que lo juzgó, y pronunció el alegato conocido como La historia me absolverá, en el que esbozaba el programa de la futura Revolución en Cuba.

En esa ocasión señaló: "Ningún arma, ninguna fuerza es capaz de vencer a un pueblo que se decide a luchar por sus derechos. Ejemplos históricos pasados y presentes son incontables. Está bien reciente el caso de Bolivia, donde los mineros, con cartuchos de dinamita, derrotaron y aplastaron a los regimientos del ejército regular" Desde la cárcel prosiguió su labor de denuncia del régimen opresor, al tiempo que maduró sus planes revolucionarios y profundizó la preparación teórica e ideológica de sus compañeros.

Como resultado de una fuerte presión y campañas populares, fue liberado en mayo de 1955. En las semanas subsiguientes desplegó un intenso trabajo de agitación y denuncia, y fundó el Movimiento 26 de

Julio para proseguir la lucha revolucionaria. Exilio en México En julio de 1955, mostrada la imposibilidad de proseguir la lucha antibatistiana por medios legales, Fidel partió hacia México para organizar desde el exilio la insurrección armada.

En condiciones económicas precarias y sometido a la estrecha vigilancia y persecución de los agentes batistianos, desplegó una esforzada labor organizativa y preparatoria, al tiempo que prosiguió una intensa campaña de difusión de las ideas y propósitos del movimiento insurreccional.

Viajó a los Estados Unidos, donde creó junto a sus compatriotas exiliados "clubes patrióticos" con el fin de conseguir apoyo político y económico para la lucha revolucionaria. Estuvo en Filadelfia, Nueva York, Tampa, Union City, Bridgeport y Miami. Con la divisa: En 1956 seremos libres o seremos mártires, Fidel, Raúl, Juan Manuel Márquez, Ernesto Che Guevara, Camilo Cienfuegos y otros destacados revolucionarios estuvieron entrenándose con largas caminatas por las calles de la ciudad de México, escalamiento de montañas, defensa personal, tácticas de guerrillas y prácticas de tiro. El 20 de junio de 1956, el jefe del Movimiento 26 de Julio, el Che y otros combatientes fueron detenidos, las casas campamentos quedaron descubiertas y parte importante de las armas fueron incautadas.

Tras la salida de los establecimientos de la policía mexicana, se aceleró la conspiración revolucionaria. Compraron el Yate Granma, en el que zarparon hacia Cuba en la madrugada del 25 de noviembre de 1956, desde el Río Tuxpan, con 82 combatientes a bordo, cuya edad promedio era de 27 años. Ejército Rebelde Después de 7 días de navegación, desembarcaron el 2 de diciembre en Las Coloradas, costa sur occidental de la antigua provincia de Oriente.

Las fuerzas batistianas localizaron el desembarco y hostilizaron a los expedicionarios. Dos días antes, los combatientes clandestinos del Movimiento 26 de Julio, al mando de Frank País, habían llevado a cabo en Santiago de Cuba un levantamiento de apoyo al desembarco. El 5 de diciembre, el ejército de la tiranía sorprendió en Alegría de Pío a Fidel y sus combatientes. Los revolucionarios fueron diezmados, varios caen detenidos durante la persecución y

## DOSSIER

muchos son asesinados en el acto. Con la valiosa colaboración de los campesinos, Fidel se encuentra con Raúl en Cinco Palmas y reagrupa a la fuerza revolucionaria. Parte entonces a la Sierra Maestra para continuar desde allí la lucha revolucionaria, naciendo así el núcleo inicial del Ejército Rebelde.

El 17 de enero de 1957, dirigió la primera acción armada contra el ejército de Batista en el cuartel de La Plata y obtuvo su primera victoria. El Ejército Rebelde comenzó a crecer y fortalecerse. En su condición de Comandante en Jefe, dirigió la acción militar y la lucha revolucionaria de las fuerzas rebeldes y del Movimiento 26 de Julio durante los 25 meses de guerra. Tuvo bajo su mando directo a la Columna Uno José Martí y participó personalmente en casi todas las operaciones, combates y batallas más importantes que tuvieron efecto durante la guerra en el territorio del Primer Frente Rebelde.

A principios de 1958, el movimiento revolucionario decide acelerar la caída del tirano mediante una huelga general con características de insurrección. En la Sierra Maestra, Fidel Castro crea dos nuevas columnas al mando de los comandantes Raúl Castro y Juan Almeida, respectivamente, quienes deben abrir dos frentes guerrilleros en otras zonas montañosas de Oriente. La huelga convocada el 9 de abril se malogra con graves pérdidas para las fuerzas revolucionarias.

Batista cree llegado el momento de liquidar la insurrección, y en el verano lanza una ofensiva de 10 000 hombres sobre la Sierra Maestra. En feroces combates y batallas -Santo Domingo, El Jigüe, Vegas de Jibacoa, y otros-, las tropas rebeldes derrotan a los batallones de la tiranía que logran penetrar en la Sierra y los obliga a retirarse. Ese es el viraje definitivo. Los partidos de la oposición burguesa, que hasta entonces han maniobrado para capitalizar la rebeldía popular, se apresuran en reconocer el indiscutible liderazgo de Fidel Castro. Columnas rebeldes parten hacia diversos puntos del territorio nacional, entre ellas las de los comandantes Ernesto Che Guevara y Camilo Cienfuegos, quienes avanzan hacia la provincia de Las Villas.

En esa zona ya operan diversos grupos de combatientes, entre otros los del Directorio Revolucionario y el Partido Socialista Popular. El 20 de noviembre, Fidel Castro, dirige personalmente la batalla de Guisa, que marca el comienzo de la definitiva ofensiva revolucionaria. Tras contundente derrota de las tropas élites de la tiranía, al amanecer del 1

de enero de 1959, Fidel entra victorioso en la guarnición de Santiago de Cuba y enfrenta, con una huelga general revolucionaria, acatada por todos los trabajadores, el golpe de Estado en la capital de la República, promovido por el gobierno de Estados Unidos quien intentaba poner al general Eulogio Cantillo en el poder.

El 8 de enero Fidel entra en La Habana junto con la Caravana de la Libertad. La honestidad y el compromiso con el pueblo marcan las palabras de Fidel en el Cuartel Columbia: Se ha andado un trecho, quizás un paso de avance considerable. Aquí estamos en la capital, aquí estamos en Columbia, parecen victoriosas las fuerzas revolucionarias; el gobierno está constituido, reconocido por numerosos países del mundo, al parecer se ha conquistado la paz; y, sin embargo, no debemos estar optimistas. Mientras el pueblo reía hoy, mientras el pueblo se alegraba, nosotros nos preocupábamos; y mientras más extraordinaria era la multitud que acudía a recibirnos, y mientras más extraordinario era el júbilo del pueblo, más grande era nuestra preocupación, porque más grande era también nuestra responsabilidad ante la historia y ante el pueblo de Cuba. [1] Tres palomas se posan en la baranda de la tribuna. Una de estas, insistente, se le sube en el hombro izquierdo a Fidel, y la muchedumbre grita enardecida: «¡Fidel, Fidel!». Algunos lo vieron como una bendición divina pero la mayoría lo percibió como una casualidad maravillosa. El acto que cerró el recorrido de la Caravana de la Libertad terminó alrededor de las dos de la madrugada del día 9 de enero de 1959.

