

Editorial

Rosalía López Paniagua

La educación en México ha sido y seguirá siendo un tema de gran interés político y académico, pero eminentemente social porque es un asunto de interés público, es de decir, que nos compete a todos, a pesar de que no lo entiendan así algunas autoridades gubernamentales. Sin embargo, los esfuerzos por comprender su compleja dinámica en los diversos y diferenciados ámbitos que distingue a la sociedad mexicana, no han sido los suficientes en cantidad y calidad, tarea a la cual la Revista Ethos Educativo, en cada número, y en este, intenta contribuir.

En el campo educativo, en los años recientes un tema que ha acaparado la atención es, sin duda, la llamada reforma educativa de la educación básica y su extemporáneo, además del así presentado por la propia Secretaría de Educación del Gobierno Federal, “novedoso” modelo educativo, el cual de inmediato desató un álgido debate el cual ha girado en torno a su promesa de lograr la calidad educativa a partir de innovar la enseñanza y la organización escolar y la imposición de una evaluación de carácter punitivo a los maestros, concebidos por la autoridad, erróneamente como el único actor responsable del avance de la educación en el país.

Estas propuestas, en un contexto socioeconómico y político, que abarca la geografía nacional por entero, marcado por el incremento de fenómenos como: la violencia e inseguridad al punto de la autodefensa; la corrupción e impunidad; el desempleo, la inflación y migración de retorno de mexicanos desde los Estados Unidos, a consecuencia de la llegada de Trump al gobierno de aquel país; la pobreza y desigualdad crecientes; el deterioro ambiental y el cambio climático; la pérdida de recursos naturales como el petróleo, minerales y agua, quebranto debido a la explotación desmedida de empresas nacionales y extranjeras, entre muchos otros aspectos complejizan aún más la cuestión

educativa, porque no es posible entender los problemas áulicos sin considerar el contexto más amplio en el que se lleva a cabo el proceso educativo.

Por tanto, una concepción descontextualizada de la educación es una visión errónea, simplista y limitante, que resulta impertinente e inviable para contrarrestar lo que Jaim Etcheverry (2011) llama la “tragedia educativa”, entendida sí como la baja en la calidad de la educación, referida a los aprendizajes escolares, pero cuyas causas no pueden atribuirse a la escuela o explicarse solamente a partir de lo que ocurre en ella, toda vez que este fenómeno es sólo la expresión de un proceso de deterioro social, que consiste en la pérdida de “la riqueza, la complejidad y la diversidad del tesoro acumulado por la humanidad a lo largo de su historia” (p. 10), esto es la homogenización de la cultura, la pérdida de la capacidad de reflexión, la disolución de la autoridad legítima. Todo ello está afectando a la escuela y llevando a la sociedad a la deshumanización. Esta es la verdadera tragedia, por lo tanto, el problema se encuentra en la sociedad vista de manera amplia y los resultados escolares son sólo una de sus manifestaciones.

En el marco de esta perspectiva este número 50 de la Revista Ethos Educativo, el cual celebramos mucho porque significan aproximadamente 25 años de un esfuerzo colectivo y sostenido de difusión de la cultura realizado por parte del IMCED, aporta elementos que contribuyen al entendimiento más amplio y pertinente del proceso educativo, ya que cada uno de los artículos incluidos en esta cincuentava edición abonan en esta dirección, desde distintos ángulos, como son: los contextos y objetivos de las reformas educativas y los propósitos de la evaluación de la educación en México y en Estados Unidos; el modelo educativo en México desde una perspectiva crítica, en la que se destaca el rol del docente; la pertinencia e impacto social del posgrado en ciencias pedagógicas; la valoración multicriterio de la vinculación universidad-empresa; y la concepción y sentido de la educación en un pueblo originario tan importante como lo es el P’urpécha para la cultura y el futuro de Michoacán.

Adicionalmente, este número 50 se engalana con el Dossier dedicado a una entrañable colega y amiga del IMCED, desde hace muchos años, la doctora María Esther Aguirre Lora, Investigadora Titular en el Instituto de Investigaciones sobre la Educación y la Universidad (IISUE) de la UNAM, el cual tiene un doble propósito. Por un lado, reconocer su loable esfuerzo de toda una vida, a la educación como parte de la cultura humana, tal y como su larga y rica trayectoria profesional y personal lo evidencia, y de la cual dan cuenta los doctores José Ramírez Guzmán y Rogelio Raya Morales en los momentos en que ha estado especialmente cercana al IMCED. Además, de su propio hijo, Aldo, quien nos regala en su ensayo luminosas facetas pocas veces reveladas de una académica, como son la de madre, compañera y mujer. Por otro, este Dossier se propone, difundir sus valiosas y muy diversas contribuciones, al menos una muestra, a la tarea imprescindible de comprender la educación como parte del quehacer humano, en distintos tiempos y espacios.

Se complementa, el Dossier, magníficamente con el artículo, que lo precede elaborado por un grupo entusiasta de alumnas y alumnos de María Esther, en un seminario creado por ella misma, denominado "El oficio de historiar", cuyas remembranzas y reflexiones muestran la labor vital, emotiva e intelectual, que cotidianamente ella realiza, así como la trascendencia que su trato tiene en la visión del mundo y de sí mismos, de quienes tienen la fortuna de coincidir en su incansable andar, y que se refleja en su personalidad y vida profesional.

Por si fuera poco, el Dossier dedicado a María Esther Aguirre Lora, se ilustra con pinturas y fotografías de su hijo Aldo Mier Aguirre, a quien agradecemos mucho su disponibilidad y generosidad.

Otra artista, que contribuye con la difusión de la cultura en un sentido amplio, en este número de Ethos Educativo, es la Fotógrafa michoacana Gabriela Anguiano, egresada del Centro Universitario de Arte y Arquitectura de la Universidad de Guadalajara, que ha tenido una trayectoria muy activa e interesante,

y actualmente preside la RedLab Gestión y Vinculación Cultural A. C. en Morelia, a quién reconocemos por su altruismo al regalarnos siete de sus fotografías que forman parte de su reciente exposición titulada *Rostros de Michoacán*, mismas que realzan esta edición conmemorativa de la Revista *Ethos Educativo*, porque, como dice Luis Gabino Alzati, los rostros que captura reflejan la maravilla de la vida esbozada en sonrisas infantiles, miradas afables de ancianos y actitudes de convicción en mujeres jóvenes, como se advierte en la imagen de la portada.