Al concluir la lucha insurreccional, mantuvo sus funciones como Comandante en Jefe. El 13 de febrero de 1959 fue nombrado Primer Ministro del Gobierno Revolucionario. Desde el inicio mismo de la Revolución Cubana dirigió y participó en todas las acciones emprendidas en defensa del país y de la Revolución en los casos de agresiones militares procedentes del exterior o actividades de bandas contrarrevolucionarias dentro del país, en especial la derrota de la invasión organizada por la Agencia Central de Inteligencia de los Estados Unidos, llevada a cabo por Playa Girón en abril de 1961.

En nombre del poder revolucionario, proclamó el 16 de abril de 1961 el carácter socialista de la Revolución Cubana. Condujo al pueblo cubano en los días de la dramática Crisis de octubre de 1962. Ocupó el cargo de Secretario General de las Organizaciones Revolucionarias

## DOSSIER

Integradas, y más adelante el de Secretario General del Partido Unido de la Revolución Socialista de Cuba.

A partir de la Constitución del Comité Central del Partido Comunista de Cuba en octubre de 1965, su cargo fue el de Primer Secretario y Miembro del Buró Político, en el que fue ratificado por los cinco Congresos del Partido efectuados desde entonces, en el Sexto, realizado entre el 16 y el 19 de abril de 2011, renunció a la reelección debido a su estado de salud y fue sucedido por Raúl Castro.

Fue electo Diputado a la Asamblea Nacional del Poder Popular, en representación del Municipio Santiago de Cuba, en sus sucesivos períodos de sesiones desde la creación de aquella en 1976, y desde entonces y hasta el 2008 ocupó los cargos de Presidente del Consejo de Estado y Presidente del Consejo de Ministros. Durante su etapa de presidente presidió misiones oficiales cubanas a más de 50 países.

Entre el 21 y el 25 de enero de 1998 recibió y atendió durante su estancia en Cuba al Papa Juan Pablo II. El Sumo Pontífice en declaraciones realizadas al actual Secretario de Estado del Vaticano, el cardenal Tarcisio Bertone, le comunicó que posiblemente ningún jefe de Estado se había preparado tan a fondo para una visita de un Pontífice.

Dirigió estratégicamente la participación de cientos de miles de combatientes cubanos en misiones internacionalistas en Argelia, Siria, Angola, Etiopía y otros países, y ha impulsado y organizado el aporte de decenas de miles de médicos, maestros y técnicos cubanos que han prestado servicios en más de 40 países del Tercer Mundo, así como la realización de estudios en Cuba por parte de decenas de miles de estudiantes de esos países.

Impulsó los programas integrales de asistencia y colaboración cubana en materia de salud en numerosos países de África, América Latina y el Caribe, y la creación en Cuba de escuelas internacionales de Ciencias Médicas, Deporte, y Educación Física y otras disciplinas para estudiantes del Tercer Mundo.

Promovió a escala mundial la batalla del Tercer Mundo contra el orden económico internacional vigente, en particular contra la deuda

externa, el despilfarro de recursos como consecuencia de los gastos militares y la globalización neoliberal, así como los esfuerzos por la unidad y la integración de América Latina y el Caribe.

Encabezó la acción decidida del pueblo cubano para enfrentar los efectos del bloqueo económico impuesto a Cuba por los Estados Unidos desde hace más de cuarenta años y las consecuencias en el plano económico del derrumbe de la comunidad socialista europea, y ha promovido el esfuerzo tenaz de los cubanos para superar las graves dificultades resultantes de estos factores, su resistencia durante el llamado Período Especial y el reinicio del crecimiento y desarrollo económico del país.

El 31 de julio de 2006 dio a conocer una proclama al pueblo de Cuba en que hacía entrega temporal de sus responsabilidades por razones de salud, ya que llegó un momento -según sus propias palabras- en que debido a su enfermedad llegó un momento en el cual no podía seguir al frente del gobierno por lo que decidió traspasar el poder al primer vicepresidente cubano en esos momentos, Raúl Castro.

En el proceso electoral cubano posterior a esa fecha por las mismas razones declinó su postulación a integrar el Consejo de Estado. Retorno a la vida pública Luego de recuperarse de la compleja situación de salud en que se encontraba, en los últimos años se dedicó a escribir sobre temas mundiales, convirtiéndose en un activo participante en la lucha de ideas. Por su autoridad moral, influye en importantes y estratégicas decisiones de la Revolución. Tras varios años de estar alejado de la vida pública, comenzó una serie de visitas en el año 2010 a centros radicados en la capital cubana y a reunirse con combatientes, científicos, economistas, jóvenes y políticos de Cuba; alertando sobre los graves peligros de una nueva guerra en el Oriente Medio y la terrible amenaza para la especie humana que significa la destrucción del medio ambiente.

El 19 de abril de 2011, con motivo de la clausura del Sexto Congreso del Partido Comunista de Cuba, Fidel se hace presente en el Palacio de las Convenciones y es recibido con una cerrada ovación, semanas antes había informado sobre su decisión de no seguir al frente del Partido Comunista de Cuba debido a sus problemas de salud.

## DOSSIER

Los servicios de seguridad de la Revolución Cubana han contabilizado hasta el año 2007 un total de 638 intentos de asesinato contra Fidel Castro en distintas fases de desarrollo, llegando a ejecutarse más de un centenar. El primer intento reconocido se realizó en 1958, cuando el agente FBI, Allen Robert Nye, fuera capturado en la Sierra Maestra con un fusil calibre 30.06 con el objetivo de detener, con la muerte, el ímpetu revolucionario del líder guerrillero.

El discurso pronunciado por el Comandante Fidel Castro Ruz, a su llegada a La Habana, en Ciudad Libertad, el 8 de enero de 1959, está disponible en el Portal Cuba.



Autor: Fabiola Jasso Pérez  
Título: Bienvenidos  
Fecha: 2006  
Lugar: La Habana, Cuba.

## **Martí y Fidel: artífices de la obra hermosa y digna que es la Revolución**

*Yusuaam Palacios Ortega<sup>1</sup>*

El alma de la patria se teje, cual artista cuya creación se eleva y toca hondo las fibras de la sensibilidad, de enlaces continuos e invisibles; esos que, provistos de una mística única, hacen nacer, en la propia creación del arte, la dignidad que rige el proceso de gestación, parto y formación de la obra. Las revoluciones devienen obras de sus protagonistas; son procesos movidos por elementos catalizadores de la realidad económica, política, social y cultural de un grupo humano que enciende la llama de la esperanza, la que emana del trabajo consciente y por ende creador que transforma, revoluciona, cambia las cosas (con la intención muy clara de colocarlas o intentar hacerlo donde deben estar; dígase con sentido del momento histórico, objetividad y coherencia en el acto en sí que significa el cambio, si es revolucionario).

La patria cubana ha visto tejer su alma bajo el dolor infinito del yugo colonizador en varios momentos de su historia, ha sido desgarrador el tejido heroico del que se ha construido la nación o la porción de humanidad en que hemos nacido y vemos más de cerca, ha sido épico por la gran epopeya que se escribirá y de la que mucho hemos de hablar, ha sido revolucionario en esencia. Y dos nombres se inscriben en el parto heroico, dos artífices de la creación, dos padres de la obra hermosa y digna que es la revolución cubana: José Martí y Fidel Castro.