Visto de conjunto, este número, aporta en el sentido de Antonio Santoni Rugiu, al campo de la historia social y cultural de la educación, que comparten María Esther Aguirre Lora y el propio IMCED.

REFORMAS EDUCATIVAS Y EVALUACIÓN EN MÉXICO Y ESTADOS UNIDOS

Jorge Abel Rosales Saldaña¹

Resumen: En el artículo se abordan los cambios legislativos que imponen la evaluación del personal docente y que afectan su forma de contratación y sus derechos adquiridos. Así mismo, se presentan los resultados de la evaluación del desempeño para la permanencia, que causa polémica y resistencia por parte del magisterio nacional. En la segunda parte, se observa la evolución de las reformas educativas de los Estados Unidos, que privatizan el servicio a través de las escuelas chárter y establecen un sistema sobre-dimensionado de evaluación de los maestros, las escuelas y los estudiantes a través de exámenes estandarizados.

Palabras clave: Reforma educativa - Evaluación docente - Privatización - Escuelas chárter - Calidad educativa

Abstract: This article deals with legislative changes impacting the assessment of teachers; assessments that affect their hiring conditions as well as their labor rights. Results of assessment performance for gaining tenure are presented, which are causing polemics and resistance at a nationwide scope. Next, the evolution of educational reforms in the United States are studied, which privatize education framed in the Charter model. These schools have developed an overdimensional approach of teachers and students assessment.

Keywords: Educational Reform, Teachers Assessment, Privatization, Charter Schools, Educational Quality

1 Doctor en Ciencias Sociales. Profesor-Investigador. Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara. Correo: jorgabel@yahoo.com.mx

ARTÍCULOS

Introducción

En los últimos años, amplios sectores del magisterio en todo el territorio nacional, han protestado y se han movilizado contra la reforma educativa aprobada en 2013 por los partidos y legisladores participantes del Pacto por México, sin antes llevar a cabo una consulta adecuada con los sectores involucrados y sin tomar en cuenta al gremio magisterial. La oposición radical de la disidencia magisterial que demanda la abrogación de la reforma peñista, es explicable porque lo que pretende con los cambios legislativos el gobierno federal, es someter al personal docente a los nuevos lineamientos sobre ingreso, permanencia, promoción e incentivos definidos en la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) que impone la evaluación obligatoria y el cambio en la forma de contratación de los maestros.

El conflicto magisterial contra la reforma educativa puso en evidencia también, el sometimiento de la dirigencia del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) al gobierno de Peña Nieto. Después de la detención y encarcelamiento de la líder vitalicia del SNTE, Elba Esther Gordillo, la burocracia oficialista preservó sus posiciones y prebendas a cambio de plegarse completamente a las disposiciones gubernamentales contenidas en la reforma educativa. El desprestigio del Comité Ejecutivo Nacional encabezado por Juan Díaz de la Torre no podría ser más patente, al depender directamente de la línea política trazada por las secretarías de gobernación y de educación, que han llevado al sindicato nacional a una parálisis por su apoyo incondicional a una reforma que afecta directamente los derechos laborales de todos los trabajadores de la educación.

Otro gran impulsor de la reforma está constituido por la coalición empresarial que se agrupa y actúa bajo el membrete de Mexicanos Primero, punta de lanza del proyecto privatizador de la educación pública. Mexicanos Primero, organismo de presión creado por los directivos de la empresa Televisa, exige del gobierno la aplicación de la evaluación docente y el despido

de los maestros que no aprueben el examen del desempeño para la permanencia. Así mismo, el grupo de Claudio X. González presiona al gobierno para que reprima a los detractores de la Coordinadora Nacional de la Educación (CNTE) que, mediante paros prolongados y marchas multitudinarias en las entidades donde dominan, se oponen a la reforma laboral y a la evaluación punitiva. La abierta beligerancia y las campañas de desprestigio por parte de los empresarios y las grandes televisoras contra los maestros insurrectos, que defienden el derecho a la educación pública, ha provocado que múltiples organismos y personalidades de México y del medio internacional, se pronuncien a favor del derecho a la protesta social y en contra del Estado autoritario, mismo que intenta acabar con la resistencia magisterial que se ha extendido por todo el país, incluso en aquellas entidades dominadas por el corporativismo tradicional priísta.

El principal actor de este prolongado conflicto político, está constituido por el gobierno federal y los partidos políticos que participaron en el Pacto Por México, que pretenden imponer la reforma en todos los estados de la República Mexicana. Siguiendo las instrucciones de los organismos financieros internacionales y haciendo honor a los compromisos contraídos con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el gobierno peñista amenaza a los maestros disidentes con el despido y la represión para someterlos a los planes de ajuste de sus derechos laborales. La evaluación para la permanencia que atenta contra la plaza base, es el principal instrumento para doblegar a la insurrección magisterial que se opone a la mercantilización de la educación, la formación de “capital humano” y la entrega de los recursos naturales a favor de las grandes empresas transnacionales. El achicamiento del Estado en materia de educación pública y la consecuente privatización de los servicios educativos, es parte sustantiva del modelo neoliberal que se profundiza con el gobierno peñista.

El presidente Peña Nieto ha dicho que la reforma educativa es la principal reforma estructural de su sexenio, y es,

ARTÍCULOS

a la vez, el principal medio donde se libra una enconada lucha de clases por el proyecto de nación que marcará el destino de México.

En tal virtud, el propósito de este artículo es analizar el contenido de la llamada reforma educativa en México del año 2013 y contrastarla con los cambios que han tenido lugar en los Estados Unidos desde el 2001 y en Chile a partir de 1990. Como se observará, en los tres países se han emprendido reformas para privatizar los servicios públicos, entre ellos, la educación, porque es una exigencia de las grandes empresas, tanto nacionales como extranjeras, para garantizar una mayor rentabilidad de sus inversiones. También en los tres casos, el desafío más serio para imponer la reforma es de tipo político, porque los sindicatos docentes y las organizaciones estudiantiles (en el caso de Chile) son gremios políticamente activos, por lo que se hace necesario consensuar las reformas o imponerlas como precepto legal de la política educativa que se pretende imponer desde los organismos internacionales. Así mismo, los procesos de reforma educativa se concretan en numerosas evaluaciones e infinitas capacitaciones, para la permanencia en el servicio, la asignación de nuevos contratos, la promoción y los incentivos, que terminan por precarizar aún más el trabajo docente. En los tres países, las reformas educativas son parte de la transformación económica que ubica a la educación como una mercancía dentro del mercado global, con lo que se profundiza la instrucción de baja calidad para las clases humildes y la educación de excelencia para las clases adineradas.

En la primera parte de este artículo se abordan los cambios legislativos y constitucionales que imponen la evaluación obligatoria de todo el personal docente y que afectan la forma de contratación y los derechos adquiridos por los profesores mexicanos en servicio. Así mismo, se alude a una de las debilidades de la reforma peñista referido al concepto de calidad educativa, y cómo esa educación de calidad a la que se aspira no está en función de un nuevo modelo educativo, del que la

reforma adolece². Así mismo, se consideran a las alternativas de evaluación magisterial propuestas por destacados pedagogos e investigadores del sistema educativo, que postulan la necesidad de que la evaluación en México sea integral y contextual, y no solo una examinación cognitiva de los maestros. Al final, se presentan los resultados de la evaluación del desempeño para la permanencia aplicada en 2015, y que es la que causa más polémica y resistencia por parte del magisterio nacional

En el segundo apartado de este escrito se observa la evolución de las reformas educativas de los últimos gobiernos federales de los Estados Unidos, cuyos resultados no han sido lo prometido por sus promotores, y que enfrentan un creciente cuestionamiento por parte de la opinión pública y la comunidad escolar en varias de las entidades federativas. En varios estados, ciudades y distritos escolares, los maestros, los padres de familia y los estudiantes se están oponiendo a un proyecto educativo “gerencialista” formulado y financiado por algunos de los grandes magnates supermillonarios y los gobiernos de los dos partidos dominantes, que responsabilizan al magisterio de las fallas en el sistema educativo, privatiza el servicio educativo a través de las escuelas chárter y establece un sistema sobredimensionado de evaluación de los maestros, las escuelas y los estudiantes a través de exámenes estandarizados.

Reforma laboral y administrativa en México

El meollo del conflicto magisterial contra la reforma educativa peñista está contenido en los artículos 52 y 53 de la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD), que fija los criterios y mecanismos para la evaluación y la permanencia en el servicio de los docentes que cuentan ya con una plaza definitiva, años de antigüedad y derechos laborales adquiridos. En el

2. El “Nuevo Modelo Educativo” fue presentado por el Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño, el 13 de marzo de 2017, el cual fue elaborado por “especialistas” del Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), para entrar en operación en el ciclo lectivo 2018-2019.

ARTÍCULOS

artículo 52 se establece la obligatoriedad de la evaluación para todo el personal docente, incluidos los directores y supervisores, que se aplicará por lo menos una vez cada cuatro años. Además, en el artículo 53 de la misma Ley se dice que si en la primera oportunidad un profesor no pasa el examen se incorporará a los programas de regularización con una tutoría. Posteriormente, el maestro tendrá una segunda oportunidad después de 12 meses; si los resultados son insuficientes, se reincorporará a los programas de regularización y tendrá una tercera oportunidad después de otros doce meses. En el Artículo 53 de esa Ley se precisa: “En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda”.

Igualmente, en el artículo Octavo transitorio de la misma Ley se prescribe que el personal que no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación, “no será separado de la función pública y será re-adscrito para continuar en otras tareas dentro de dicho servicio”... o se le “ofrecerá incorporarse a los programas de retiro que se autoricen”. Pero, además se precisa: “el personal que no se sujete a los procesos de evaluación o no se incorpore a los programas de regularización será separado del servicio público sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013).

En otros términos, el punto crítico de la nueva Ley General de Servicio Profesional Docente consiste en obligar a los profesores, directores de escuela, asesores técnico-pedagógicos y supervisores a someterse a evaluaciones periódicas, de cuyos resultados dependerá que permanezcan o no en la función docente o en el cargo directivo. En tal sentido, la esencia de la llamada reforma educativa en México es su carácter laboral. Es una reforma laboral disfrazada de educativa, que establece la

obligatoriedad de la evaluación para todo el personal docente de la educación básica y media superior del sistema educativo público.

Así mismo, en el artículo Octavo transitorio de la LGSPD se establece la aplicación retroactiva de la evaluación para el personal en servicio: "El personal que a la entrada en vigor de la presente Ley se encuentre en servicio y cuente con un nombramiento definitivo...se ajustará a los procesos de evaluación y a los procedimientos de regularización". En este sentido, como una de las consecuencias de sujetarse a la evaluación y no aprobarla en la tercera oportunidad, es el cambio de nombramiento de los docentes en servicio por otro de menor categoría, la aplicación retroactiva de la ley ocasionará la destrucción del nombramiento definitivo, lo que está provocando gran incertidumbre y preocupación entre todos los profesores. El artículo Noveno transitorio de la LGSPD enumera las causas que podrían ocasionar la separación del servicio educativo del personal que: I) Se niegue a participar en los procesos de evaluación; II) No se incorpore a los procesos de regularización cuando obtenga resultados insuficientes; y III) Obtenga resultados insuficientes en el tercer proceso de evaluación.

Si las disposiciones de la nueva Ley se aplicaran solo a los nuevos profesores contratados que entran por primera vez al servicio docente, no se hablaría de retroactividad ni de inconstitucionalidad. Pero el caso es que el artículo Octavo transitorio de la LGSPD entra en contradicción con el artículo 14 de la Constitución mexicana, que a la letra determina que: "A ninguna ley se dará efecto retroactivo en perjuicio de persona alguna". Y el carácter anticonstitucional de ese artículo transitorio no solo deriva de la retroactividad obligatoria para que los profesores en servicio se sometan a la evaluación y sus consecuencias, sino también porque se superpone a la propia Ley General del país, y ninguna ley secundaria puede estar por encima de la Constitución mexicana. Al respecto, algunos abogados han observado que si un maestro no se presenta a la evaluación, no

ARTÍCULOS

está renunciando al actual régimen de contratación, porque en la actual forma de contratación no se estipula la evaluación como factor de despido; por tanto, el profesor tendrá la opción de demandar a la SEP por despido injustificado. Esto se concluye al revisar los artículos correspondientes que ponen en riesgo la estabilidad laboral.