Qué privilegio para un pueblo tener dos hijos de tan sublime presencia, ambos símbolos de la patria cubana por la grandeza, altura ética trascendental y condición humana. El padre y el hijo, el maestro y el mejor de sus discípulos, garantes de la continuidad histórica, cual generaciones que empalman sus ideas, las hacen un solo haz, y con su luz mantienen viva la llama espiritual de la nación. ¿Y qué une a estos dos hombres que no se conocieron físicamente ni vivieron en

---

<sup>1</sup> Licenciado en Derecho por la Universidad de La Habana, Cuba, Presidente Nacional del Movimiento Juvenil Martiano y Director de la Fragua Martiana. Correo: yusuaam87@uh.cu

## DOSSIER

el mismo tiempo? El uno pensaba en el otro cuando se despide de su hijo el 1 de abril de 1895 y en memorable carta le pide: sé justo; el otro, aún sin nacer, era elegido para realizar la justicia a la que había sido llamado.

Se sentó Fidel a Martí en su hombro izquierdo, bebió de su fuente inspiradora, y como mismo el apóstol convidó a distintas generaciones a luchar por la independencia de Cuba en los Pinos Nuevos; el comandante de la verdad y las ideas no lo dejó morir en su centenario y siguió sus lecciones para asaltar el cielo de la libertad; así Martí se convirtió en el autor intelectual de la épica del 26 de julio. “Traigo en el corazón las doctrinas del Maestro...” diría en el juicio del Moncada quien ya se había convertido en martiano de pensamiento, acción y sentimiento en los días luminosos de la universidad, quien logró interpretar en sus honduras y aplicar luego con su praxis revolucionaria, el pensamiento liberador de Martí.<sup>2</sup>

El sentido del momento histórico de ambos los hace hombres de su tiempo, a la altura de su tiempo; por eso trascienden, por sus obras extraordinarias, humanas, por el carácter entero que mostraban, porque entendieron su tiempo y sobre esa base, condujeron la revolución. El conocimiento de su pueblo, de las especificidades del país, de su historia... los distingue; el pensar por sí es una de sus principales cualidades como revolucionarios: Martí abogaba por el ejercicio del criterio, pensar por sí deviene en rasgo medular de la dignidad humana, del culto a ella de manera plena; Fidel ha hecho del ejercicio del pensar un culto, como pedía el enlace entre ambos Julio Antonio Mella, ha sido siempre un ser pensante y no conducido.

---

2 El Comandante en Jefe Fidel Castro en la clausura de la Conferencia Internacional Por el Equilibrio del Mundo en el aniversario 150 del natalicio de José Martí expresó lo que ha constituido la más exacta descripción de lo que significa el Apóstol para los cubanos: “¿Qué significa Martí para los cubanos? (...) Para nosotros los cubanos, Martí es la idea del bien que él describió. Los que reanudamos el 26 de julio de 1953 la lucha por la independencia, iniciada el 10 de octubre de 1868 precisamente cuando se cumplían cien años del nacimiento de Martí, de él habíamos recibido, por encima de todo, los principios éticos sin los cuales no puede siquiera concebirse una revolución. De él recibimos igualmente su inspirador patriotismo y un concepto tan alto del honor y de la dignidad humana como nadie en el mundo podría habernos enseñado.

En Martí y Fidel encontramos una condición humana impresionante: el humanismo que los define los eleva y he ahí la elección que comparten: la de estar al lado de los pobres de la tierra, militar por la justicia social, amar la humanidad y luchar por su salvación. La idea de que un mundo mejor es posible encarnada en Fidel tiene su esencia en uno de los pilares del pensamiento martiano: el equilibrio del mundo. Sigue siéndolo hoy: vacilante y dudoso ese equilibrio bajo un orden insostenible en el mundo incapaz de dar solución a los ingentes problemas de la humanidad. Pero ambos, Martí y Fidel, son estandartes de una fe que emana del amor: la del mejoramiento humano y la utilidad de la virtud.

Amar a Cuba es desvelo en los dos, la patria, entendieron, necesita sacrificios, una mirada a sus vidas nos lo muestra: el presidio que padecieron, el tiempo fuera de la patria, las incomprendiones sufridas, limitaciones personales, contradicciones con su propio tiempo; dos vidas terrenales fecundas, llenas de heroicidad. Son Martí y Fidel ejemplos, sin sombra de duda alguna, basta recorrer un solo episodio de sus vidas y seremos testigos de la aseveración. ¿Cómo no ser ejemplos si son artífices de la verdad?, ¿cómo no serlo cuando se elige el lado del deber y no aquel en que se vive mejor? Son verdaderos hombres, los más grandes hijos de Cuba.

Los une el espíritu de lucha por la Patria Grande, por la América nuestra, por las dolorosas tierras que ansían su segunda y definitiva independencia, que abogan por la unidad y la integración. El latinoamericanismo martiano y fidelista tiene un rasgo que lo distingue: es antimperialista. La lucha de Fidel contra el imperialismo no ha cesado, a sus 90 años le proporciona duros golpes de ideas, de un pensamiento descolonizador y propio que aprendió de Martí. Forjó el comandante en jefe su antimperialismo en el mismo momento en que se hizo martiano y marxista; como el maestro, entendió al monopolio como un gigante implacable que destruía a los pueblos.

Para los dos el ideal de justicia no se alcanza bajo criterios superficiales que sólo buscan la exaltación por lo material o el egoísmo personal, sino en la fragua del ser, en sus valores y principios, en la convicción de tener mucho adentro y necesitar en consecuencia poco afuera. He ahí el alto valor a la cultura que le imprimen: “sin cultura no hay libertad posible” es sentencia orientadora en la formación del hombre nuevo, del ser humano ética, cultural y espiritualmente superior.

## DOSSIER

Nuestro héroe nacional lo hubo de expresar en su concepto: “ser culto es el único modo de ser libres”; la unidad de pensamiento entre Martí y Fidel deviene en sustancia natural que salva, redime, nos llena de fuerzas para avivar los sueños.

Y son esas mismas fuerzas las que han de continuar motivándonos a salir al camino redentor de la gran batalla de la humanidad, a luchar por nuestros sueños y esperanzas, a ser jóvenes a la altura del tiempo histórico, con conciencia revolucionaria, movidos por el entusiasmo necesario ante el drama terrible que significa enfrentar, recordando a Fidel, poderosas fuerzas dominantes; portando las banderas de la dignidad y el patriotismo con nuestras armas que son las ideas. Dos nombres se inscriben en el parto heroico de la historia patria, dos paradigmas, dos ejemplos de extraordinario valor, sensibilidad y amor. Con ellos contamos los jóvenes; leerlos, hurgar en las raíces de su pensamiento, no dejarlos morir; es causa inspiradora de nuestra lucha.

Como jóvenes de estos tiempos que corren, difíciles, inquietantes, llenos de desafíos, o mejor, cubiertos de esperanzas, traer a Martí y a Fidel al presente ha de ser un imperativo por ser la obra y la vida de ambos fuente de conocimiento y cultura; por su legado ético, antimperialista y humanista y especialmente por esa nítida fe en el mejoramiento humano y en la utilidad de la virtud que tenían, guiaba su actuar y los hacía sentirse convencidos de que los tiempos futuros, contando con hombres y mujeres dignos, serían siempre mejores.