Sin embargo, pese a que el sector oficial niega que la reforma implique una pérdida del derecho adquirido a la estabilidad laboral, ante la eventualidad de ser separados de su función o ser despedidos, miles de maestros se han amparado en todo el país contra los artículos 52 y 53, y Octavo y Noveno de los artículos transitorios de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Entre las reclamaciones de los quejosos se argumenta la posible vulneración de las relaciones laborales que son regidas por el apartado B del artículo 123 Constitucional, del derecho a la estabilidad en el empleo, de la irretroactividad de las leyes perjudiciales, de la progresividad de los derechos, del derecho de audiencia y de la libertad de trabajo. Pero la Suprema Corte de Justicia de la Nación ha ido desechando los amparos promovidos contra la reforma, arguyendo que nada de lo anterior tiene fundamento, puesto que la amenaza de despido por no sujetarse a las evaluaciones y programas de regularización obligatorios, es solo una causal más de despido justificado que estableció el legislador federal.

Por otra parte, el gobierno federal no tiene previsto que “otras tareas” podrían realizar miles y miles de docentes que no aprueben la tercera evaluación y que podrían ser reajustados, tampoco el sistema educativo necesita a decenas de miles de empleados en labores fuera del aula. Pero lo que sí queda claro es que por el cambio de nombramiento o cambio de adscripción a otro centro de trabajo, los docentes resentirán una disminución de su ingreso salarial y de sus prestaciones. Por consiguiente, algunos analistas han advertido que lo que pretende el gobierno es que los docentes renuncien a su nombramiento y, al hacerlo, que pierdan también el derecho a la jubilación.

En el caso de que la mayoría de los profesores acredite la evaluación y obtenga la categoría de “idóneo” para la docencia y permanezca realizando tareas escolares, de todos modos sufrirán el cambio en su nombramiento, que en lugar de ser definitivo ahora será temporal. El Art. 52 de la LGSPD establece “por lo menos una evaluación cada cuatro años” de forma obligatoria y consecutiva, por lo que la categoría de “idóneo” no es permanente sino temporal hasta cuando se programe la siguiente evaluación. En tal circunstancia, los contratos perderán su carácter definitivo y serán sometidos a la temporalidad que determinen las autoridades educativas encargadas de evaluar el desempeño docente. En parte con esta estrategia, el Estado neoliberal mexicano busca “achicar” la educación pública al dejar de invertir en la nómina magisterial, deshacerse de miles de maestros y dar pauta para que aumente la demanda de servicios educativos privados.

Otro cambio de trascendencia es que la reforma educativa crea el Sistema Nacional de Evaluación Docente a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), el cual cuenta con autonomía jurídica con respecto al Estado, pero se acusa de haber perdido autonomía política al plegarse a las disposiciones gubernamentales en materia de evaluación que pretende la Secretaría de Educación Pública (SEP). El INEE, que es presidido por Sylvia Schmelkes (una muy reconocida investigadora del sector educativo, pero que está asociada a la parte académica de Mexicanos Primero, punta de lanza del proyecto privatizador) será el encargado de la evaluación del funcionamiento de toda la estructura del sistema educativo nacional, incluso con atribuciones superiores en esa materia a las que posee la propia SEP.

El nuevo INEE tendrá que diseñar los instrumentos de medición y expedir los lineamientos y directrices para que las autoridades de todos los niveles lleven a cabo las tareas de evaluación, función que todavía no realiza por concentrarse sobre todo en la examinación cognitiva de los maestros, sin facilitarles previamente la capacitación necesaria para el mejoramiento de

ARTÍCULOS

su desempeño, al grado de que se ha calculado que el gobierno federal está gastando cinco veces más en la examinación, que en la capacitación y actualización de los maestros. La evaluación del desempeño para la permanencia del personal docente se aplicó a fines del 2015, considerando cuatro componentes: 1) El director del centro escolar informa sobre el desempeño del profesor; 2) El docente presenta un expediente de evidencias de aprendizaje conformado por trabajos de los estudiantes; 3) El docente presenta un examen de conocimientos y competencias; y, 4) El profesor elabora una planeación didáctica argumentada.

Pero la gravedad del caso es que la evaluación se proyectó con la finalidad de comprobar las deficiencias de los profesores y de amenazar y castigar, más que explorar las debilidades formativas o estimular una mayor profesionalización de los maestros. Esto es fácil de corroborar cuando se difunden los resultados de las pruebas³, porque siempre se enfatiza el resultado negativo de los profesores que no aprueban, y porque en lugar de invertir recursos para la actualización del magisterio, se prefiere gastar el presupuesto en examinar a sabiendas de que un buen porcentaje resultarán “no idóneos” para ejercer la docencia, según esos instrumentos estandarizados. La evaluación del desempeño de los maestros sin antes hacer un esfuerzo real por su capacitación podría parecer paradójico, pero no lo es, dado que lo que pretende el gobierno federal con los resultados reprobatorios es desprestigiar socialmente a los maestros para debilitarlos, atemorizarlos con el despido, y así imponer el nuevo esquema educativo, que se anuncia para los próximos años, ideas presentadas por Manuel Gil Antón en diversas presentaciones y entrevistas públicas.

3. En julio de 2015, la SEP dio a conocer los resultados de la **primera prueba para la promoción docente**, en la cual el 46% de los 48 mil participantes resultaron “no idóneos” para ocupar un puesto de director, supervisor y asesor técnico pedagógico de la educación básica. Los profesores evaluados que podrán aspirar a una plaza fueron más de 21,000, para un total de 5,721 plazas para el cargo de director, 3,000 para supervisor y 15,141 para asesor técnico pedagógico.

Manuel Gil Antón, investigador del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, también ha dicho que la evaluación tiene una centralidad injusta para los maestros y que el diagnóstico y la prescripción ya estaban predeterminados desde antes de su aplicación. Esto se debe a que la evaluación está atada a un sistema de control laboral y de reforma administrativa que carece de proyecto educativo. Según Manuel Gil: “la examinación de insuficiente calidad se debe al prejuicio de que la principalísima causa de los problemas educativos del país deriva de la incapacidad, flojera, e incluso del fenotipo del personal docente...al contrario de lo que establece el derecho, ahora todo profesor es ignorante, violento e irresponsable hasta que demuestre lo contrario” (Gil Antón, 2014a), (Gil Antón, 2014b).

Desde las instancias oficiales se insiste en que la evaluación docente es la acción fundamental para elevar la calidad educativa, concepto mal definido y que los promotores de la reforma repiten de forma genérica y ambigua. Imanol Ordorika (2015) ha hecho notar que se ha exagerado tanto el tema de la evaluación que se ha convertido en un verdadero mito, porque incluso se ha llegado a decir que: “la evaluación es el medio necesario para construir la equidad y la justicia. La evaluación dice lo que funciona y lo que no funciona, pone en evidencia fortalezas y debilidades, y ayuda a producir información para el diseño de programas y políticas”, como publicara en la página electrónica del INEE, Gilberto Guevara Niebla, miembro de su consejo directivo.

La evaluación punitiva y cognitiva es, sin duda, el *talón de Aquiles* de la reforma peñista.

Calidad educativa y alternativas de evaluación docente

Otra debilidad de la reforma peñista es que no define el concepto de calidad educativa ni como esa educación de calidad, a la que se aspira, está en función de un modelo pedagógico de gran alcance. Al modificarse el artículo 3º Constitucional, los

ARTÍCULOS

legisladores introdujeron en el texto el concepto de “calidad educativa” de forma muy imprecisa relacionándolo con el “máximo logro de aprendizaje de los educandos”. Y en septiembre de 2013, los legisladores modificaron el artículo 8º fracción IV de la Ley General de Educación, para indicar que por educación de calidad se entiende “la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad”. Pero no obstante que la Ley General se refiere al sistema educativo en su conjunto (autoridades, profesores, estudiantes y padres de familia, infraestructura, programas de estudio y materiales escolares) la reforma educativa afecta directamente al profesor, como si éste fuera el único responsable de los grandes rezagos que padece la sociedad nacional.

De ahí deriva el gran error político de los impulsores de la reforma, que sustentan la idea equivocada de que los maestros son los principales responsables del desastre educativo, que son los culpables del bajo aprovechamiento de los alumnos, que no quieren mejorar su desempeño y que están en contra del desarrollo y el progreso de México, lo que ha provocado una gran polarización social y un encono político, ya que pasa por alto el aporte histórico del magisterio, que ha sido uno de los principales constructores del país que tenemos.

No existe un pleno acuerdo sobre lo que es la educación de calidad ni como evaluarla y mejorarla, en cambio existe mucha controversia entre los actores que participan del proceso educativo sobre el concepto de calidad porque es muy subjetivo. En este mismo sentido, la evaluación de la calidad educativa es un proceso muy complejo en el medio institucional, porque además es un proceso continuo de mejoramiento que nunca termina, ya que siempre se aspirará a tener una mejor calidad de los servicios educativos.

El debate sobre la calidad educativa es muy subjetivo por las múltiples interpretaciones que los sujetos sociales hacen de esa noción. Como dice el Director del Observatorio de la Educación Virtual en América Latina, Claudio Rama (2011): para los académicos la calidad educativa está asociada a los saberes; para los empleadores se asocia a las competencias de los egresados para la realización de trabajos; para los estudiantes es la posibilidad de empleo que le permiten sus estudios; los padres y la sociedad en general ven la calidad desde la óptica de la movilidad social que permiten los conocimientos adquiridos; el Estado coloca su visión en el desarrollo nacional que incentivan los profesionales egresados; el gobierno la asocia a los costos por alumno y a los presupuestos asignados a la educación, etc.

Resalta que el concepto de “calidad educativa” no se haya utilizado por ningún pedagogo de alguna de las corrientes más prestigiadas del ámbito universal para abordar las grandes cuestiones de la educación. Pero no obstante ser una formulación ajena a las teorías pedagógicas, la noción de calidad educativa se empezó a utilizar desde los años sesenta del siglo XX por economistas que estudiaban los sistemas educativos en los países desarrollados. Posteriormente se introdujo en los documentos oficiales de algunos gobiernos, principalmente en los Estados Unidos, para orientar la política educativa, y finalmente se oficializó su definición en los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la OCDE, como un compromiso vinculatorio por parte de los países miembro de esas organizaciones.

En otro plano, con el propósito de que la examinación sea mas justa, algo que no se garantiza con las pruebas universales y obligatorias de opción múltiple, Hugo Aboites, quien publicara en 2012 el libro: *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México, historia de poder, resistencia y alternativas*, propone que la evaluación que se necesita en México debe contemplar la diversidad nacional y que los maestros deben ser

ARTÍCULOS

evaluados de acuerdo al contexto en que se ubica la escuela en que realizan su labor. Además, la comunidad escolar, los propios maestros (como pares), los padres de familia, los alumnos, los directivos y las autoridades educativas deben de participar en una parte de la evaluación. Una evaluación que se construya de abajo hacia arriba, desde las escuelas hasta la región y hasta la entidad federativa. Una evaluación que se genere desde los propios actores del proceso educativo. Al mismo tiempo, la SEP puede apoyarse en ese tipo de evaluación y tomar en cuenta los resultados que aporte el INEE y la información que generan los organismos internacionales, como los de la prueba PISA de la OCDE y los exámenes que aplica la UNESCO.

La misma presidenta del INEE, Sylvia Schmelkes (2013), se ha pronunciado por una evaluación que no sea una simple examinación de los conocimientos de los maestros. Schmelkes plantea una evaluación completa con un aparato complejo, que tome en cuenta el conocimiento por los docentes de su materia y el dominio de conocimientos pedagógicos y didácticos. Además, la evaluación debe implicar la visita a los centros escolares para tomar en cuenta el contexto en el que está trabajando el maestro y las características específicas de la escuela, su infraestructura, el número de alumnos, el uso o no de materiales didácticos, la observación directa de la práctica docente, considerando las planeaciones de clase, la forma de evaluar a los alumnos y la revisión de tareas.