Esa es parte de la esencia martiana que ha de convidarnos a ser virtuosos, a ser buenos y amar a la Patria. Amar a Cuba nos hace grandes, nos hace inmensos, nos llena el pecho de orgullo, ese que emana de la raíz heroica o la savia decorosa de una historia de lucha, sacrificio y amor: el orgullo de ser cubanos, el de haber nacido en la tierra del apóstol, del hombre de La Edad de Oro, de “quien al cumplirse el siglo de su nacimiento, el propio Fidel Castro atribuye la paternidad de la más dramática y creadora revolución del continente americano; a quien recitan de memoria los escolares de su tierra y los escritores más exigentes; a quien reclaman para sí pensadores de diversas orientaciones”.<sup>3</sup>

---

3 Fernández Retamar, Roberto: Política de Nuestra América, Fondo Cultural del Alba, 2006, p.7.

Las ideas de Martí y Fidel calan en el pensamiento y el corazón de la Patria, apropiarnos de ellas deviene en ejercicio ideal para alcanzar el Homagno Martiano, ese hombre nuevo que piensa por sí mismo, trabaja con sus propias manos y muestra al mundo su carácter entero; ese pino nuevo capaz de hacer algo bueno cada día, exigente velador de la primera y más importante ley de todos los cubanos. Recordemos al maestro cuando en su discurso en Tampa el 26 de noviembre de 1891 expresaba: “Porque si en las cosas de mi patria me fuera dado preferir un bien a todos los demás, un bien fundamental que de todos los del país fuera base y principio, y sin el que los demás bienes serían falaces e inseguros, ese sería el bien que yo prefiriera: yo quiero que la ley primera de nuestra república sea el culto de los cubanos a la dignidad plena del hombre”.<sup>4</sup>

Cuanto hagamos ha de tener como objetivo supremo acercar cada vez más a las generaciones jóvenes a José Martí y a Fidel Castro. Amarlos es amar a Cuba, pero no se ama bien ni puede defenderse lo que no se conoce, y de eso se trata, de aprender la visión del mundo que nos legaron, que ayuda a entender, crecer y vivir. Ello es clave certera para enfrentar los desafíos de hoy; para seguir haciendo revolución, para no dejar caer la espada que antaño levantaron nuestros padres. No en balde es José Martí alma moral de la nación, es antídoto para vencer los vicios que nos desmedran, es la guía para asumir y llevar a cabo la batalla cultural por la dignidad plena del ser humano; y su mejor discípulo, Fidel Castro es el bien en sí mismo, que, desde su militancia por la justicia social, encarnó las ideas del apóstol y las hizo posibles.

---

<sup>4</sup> Martí, José: Discurso Con todos, y para el bien de todos, en Obras Escogidas, tomo III, Editorial de Ciencias Sociales y Centro de Estudios Martianos, 2007, p.11.



Autor: Luis Eduardo González López  
Título: Taxi driver  
Fecha: 2017  
Lugar: La Habana, Cuba.

## La alfabetización en Cuba, inicio de un proceso de culturización de las masas populares

*Carmen Gómez García<sup>1</sup>*

Cuando en enero de 1959 triunfa la insurrección armada contra la tiranía batistiana y se instaura en el país un gobierno revolucionario que, con Fidel Castro a la cabeza, defiende su plena libertad y soberanía, el índice de analfabetismo en Cuba alcanza 31% según las estadísticas oficiales, no muy confiables. Según estas mismas estadísticas, en las zonas urbanas sólo había un 11.6% de analfabetismo, mientras en las zonas rurales éste ascendía al 41.7%. Estos datos indican que sólo en las ciudades existía una cierta cobertura educacional estatal, mientras que en las zonas rurales las pocas escuelas existentes se hallaban en las orillas de las carreteras – para apoyar la propaganda electoral de los politiqueros –, pero en las zonas alejadas de los centros urbanos, en especial en aquellas montañosas como la Sierra Maestra, en la provincia de Oriente, en la de los Órganos, en la provincia de Pinar del Río o en la del Escambray, en la de Las Villas y otras, apenas existían escuelas.

En esas zonas, para llegar a una escuela, los niños tenían que caminar, generalmente sin zapatos, largas distancias. Por otra parte, la miseria existente en nuestros campos obligaba a los niños campesinos desde que tenían siete años, y a veces menos, a trabajar en las labores del campo – recogida de cosechas, alimentación y cuidado de animales domésticos – y por ello dejaban de asistir a la escuela, perdiendo al cabo de pocos años por desuso, lo poco que hasta entonces habían logrado aprender. Desde los primeros meses, luego del júbilo que en todo pueblo produjo la liberación, una de las primeras tareas que se abordó fue la alfabetización de las tropas rebeldes, formadas en su gran mayoría por campesinos, donde el analfabetismo alcanzaba alrededor de 80%. La

---

1 Doctora en Filosofía y Letras, doctora en Ciencias Filosóficas (PhD), profesora e investigadora titular de la Universidad de La Habana y vicepresidenta de la Sociedad Cubana de Investigaciones Filosóficas. Tomado de: Revista África América Latina N° 46 SODEPAZ (junio, 2009). Disponible en: [http://publicaciones.sodepaz.org/images/uploads/documents/revista046/10\\_alfabetizacioncuba.pdf](http://publicaciones.sodepaz.org/images/uploads/documents/revista046/10_alfabetizacioncuba.pdf)

<http://www.sodepaz.org/index.php/60-publicaciones/cuadernos-africa-america-latina/1024-cuba-50-anos-de-desarrolllo-humano>

## DOSSIER

inmensa mayoría de los soldados no sabían leer ni escribir y los pocos que podían hacerlo no rebasaban el tercer grado y es natural que se pensara en elevar su nivel educativo, pues el país necesitaba contar con un ejército bien preparado, tanto en lo militar como en lo político, para enfrentar las duras tareas que se avecinaban. Hay que señalar que, en la etapa de la lucha insurreccional, mientras se encontraban peleando en la Sierra Maestra, los soldados rebeldes en los momentos en que no estaban enfrascados en los combates recibían clases de alfabetización y preparación política, tarea ésta a la que el comandante Ernesto Guevara prestó gran atención.

En las escuelas de los “rebeldes” también recibían clases los niños y adultos campesinos de los alrededores. Por eso decimos que la alfabetización comenzó en la sierra. La lucha por la liberación nacional duró poco más de dos años y desde que lograron estabilizarse en las montañas, se impartían en esas zonas clases de alfabetización y de enseñanza general, tanto para los soldados como para la población civil en las zonas donde las tropas rebeldes se habían asentado. Ya en el propio mes de enero de 1959 se realizó un llamamiento a los maestros para que acudieran a dar clases a los soldados en los campamentos militares. Miles de ellos respondieron a este llamamiento.

El 11 de febrero de 1959 se inauguraron las clases con un acto oficial en el antiguo campamento de Columbia, hoy Ciudad Libertad. A él asistieron los comandantes Raúl Castro y Camilo Cienfuegos. El primero de ellos, al dirigirse al numeroso grupo de soldados y oficiales allí congregados, expuso: “Tenemos que convertir a cada rebelde en un verdadero revolucionario”. A partir de aquí se establecieron escuelas en todos los campamentos militares y también en las estaciones de la policía. La alfabetización de los soldados fue organizada por la dirección de Cultura del Ejército Rebelde, a cuyo frente estaba el comandante Ernesto Guevara.

Esta contaba con varias secciones: Enseñanza, Instrucción Revolucionaria, Prensa, Música, Cine. La dirección de Cultura del Ejército Rebelde se convirtió en uno de los más importantes centros de difusión cultural y dio origen a muchas actividades que tuvieron amplia repercusión en todo el país. En su seno nació la revista Verde Olivo, donde se formaron numerosos periodistas revolucionarios, con una nueva concepción del papel de la prensa y del periodista en la sociedad;

en su sección de cine se filmó el documental *Esta tierra nuestra*, dirigido por uno de nuestros mejores directores cinematográficos, Tomás Gutiérrez Alea (Titón) que dio origen a la cinematografía revolucionaria y al Instituto del Arte e Industria Cinematográficos (ICAIC); en su sección de música, se organizaran coros y en ella colaboraron algunos de nuestros mejores directores de orquesta, como Manuel Duschene Cuzán, Valdés Arnau, Gonzales Mantici y otros. La enseñanza en las filas del ejército tropezó con algunas dificultades. La primera fue la movilidad de la tropa, por lo que se decidió incorporar a ella al maestro. La segunda – y la más importante – la carencia de textos adecuados. Las cartillas existentes tenían un lenguaje muy infantil que no motivaba a los combatientes y hubo que comenzar a elaborar una nueva cartilla de alfabetización. Por supuesto no bastaba con la alfabetización de los soldados rebeldes; en la población civil también existían muchos analfabetos y, en el mes de marzo de 1959, el ministerio de Educación creó la Comisión de Alfabetización y Educación Fundamental, que pronto organizó numerosas aulas de alfabetización y “cursillos” para preparar alfabetizadores y en breve plazo logró alfabetizar algunos miles de adultos. Estos cursillos se organizaron por la propia Comisión de Alfabetización y en ellos participaron numerosos maestros y ciudadanos comunes dispuestos a prepararse para alfabetizar y dar clases una vez concluida la jornada laboral. Allí también se hacía sentir la necesidad de contar con una cartilla que respondiera a los requerimientos de la población adulta. Entre la sección de enseñanza de la dirección de Cultura del Ejército Rebelde y esta Comisión de Alfabetización existían estrechos lazos de colaboración y pronto se propusieron trabajar ambos equipos en la elaboración de una nueva cartilla de alfabetización. Entre tanto, el 26 de septiembre de 1960, en su comparecencia ante la Asamblea General de la ONU, el comandante en jefe Fidel Castro declaró que el pueblo de Cuba se disponía a eliminar el analfabetismo del país en el término de un año. La noticia produjo conmoción en todo el mundo, en especial en los países subdesarrollados, ya que el analfabetismo es uno de los flagelos que con más fuerza azota a estos países y que no había podido eliminarse pese a las numerosas campañas organizadas por la UNESCO y otras instituciones con ese fin. El reto de Fidel Castro creaba serias expectativas en todo el mundo y en Cuba ponía todas las fuerzas del país en tensión. De inmediato se creó la Comisión Nacional de Alfabetización, integrada por numerosas organizaciones: los comités de defensa de la Revolución la Federación

## DOSSIER

de Mujeres Cubanas (FMC), la Federación Estudiantil Universitaria (FEU), la Confederación de Trabajadores de Cuba (CTC), el Ejército Rebelde y otras, las cuales se comprometieron a movilizar a todo el país a fin de cumplimentar la tarea en el tiempo fijado. La comisión contaba con una sección técnica, encargada de elaborar los instrumentos docentes que se utilizarían en la campaña. El personal que venía trabajando en la alfabetización de las filas del ejército y el de la Comisión de Alfabetización se trasladaron a la sección técnica para que aportaran allí sus experiencias y continuaran su labor, ahora con más entusiasmo y presionados por el poco tiempo que faltaba para el inicio del año 1961, en que debía realizarse la Gran Campaña. Gracias a la experiencia adquirida en los trabajos previos, se hizo posible en un plazo inferior a los tres meses dejar concluida la nueva cartilla a la que se denominó Venceremos, y también un manual de alfabetización que se llamó Alfabetícemos. El contenido de la cartilla era totalmente novedoso, pues reflejaba en sus páginas las transformaciones que en los dos escasos años que la revolución llevaba en el poder se habían producido en el país, desde las batallas en el seno de la OEA libradas por el canciller Raúl Roa, el canciller de la Dignidad, hasta la Ley de Reforma Agraria, firmada en La Plata el 17 de mayo de 1959 y muchas otras que harían interminable este recuento. El manual de alfabetización no sólo contenía las instrucciones para el manejo de la cartilla – dada la magnitud de la campaña, no eran suficientes los maestros existentes para emprender la tarea; era necesario utilizar una fuerza alfabetizadora más amplia que incluyera a todo aquel que supiere leer y escribir y estuviera dispuesto a alfabetizar – sino también breves explicaciones sobre cada una de las temáticas que aparecían en la cartilla. La alfabetización unió en un solo evento el aprendizaje de la lectura y la escritura y los inicios de la culturización de las masas analfabetas. Al aprender a leer y escribir se aprendían, al mismo tiempo, los elementos esenciales de la historia de nuestro pueblo y de sus luchas, para hacerles comprender la esencia de las transformaciones que se venían realizando: la reforma agraria, las cooperativas agrícolas, la creación de la industria turística, de las cooperativas pesqueras y otras. El método utilizado en la cartilla era sencillo: se partía de una oración de contenido significativo para el estudiante, la que debía identificar; a continuación se descomponía en palabras, una de las cuales se dividía en sílabas para ejercitarlos en el conocimiento de cada una de ellas y así formar después nuevas palabras. Por ejemplo, la primera lección de la cartilla comenzaba

diciendo “La Reforma Agraria Va”. Se hacía que los alumnos identificaran esta frase que se encontraba en numerosas vallas y carteles por todo el territorio nacional, en las páginas de los periódicos y en los anuncios de la televisión. Se tomaba después la palabra reforma y se dividía en sílabas: re-for-ma y la “m” de la sílaba “ma” se unía con las otras vocales: ma- me- mi- mo- mu, para a continuación formar con ellas otras palabras como “mamá” y así se continuaba con otras frases hasta agotar todas las letras del alfabeto. La campaña se inició con una gran cena en los predios de Ciudad Libertad, ofrecida por Fidel a los alfabetizadores, pero desde el inicio se hizo notorio que se desarrollaría en medio de terribles dificultades provocadas por el acoso del imperialismo. En los primeros días del mes de enero, el 5 para ser más exactos, nos sorprendió la noticia del asesinato de un joven maestro negro en las lomas del Escambray. Su nombre era Conrado Benítez. El objetivo: amedrentar a aquellos que se disponían a adentrarse en poblados y caseríos aislados con el propósito de alfabetizar a los campesinos. Su asesinato, realizado por elementos contrarrevolucionarios financiados por el imperialismo estadounidense que se proponían entorpecer el buen éxito de la campaña alfabetizadora, pero que no lograron sus objetivos, pues desde el primer momento todo el pueblo se dispuso a sumarse a la tarea: hombres y mujeres; jóvenes y adultos. Transcurridos los dos o tres primeros meses de la campaña se habían alcanzado logros importantes en las zonas urbanas, pero en las zonas rurales, en especial en las montañosas, existían localidades a las que no se había podido llegar. En ellas, casi la totalidad de la población era analfabeta y la que no lo era tenía unos conocimientos tan limitados que no podían ser utilizados para alfabetizar, vale decir que en ella casi toda la población necesitaba ser alfabetizada; tampoco era factible enviar maestros o alfabetizadores populares día tras día, pues eran localidades muy alejadas y prácticamente carentes de comunicación. Sin embargo, era necesario resolver esta situación. Cuando Fidel Castro se enteró de la cuestión, comprendió de inmediato que era necesario, si se quería cumplir con el compromiso contraído por la revolución en la ONU, darle solución rápida al problema. Se hizo un llamamiento a los estudiantes de nivel secundario y universitario para que se incorporaran a las brigadas de alfabetización que se crearon, las que llevaron por nombre Conrado Benítez en homenaje al joven maestro asesinado. A las brigadas se incorporaron 105 mil 664 estudiantes; de ellos, 54 mil 953 eran muchachas y 50 mil 711 eran muchachos, lo que evidencia el