También -dice la consejera presidente del INEE- contará la opinión que del maestro tienen sus pares y el director, y se recogerán las opiniones de los padres de familia sobre el profesor y el director. Se tomará a la escuela como unidad para evaluar sus condiciones de funcionamiento, sobre la que se emitirán recomendaciones de por lo menos dos visitadores o hasta de una tercera persona externa si hay controversia. “Es una evaluación holística y un proceso que no se reduce a una sola vez, sino que se aplicarán otras dos evaluaciones en las cuales el profesor debe

demostrar que mejoró entre un periodo y otro” (Gil Antón, 2015).

Esa es la opinión y el criterio que la presidenta del INEE dice orientará la evaluación docente, incluso se opone personalmente al despido de los maestros “no aptos” para la docencia; sin embargo, es probable que los planes de los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública sean muy diferentes y se sobrepongan a las orientaciones del INEE. Incluso, para validar el trabajo del INEE, el sector empresarial y algunos analistas exigen la expulsión de varios miles de “malos maestros”, que no pasen la examinación que se está programando por la SEP. Lo que también está en duda es si es posible hacer bien ese tipo de evaluación tan completa y tan compleja con los recursos que el INEE tiene a su disposición y los que puedan aportar las entidades federativas y las zonas escolares, que son las instancias que aplicarán las pruebas.

Desde el ámbito oficial se sigue insistiendo en que la evaluación tiene como propósito central mejorar, que es para lograr una mayor profesionalización y un mejoramiento del desempeño de profesores y directores, y que no es cognitiva sino formativa ni mucho menos punitiva. Incluso se dice que la evaluación es un “derecho del docente”, porque a través de ella el maestro se retroalimenta y crece como profesional de la enseñanza.

Se tiene previsto que en un lapso de cuatro años se lleven a cabo cada una de las fases de la evaluación docente, la primera fase se realizó en 2015. La SEP bajo la supervisión del INEE, aplicó cuatro tipos de evaluación: 1) para el ingreso a la profesión docente; 2) para la promoción a cargos directivos; 3) para la permanencia en las tareas docentes, y 4) para lo que antes era Carrera Magisterial, que ahora se denomina Función por Incentivos. En el caso de la evaluación del desempeño para la permanencia, a los docentes que aprueben los exámenes y a aquellos que cumplan con los períodos de capacitación si obtienen bajo rendimiento, se les garantizará su nombramiento

ARTÍCULOS

provisional por cuatro años, al cabo de los cuales tendrán que someterse de nuevo a las mismas condiciones de examinación, y así sucesivamente, lo que provocará una fuerte incertidumbre laboral y precarizará aún más el trabajo escolar.

Más de un millón 400 mil trabajadores de la educación tienen que ser evaluados cada cuatro años, lo que significa que cada año tendrán que ser evaluados más de 300 mil maestros, “que solo puede hacerse a través de pruebas estandarizadas de opción múltiple, porque ni la SEP ni el INEE tienen la capacidad y los recursos humanos para realizar un tipo de evaluación diferente” (Ordorika, 2015: 1).

Resultados de la evaluación para la permanencia

La evaluación del desempeño para la permanencia del personal docente, que es la que causa más polémica y rechazo por parte del magisterio, se aplicó a fines del 2015, considerando cuatro componentes: 1) El director del centro escolar informa sobre el desempeño del profesor; 2) El docente presenta un expediente de evidencias de aprendizaje conformado por trabajos de los estudiantes; 3) El docente presenta un examen de conocimientos y competencias; y, 4) El profesor elabora una planeación didáctica argumentada.

Miles de docentes no se presentaron a la evaluación, otros fueron llevados por la policía a presentar los exámenes, hubo muchos problemas organizativos, se multiplicaron las críticas a las pruebas estandarizadas de opción múltiple que no miden el desempeño sino conocimientos del docente y, además, se cuestionó la experiencia del Ceneval en la evaluación de los profesores de la educación básica, institución que aportó los evaluadores y el diseño de las pruebas, función que le corresponde al INEE y a la SEP.

Ante el cúmulo de inconformidades, la evaluación para la permanencia fue suspendida en 2016. La presidenta del INEE anunció que el proceso de evaluación ya no será obligatorio

para todo el magisterio, pues sólo deberán presentarlo quienes busquen una promoción o, en su caso, los que reprobaron en 2015 (cerca de 24 mil maestros que obtuvieron resultados “insuficientes”). La SEP informó que de los 150 mil 86 maestros convocados, se evaluaron a 134 mil 140; es decir, 89.5 por ciento de la meta programada. Los maestros que faltaron a la evaluación en Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Michoacán, sumaron 12 mil 586 (SEP, Comunicado 73. 29/02/2016).

En 2016 para la Educación Básica, los resultados de la evaluación del desempeño fueron los siguientes:

Insuficientes: 14 mil 545 docentes (14.1%)

Suficientes: 38 mil 824 docentes (37.6%).

Buenos: 41 mil 791 docentes (40.5%).

Destacados: 8 mil 153 docentes (7.9%).

Los no “idóneos” para la docencia que resultaron **Insuficientes** tendrán que presentarse a los cursos de formación continua y nuevamente a la evaluación en 12 meses; los **Suficientes**, conservarán su plaza por cuatro años, recibirán cursos y serán evaluados nuevamente en cuatro años; los **Buenos**, además de lo anterior, podrán impartir más horas y si trabajan en zonas alejadas o de alta pobreza recibirán un incremento del 41% del sueldo base; y, los **Destacados**, recibirán un 35% de aumento en su sueldo base, pero serán evaluados también dentro de cuatro años.

En el acto de presentación de resultados de las pruebas y faltando a la verdad, el secretario de Educación Pública declaró que se evaluaron todos los siguientes aspectos del desempeño docente: normalidad mínima; planeación didáctica; dominio de los contenidos; ambiente en las aulas; prácticas didácticas, colaboración con la escuela; diálogo con los padres de familia; contextos sociales y culturales diversos, y referentes para la mejora continua.

ARTÍCULOS

Como efectivamente todos esos aspectos no se están evaluando y ante la resistencia del magisterio, la SEP y el INEE flexibilizaron su postura y decidieron que la evaluación de desempeño será voluntaria e incluirá tres etapas: las autoridades escolares deberían redactar un informe de responsabilidades profesionales; la segunda consiste en presentar un proyecto de enseñanza, la reflexión de los aprendizajes esperados y un expediente de enseñanza (trabajos de los alumnos); y, la tercera fase es el examen de conocimientos pedagógicos y curriculares.

Como ya se señaló, para garantizar que la evaluación magisterial sea justa y útil para fundamentar los cambios cualitativos que sistema educativo demanda, numerosos profesores experimentados e investigadores del sistema educativo postulan la necesidad de que la evaluación para México sea integral y contextual, para que se puedan detectar a nivel nacional, estatal y local, algunos de los problemas a partir de la escuela, de la zona y de la región. Una evaluación que tome en cuenta a la opinión de la comunidad escolar sobre el profesor y que reconozca su experiencia, antigüedad y especialidad. Una evaluación que también le de importancia a la asistencia a cursos de actualización y perfeccionamiento; que valore las innovaciones pedagógicas, la investigación, la reflexión sobre la práctica y las publicaciones; y, que reconozca las responsabilidades pedagógicas vinculadas con el aula, como ser asesor de alumnos y profesor de docentes.

A continuación se presenta el segundo apartado sobre la evolución de las reformas educativas en los Estados Unidos, que no han bridado los resultados esperados por sus promotores y que enfrentan una fuerte oposición en diversos estados y distritos escolares por parte de maestros y alumnos, que cuestionan el proyecto educativo “gerencialista” impulsado por los grandes magnates y los gobiernos de los dos partidos dominantes. Lo primero que se observa es que, al igual que en México, se

responsabiliza al magisterio de las fallas en el sistema educativo y se establece un sistema sobre-dimensionado de evaluación de los maestros, las escuelas y los estudiantes a través de exámenes estandarizados. Al mismo tiempo, se postula la privatización del servicio educativo **público** a través de las escuelas autónomas llamadas “chárter”, destinadas a los alumnos de las minorías étnicas y a los hijos de los pobres norteamericanos.

Reforma educativa en los Estados Unidos

Las reformas a la educación pública impulsadas por los últimos gobiernos federales en Estados Unidos no han generado los resultados positivos esperados por sus promotores, a la vez que enfrentan un creciente cuestionamiento de la opinión pública y la oposición de núcleos importantes de maestros, estudiantes y padres de familia. En buena medida, ese rechazo se explica en razón de que las reformas se basan en visiones empresariales “genencialistas” formuladas por algunos de los magnates más adinerados de ese país, como Bill Gates (fundador de Microsoft), la familia Walton (propietaria de Walmart), Mark Zuckerberg (creador de Facebook) y el magnate de la construcción, Eli Broad, creador de *The Broad Foundations*, dedicada a apoyar las reformas escolares para la privatización del sistema educativo.

Estos cambios en los planes educativos del gobierno y en el discurso oficial, tienen como antecedente una sesgada concepción en la que se responsabiliza de los problemas de los Estados Unidos a los profesores del sector público; se ubica a la educación como un bien de consumo privado; y, se abandona la idea de que la educación es una inversión y una responsabilidad pública, que debe garantizar los servicios educativos de calidad a toda la población. En los Estados Unidos, como en México y Chile, los promotores de la reforma acusan a los sindicatos magisteriales de ser los responsables de las fallas del sistema público, de proteger a los maestros mediocres, de oponerse a la evaluación “objetiva” del trabajo en la escuela y de defender el *statu quo* del sistema educativo.

ARTÍCULOS

Para superar esos escollos, durante los últimos gobiernos, tanto del Partido Republicano como del Partido Demócrata, se han impulsado reformas a la educación pública centradas en sistemas de evaluación de los maestros y las escuelas con base en exámenes estandarizados de los estudiantes, junto con la introducción de guías didácticas que obligan a los maestros a cumplir con requisitos que pueden ser evaluados en cada aspecto de su labor docente. Estas reformas se basan en planes generales que tiene como propósito aumentar la competitividad de la economía mediante la eficiencia del sistema educativo y el incremento de las competencias de los actores educativos.

En este sentido, ya desde el segundo período del gobierno de Bill Clinton (1993-1997 y 1997-2001) se acentuó la tendencia al establecimiento y revisión de los estándares educativos de lo que el gobierno determina qué deben saber y ser capaces de hacer los alumnos. A la vez, se multiplicaron y afinaron numerosos *tests* para medir esos niveles de conocimientos y competencias. Con estas medidas, se empezó a establecer un *curriculum* nacional único fundamentado en los exámenes estandarizados y en libros de texto producidos por editoriales comerciales, cuyo uso se ha pretendido generalizar en toda nación americana para darle cohesión al sistema educativo.

Tal es el caso de la Ley de George W. Bush de 2001 *No Child Left Behind* (“Ningún Niño Rezagado”) (USDE, 2001), que estableció un “modelo educativo” nacional con base en la evaluación de estudiantes y maestros, rendición de cuentas a partir de dicha evaluación, y “gerencialismo” en la educación, es decir, llevar los principios de los negocios a la cotidianidad de la escuela. En este sistema, aunque se organiza en una estructura descentralizada, para poder competir por los recursos federales, el desempeño educativo de los centros escolares, los distritos y los estados, tienen que ceñirse a la política nacional delineada desde el Departamento de Educación del Gobierno Federal.

Preferencia por las escuelas chárter

Por otro lado, durante los gobiernos de George W. Bush (2001-2005 y 2005-2009) y Barack Obama (2009-2013 y 2013-2017), la tendencia ha sido apoyar la creación de escuelas chárter (escuelas por contrato), que son financiadas con presupuestos públicos pero administradas con cierta autonomía por agentes privados, que también pueden gestionar apoyos financieros de las empresas y de los grandes supermillonarios. También se han multiplicado los programas de capacitación para los maestros nuevos, habilitados especialmente para responder a los requerimientos de la educación estandarizada. Los políticos impulsores de la privatización de la educación y los ricos acaudalados que financian las escuelas chárter, aseguran que este tipo de escuelas se crean para elevar el nivel educativo de los estudiantes, que en parte puede comprobarse por los resultados de las calificaciones de los múltiples exámenes que se aplican.