## DOSSIER

grado de compromiso de la mujer con el proceso revolucionario. El plan de los brigadistas – cuyo uniforme fue diseñado por el propio Fidel y que consistía en un pantalón verde olivo con amplios bolsillos y una chaquetilla gris de mangas cortas con cuello y puños verde olivo – estaba perfectamente establecido. Pasarían una semana de entrenamiento y recreo en la playa de Varadero, para después ser enviados a las zonas donde su trabajo era más necesario; cada brigada se puso bajo la orientación de un maestro. En la zona, cada uno sería ubicado en un hogar campesino que se ocuparía de brindarle alojamiento y comida. El brigadista se comprometía a enseñar a leer y escribir a los campesinos de los alrededores y sus familias y también colaboraría con su trabajo en las labores agrícolas que estos tenían que realizar. Ello ponía en contacto a los brigadistas con la vida miserable de los campesinos, con las peculiaridades de su cultura, al mismo tiempo que les llevaban elementos de la cultura urbana, les inculcaban hábitos higiénicos, modos de comportamiento, costumbres, etc., propios de la ciudad y contribuían con ello a acortar el abismo que tradicionalmente ha separado el campo de las ciudades.

De hecho, tanto el alfabetizador como el analfabeto se volvían más cultos en el amplio sentido de la palabra. El entrenamiento de los brigadistas debía comenzar el 17 de abril de 1961 en el campamento de Varadero. Se habían preparado todas las condiciones para su buen funcionamiento, se prepararon albergues, se acopiaron los alimentos, los uniformes, las cartillas y los manuales, los faroles chinos para encender en las noches y poder impartir las clases; se ofrecieron seminarios sobre el manejo de la cartilla y del manual a los maestros que debían orientar a los brigadistas. Sin embargo, el día 15, aviones procedentes de los Estados Unidos bombardearon los aeropuertos de Ciudad Libertad, San Antonio de los Baños y Santiago de Cuba. Era evidente que se iba a producir una invasión al territorio nacional, la que, en efecto, se produjo en la madrugada del día 17.

Era el ataque mercenario a la Playa Girón; un nutrido grupo de cubanos que habían abandonado el país al triunfo de la revolución, financiados y entrenados por el gobierno estadounidense, desembarcó por la bahía de Cochinos al sur de la provincia de Matanzas con el propósito de derrocar el proceso revolucionario. Todo el pueblo se movilizó y en menos de setenta y dos horas la invasión mercenaria había sido derrotada, no sin que el pueblo cubano tuviera que pagar con

un alto número de vidas humanas su derecho a mantener su revolución, su libertad y su soberanía. Podría pensarse que aquel primer grupo de brigadistas que debía iniciar su preparación el 17 de abril no acudiría a la cita; sin embargo, nadie se amilanó. El día fijado, en horas del mediodía, llegaron los ómnibus repletos de estudiantes que entraron a Varadero cantando el himno nacional; se cumplía así la orientación dada por Fidel: ni siquiera la invasión del país puede entorpecer la campaña de alfabetización.

El pueblo cubano respondió a la agresión con firmeza y en menos de 72 horas fue derrotada. Varadero se inundó de retazos de paracaídas y hasta allí llegaron los relatos de lo sucedido por boca de algunos de los trabajadores que, no obstante las órdenes estrictas de no abandonar el campamento, bajaron hasta Playa Girón a combatir a los mercenarios. Vivir de cerca la experiencia de la invasión mercenaria – Varadero se encuentra a pocos kilómetros al norte de Playa Girón – fue sin dudas muy valioso para aquellos brigadistas, quienes pudieron apreciar directamente la entraña del imperialismo, esa que había conocido Martí cuando vivió en los Estados Unidos y que lo llevó a afirmar “viví en el monstruo y le conozco las entrañas” pues desde entonces comprendió el peligro que el naciente imperialismo estadounidense representaba para los pueblos de la América Latina a los que Martí llamaba “Nuestra América”; a ellos no fue necesario explicarles mucho lo que este significaba, para ellos resultaba evidente la diferencia.

Mientras la revolución cubana se aprestaba a erradicar el analfabetismo, una de las más terribles lacras sociales, el imperialismo, enviaba aviones a sembrar la muerte en nuestro suelo y mercenarios armados para destruir la obra revolucionaria y hacer que el país retrocediera a la etapa de miseria e incultura que desde hacía más de dos años estaba tratando de dejar atrás. Con la alfabetización se inició el proceso de culturización de las masas populares en Cuba.

Los obreros y los campesinos que hasta entonces vivían no sólo en la miseria sino en la incultura, sin un libro, sin ver una película, oír una sinfonía o contemplar un cuadro famoso, tenían la posibilidad de iniciar una nueva vida y penetrar en ese mundo que tanto enriquece la vida espiritual del hombre. La temática de la cartilla les abría a los que se alfabetizaban la vía de la cultura política; los alfabetizadores, con sus claras y sencillas explicaciones, dadas al inicio de las

## DOSSIER

clases para motivarlos sobre la temática de cada lección, les hacían comprender, aunque de forma elemental, los principios fundamentales que orientaban las grandes transformaciones sociales que se estaban produciendo en el país.

La alfabetización no consistió simplemente en enseñar la lectura y la escritura, fue más allá: trató de abrir el entendimiento de las masas hasta entonces desposeídas e incultas a las nuevas realidades que la revolución abría para el pueblo. Y para que no se quedara ahí, se abrieron nuevas posibilidades educacionales: las escuelas de seguimiento (o la educación obrera y campesina) donde los recién alfabetizados pudieron continuar estudiando hasta completar la enseñanza primaria y luego la secundaria.

Se abrieron también facultades obreras y campesinas, donde aquellos adultos que no habían podido ingresar a la universidad se prepararan para hacerlo. Para los recién alfabetizados se prepararon materiales de lectura especializados, entre ellos una revista que se llamó Arma Nueva, que contenía temas de carácter histórico, científico y cultural, expuestos en un lenguaje sencillo y un estilo directo. En la revista se publicaron reseñas de las batallas que el ejército rebelde había librado por la liberación del país, como la batalla del Uvero; de algunas obras literarias recién publicadas por la recién creada Imprenta Nacional y también algunos poemas breves de nuestros poetas más populares. Aprender a leer y escribir es sólo dar un primer paso en el camino de la educación y la cultura, pero en Cuba se crearon la posibilidades para que los recién alfabetizados continuaran avanzando por esa senda con la creación de nuevas escuelas con la publicación de los mejores libros de la literatura universal a precios económicos, al alcance de toda la población; con la creación de cines móviles que llevaban a todos los rincones del país las manifestaciones del séptimo arte, con la extensión a todas las zonas de la electricidad la que fue haciendo posible la llegada de las ondas de radio y de televisión.

No en balde, Juan Marinillo, uno de nuestros más destacados intelectuales revolucionarios, dijo de la alfabetización que era “un trascendente hecho de cultura, impulsor de transformaciones imprevisibles en su magnitud”. El 22 de diciembre de 1961, el pueblo cubano, en la Plaza de la Revolución, informó al mundo entero que Cuba se había convertido en un “territorio libre de analfabetismo”,

que había cumplido la promesa que Fidel había hecho en la ONU de erradicar el analfabetismo de nuestro suelo en el término de un año. En ese año se habían localizado 979 mil 207 analfabetos y de ellos se habían alfabetizado 707 mil 212, de la población cubana entonces estimada en 6 millones 933 mil 253 habitantes.

Quedaban sin alfabetizar 271 mil 955 – en su mayor parte por tener una avanzada edad o no conocer bien el idioma español, ya que eran de nacionalidad haitiana o jamaicana que desde muchos años atrás se habían asentado en Cuba buscando mejores condiciones de vida – lo que daba por resultado un 3.9% de analfabetismo, uno de los más bajos del mundo y el más bajo de todos los países de América Latina. Para obtener este resultado se emplearon 282 mil 284 alfabetizadores catalogados como sigue: 34 mil 722 maestros, 120 mil 632 alfabetizadores populares, 21 mil 266 brigadistas “Patria o Muerte”, aportados por la clase obrera y 105 mil 664 brigadistas “Conrado Benítez”.

Todo el pueblo cubano se movilizó en torno de la campaña de alfabetización, trabajó en la localización de analfabetos, en la preparación de locales para alfabetizar, en la recogida de lápices y libretas para facilitar la tarea. El radio y la televisión se pusieron en función de la campaña, así como las páginas de los periódicos. Todo el mundo estaba atento a la gran obra y se mostraba interesado en conocer cómo marchaba, cuántos se habían alfabetizado y cuántos faltaban por aprender a leer y escribir. Nuestros poetas, el indio Nabori entre los más asiduos, componían versos sobre la marcha de la campaña y el compositor Eduardo Saborit compuso el himno de las Brigadas Conrado Benítez, que se oía a toda hora en todo el territorio nacional y también una hermosa canción, Despertar, que se hizo muy popular.

## DOSSIER

El himno de las Brigadas Conrado Benítez, entonado por todos los alfabetizadores, decía en su primera estrofa:

“Somos las Brigadas Conrado Benítez...  
Somos la vanguardia de la revolución...  
Con el libro en alto cumplimos una meta...  
Llevar a toda Cuba la alfabetización...  
Por valles y montañas el brigadista va...  
Luchando por la patria, luchando por la paz...  
¡Abajo imperialismo, arriba libertad!...  
Llevamos con las letras la luz de la verdad”.

Por otra parte, la canción Despertar, muy difundida en esos días por el radio y la televisión, expresaba con un lenguaje poético lo que aprender a leer y escribir había significado para un joven enamorado:

“Yo podía leer en tus ojos...  
Lo que tu alma me quería decir...  
Ahora puedo leerlo en tus cartas...  
He aprendido a leer y a escribir”.

Músicos, poetas, actores de diversas especialidades, recorrieron el país llevando arte y cultura a los analfabetos y sus alfabetizadores. La campaña había sido en sí misma un gran evento cultural que, al enseñar a leer y escribir a miles de adultos, les abrió la posibilidad de seguir avanzando por el camino de la educación y la cultura.

Paralelamente se organizó un programa de atención a las muchachas campesinas en las escuelas Ana Betancourt; se trabajó en la erradicación de la prostitución ofreciéndoles a estas mujeres una preparación adecuada para que pudieran llevar una vida decorosa; se atendió a la preparación de las “domésticas” que quedaban sin empleo al abandonar

el país sus empleadores y pronto se vieron trabajando como choferes, como empleadas en tiendas y otros establecimientos.

Las transformaciones que en el plano educacional se han llevado a cabo en Cuba llena de orgullo a todo nuestro pueblo. No sólo se ha erradicado el analfabetismo, sino que el promedio de escolarización de la población que al concluir la campaña era de un tercer grado se ha elevado considerablemente; la enseñanza general es obligatoria y gratuita hasta el noveno grado y el número de graduados universitarios supera en mucho al de los existentes antes del triunfo de la revolución y entre ellos se encuentran hombres y mujeres de todas las razas y de todos los sectores: obreros, campesinos, de clase media, quienes tienen asegurado un futuro feliz.

Recientemente se han abierto nuevas posibilidades para los jóvenes que terminan la enseñanza media, a quienes se les posibilita el ingreso a cursos universitarios especiales que pueden seguir mientras trabajan, proceso que se ha llamado universalización de la educación superior y que está llamado a convertir a Cuba en uno de los países más cultos del mundo.

Resumo: Este texto hace un relato historiográfico de cómo se realizó la implantación del programa de alfabetización popular en Cuba inmediatamente después de la revolución castrista; escrito por una de las coordinadoras de la comisión de alfabetización, nos presenta un testimonio de las principales vicisitudes surgidas durante el proceso (como el caso de la Bahía de los Puercos), así como las victorias y resultados positivos obtenidos a toda la isla.

Palabras-claves: alfabetización popular en Cuba, revolución castrista, método de enseñanza en cartillas, estrategias de implantación del programa.



Autor: Fabiola Jasso Pérez  
Título: Casa del Arte  
Fecha: 2006  
Lugar: La Habana, Cuba.

## ¿Por qué la educación en Cuba es una historia de éxitos? Y lo que puede enseñar al mundo<sup>1</sup>

*Clive Kronenberg*



Figura 1: El modelo de educación en Cuba es un ejemplo para el mundo. Foto: HuffPost. Foto: Desmond Boylan/ Reuters.

Cuba se toma muy en serio el tema de la educación. Se convirtió en una prioridad después de que Fidel Castro liderara el triunfo de la revolución en 1959. La educación ayudó a que el país se deshiciera de la etiqueta que le habían impuesto de ser el territorio más desigual del Caribe hispanico durante los periodos coloniales y postcoloniales de principios del siglo XX.

---

1 (Tomado de Huffington Post/ Original en inglés en The Conversation)  
<http://www.cubadebate.cu/noticias/2016/11/08/por-que-la-educacion-en-cuba-es-una-historia-de-exitos-y-lo-que-puede-ensenar-al-mundo/#.Wa4Uo8jyiUk>

## DOSSIER

Las bases del nuevo orden social - y socialista - de Fidel se fundamentaban en la idea común de que sólo una educación de calidad podría acabar con la grave situación de pobreza, ignorancia y subdesarrollo que sufría el país.

Cuba invirtió mucho dinero para conseguir que su sistema educativo fuera de calidad; durante las décadas de 1980 y 1990 la relación entre los gastos en educación y el producto interior bruto se encontraba entre las más altas del mundo.

Cuba tiene mucho que enseñar a África y al mundo en lo que a priorizar y reformar el sistema educativo se refiere. Su enfoque educativo ha contribuido al cambio social. Se pueden sacar lecciones valiosas de esta experiencia que podrían ser útiles para el continente africano y, como he demostrado en mis estudios, particularmente para Sudáfrica.

Después de que el gobierno socialista de Fidel Castro llegara al poder, Cuba revolucionó la enseñanza a través de tres métodos:

### *1. La alfabetización*



Figura 2: El primer gran paso de la revolución a favor de la educación fue la Campaña de Alfabetización.

En 1961 se lanzó la Campaña de Alfabetización, que sentó las bases de la importancia de la educación para una sociedad en conflicto y

en transición. En el transcurso de un año se centró la atención en un millón de analfabetos y se movilizó a 250 mil profesores y a miles de escolares.

A finales de 1961, un 75 por ciento de ese millón de personas había logrado un nivel de alfabetización rudimentario. Se realizaron seguimientos meticulosos de la educación de la población adulta.

## 2. *El acceso universal*



Figura 3: Todos los niños tienen derecho a la educación gratuita. Foto: EFE

Mientras la campaña de alfabetización seguía su curso, el índice de matriculación de los colegios aumentaba considerablemente (y se multiplicó por una década después).

El gobierno presentó programas para las niñas que vivían en el campo, las trabajadoras del hogar, las prostitutas y para aquellas que habían dejado el colegio antes de graduarse. Estos programas, junto con la recién fundada organización de guarderías, tenían como objetivo asegurar que la educación fuera accesible para todos. Estas medidas también se centraron en las personas que vivían en zonas rurales aisladas.

## DOSSIER

El trabajo duro de Cuba ha dado sus frutos. Desde mediados de la década de los 90, el índice de admisión escolar se ha mantenido en un 99% tanto para chicos como para chicas, en comparación con el 87% del resto de la región latinoamericana. En esa época, el 94% de los escolares llegaban al quinto grado, en contraste con el 74% de la región. Los índices de matriculación en las escuelas secundarias variaban de un 78% para los chicos a un 82% para las chicas, mientras que en el resto de la región estos índices eran de un 47% y un 51%, respectivamente.

### *3. La importancia de los profesores*



Figura 4: Cuba presume de ser el país con más maestros per cápita del mundo. Foto: Ismael Francisco/Cubadebate.

Cuba sabe lo importantes que son los buenos profesores. Durante una extensa investigación, descubrí que las instituciones de enseñanza para profesores utilizan, cuando es posible, los métodos y estrategias de enseñanza mejor documentados y más avanzados. Para ser profesor en Cuba hay que ser inteligente, tener un buen carácter, estar dispuesto a contribuir al desarrollo social y tener buena mano con los niños.

A principios de siglo, Cuba presumía de ser el país con más profesores per cápita del mundo: uno por cada 42 estudiantes. En la Conferencia Internacional de Pedagogía que tuvo lugar en La Habana

en el año 2015, se reveló que, ese año, la proporción de estudiantes y profesores era de un profesor por cada 12 alumnos.

#### *4. La educación para el cambio social*



Figura 5: La enseñanza llega a todos los rincones de la Isla. Foto: Ismael Francisco/Cubadebate.

Los métodos que utiliza Cuba se respetan y se emplean fuera de sus fronteras. Hasta 2010, su método de alfabetización se había adoptado en 28 países de América Latina, el Caribe, África, Europa y Oceanía. Este método ha ayudado a formar a millones de personas sin escolarizar.

Gracias a las conversaciones que he mantenido con los responsables de la educación cubana durante mis viajes de investigación, he descubierto que Cuba quiere que el resto de países que estén pasando por dificultades aprendan de su experiencia. Opinan que es lamentable que casi 800 millones de personas - dos tercios de ellas son mujeres - sean analfabetas. También es imperdonable que casi 70 millones de niños no tengan acceso a la educación básica.

Todos los cubanos defienden que hay que ayudar a desarrollar las mentes de las personas para que luego estas puedan contribuir a un

## DOSSIER

mundo libre de miedos, ignorancias y enfermedades. A fin de cuentas, la educación empodera a los seres humanos y les da la oportunidad de convertirse en buscadores y guardianes del progreso y de la paz.

El firme compromiso del gobierno cubano con respecto a la educación es innegable. La relativamente modesta situación económica de la isla hace que los triunfos educativos sean todavía más sorprendentes. Esto establece la base objetiva para un estudio más profundo de sus métodos, especialmente por parte de países con dificultades.

Al fin y al cabo, los logros de Cuba no son fruto de milagros o coincidencias. Son el resultado de años de esfuerzo, de trabajo, de sacrificio y de cumplir compromisos cruciales con métodos muy eficaces.



Figura 6: Cada septiembre, el inicio del curso escolar es uno de los acontecimientos más importantes en Cuba. Foto: Ismael Francisco/Cubadebate.

## DOSSIER



Autor: Luis Eduardo González López

Título: San Lázaro

Fecha: 2017

Lugar: La Habana, Cuba.



Autor: Luis Eduardo González López

Título: Almendrones

Fecha: 2017

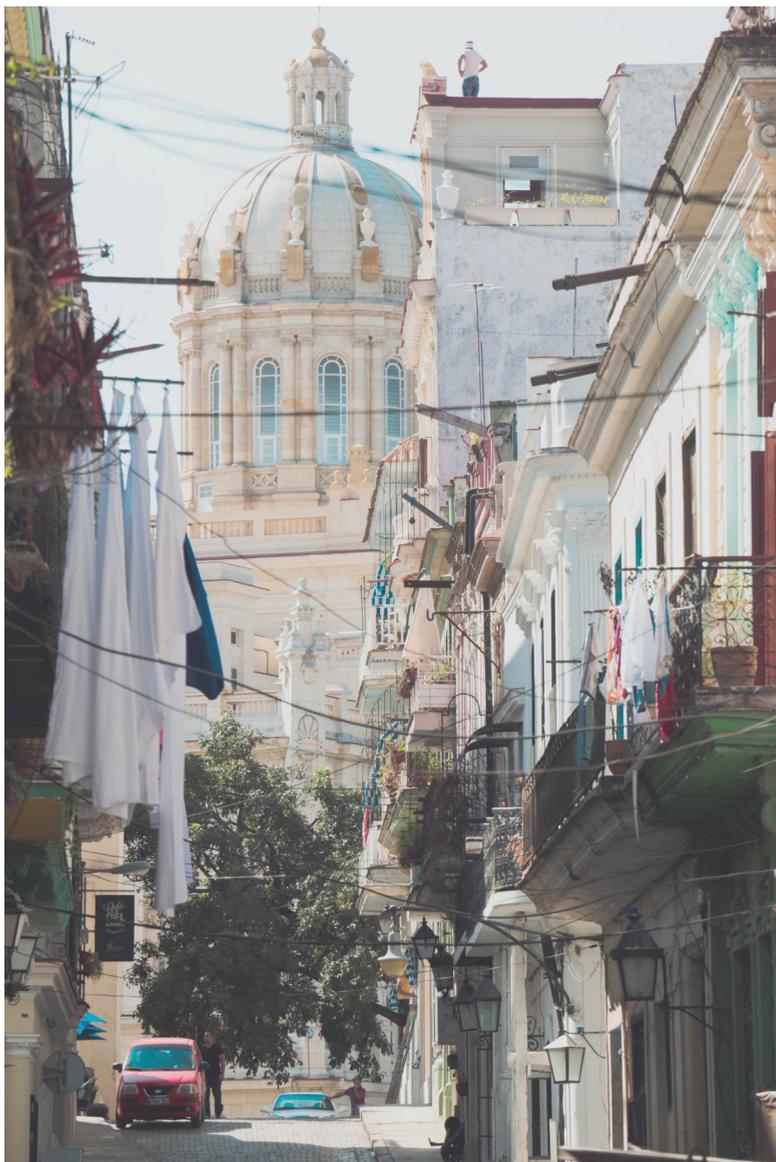
Lugar: La Habana, Cuba.



Autor: Luis Eduardo González López  
Título: Alicia Alonso  
Fecha: 2017  
Lugar: La Habana, Cuba.



Autor: Luis Eduardo González López  
Título: Esperando a Esmeralda  
Fecha: 2017  
Lugar: La Habana, Cuba.



Autor: Luis Eduardo González López

Título: Barrio

Fecha: 2017

Lugar: La Habana, Cuba.



Autor: Luis Eduardo González López  
Título: Taxi driver  
Fecha: 2017  
Lugar: La Habana, Cuba.



Autor: Fabiola Jasso Pérez  
Título: Bienvenidos  
Fecha: 2006  
Lugar: La Habana, Cuba.



Autor: Fabiola Jasso Pérez  
Título: Casa del Arte  
Fecha: 2006  
Lugar: La Habana, Cuba.