Las escuelas chárter operan bajo un contrato (una carta estatutaria o “charter”, en inglés) generalmente con una duración de cinco años, que las obliga a prestar servicios educativos y lograr ciertos resultados de aprendizaje. Si la escuela no cumple estas obligaciones, la entidad autorizadora puede revocar el contrato.

Una de las principales características es que este tipo de escuelas, es que operan bajo un reglamento menos estricto que el de otras escuelas públicas, que les dota de autonomía administrativa y de gestión pedagógica. Por ejemplo, las escuelas chárter no están sujetas a disposiciones en materia del tamaño de las clases y las horas de funcionamiento. Además, las escuelas chárter tienen la libertad de contratar a maestros sin representación sindical, como es el caso de las escuelas chárter de California, donde aproximadamente dos tercios no cuentan con profesores afiliados a sindicatos magisteriales.

ARTÍCULOS

Otro cambio relacionado con el crecimiento de las escuelas chárter, es que los distritos escolares atienden la preferencia de los padres como un factor determinante de la escuela a la que asisten sus hijos. La inscripción de los alumnos ya no depende solamente del área de residencia de la familia, sino de la elección de los padres. De este modo, se crea un mercado de “escuelas exitosas” que son las preferidas por las familias aunque no estén cerca del lugar de habitación, mientras que las escuelas no exitosas pueden perder a sus alumnos.

El desempeño educativo de las escuelas chárter ha sido investigado por la Universidad de Stanford, a través de una organización llamada CREDO (Centro de Investigación de Resultados de la Educación, por su acrónimo en inglés) que ha comprobado con base en las calificaciones de los alumnos, que muy poco de las virtudes que se prometen se ha logrado. En 2009, esa casa de estudios concluyó que sólo 17 por ciento de las escuelas llamadas chárter ofrecían un mejor nivel de educación que las escuelas públicas tradicionales, pero 37 por ciento ofrecían peores resultados que las tradicionales, 46 por ciento eran iguales que las tradicionales; y, sólo una de cada cinco logra obtener los resultados esperados (<https://ed100.org/lessons/5>)

Así mismo, los promotores de las escuelas chárter que reciben dinero público y privado, argumentan que éstas benefician más a los estudiantes de las familias pobres, a los alumnos de raza negra y a los jóvenes hispanos que estudian el idioma inglés, en comparación de los estudiantes de otros grupos étnicos, resultados que arroja el Estudio Nacional de Escuelas Chárter, realizado en 2013 por el Centro de Investigación de Resultados de la Educación de la Universidad de Stanford.

El citado estudio, que se actualizó y se amplió con respecto a los hallazgos del año 2009, compara el desempeño de las pruebas estandarizadas de lectura y matemáticas. El estudio de 2013 incluyó a 25 estados, el Distrito de Columbia y la ciudad de Nueva York, la más grande del país, que es considerada por

separado del estado de Nueva York, debido a su gran número de estudiantes. Juntos, los sitios estudiados abarcan 95% de los 2,3 millones de estudiantes de escuelas chárter en Estados Unidos (Associated Press, 2013).

De acuerdo a los resultados del estudio del CREDO, el sector de escuelas chárter está mejorando en promedio y están beneficiando a los estudiantes de bajos ingresos, a los alumnos en desventaja y a aquellos que necesitan una educación especial. La razón que explica por qué algunos grupos específicos se beneficiaron más, reside en que ese tipo de escuelas tienen mayor libertad para canalizar recursos a las necesidades especiales de los alumnos, puesto que la autonomía de gestión pedagógica y operativa es una de las principales características de este tipo de escuelas.

En el mismo estudio de 2013, el estudiante promedio de una escuela chárter mostró avances en lectura equivalentes a los que se hubieran esperado en ocho días adicionales de escuela cuando se le comparó con alumnos de las escuelas públicas tradicionales. Pero en matemáticas, los alumnos tuvieron resultados equivalentes. Con respecto al estudio de 2009, los resultados fueron mejores entre los estudiantes de las escuelas chárter en inglés y matemáticas, sobre todo entre los alumnos pobres de raza negra. En el caso de los estudiantes de origen hispano, también obtuvieron mejores resultados en este último estudio, aunque siguen siendo similares al desempeño de los hispanos de las escuelas tradicionales.

Quienes critican este tipo de escuelas, hacen notar que uno de los efectos a largo plazo de las políticas de “elección”, será eliminar gradualmente las escuelas públicas de las comunidades con mayores necesidades. Sostienen también que, debido a que se requiere una mayor participación y compromiso para escoger una escuela chárter, los estudiantes más necesitados, cuyos padres tienen el menor nivel de participación, se verán

ARTÍCULOS

efectivamente excluidos.

Además, también se cuestiona que la participación de los padres en las escuelas chárter es más reducida que en las escuelas públicas, ya que éstas últimas cuentan con mesas directivas elegidas por la comunidad a las que se puede acceder cuando ocurren problemas, mientras que en las escuelas chárter no siempre tienen mesas directivas en cada comunidad, o si existen se ubican en ciudades grandes a las que hay que trasladarse.

A pesar de la evidencia empírica de que esta modalidad de educación no ha logrado los propósitos que ellos mismos anunciaron, los políticos han insistido en promover reformas privatizadoras donde la educación se orienta hacia la adquisición de aprendizajes y competencias dirigidos hacia el mayor rendimiento en el ámbito empresarial. Para ello no han deparado en presionar más a los maestros para cumplir con los requisitos que exige la modalidad semi-privada de escuelas chárter. Incluso, se ha denunciado que en algunas ciudades y distritos escolares se han manipulado políticamente los resultados de los exámenes para aparentar que la reforma está brindando los resultados esperados. Estos fraudes, que consisten en maquillar los datos, han ocurrido principalmente en Texas, donde surgió el modelo que luego se generalizó en todo el país. También hubo denuncias en Washington DC, en distritos escolares de Atlanta y en la ciudad de Nueva York. (<http://www.jornada.unam.mx/2013/02/10/sociedad/033n1soc>)

La reforma educativa en los Estados Unidos se ha ido concretando en el desmantelamiento de partes enteras del servicio educativo público y a través del despido de miles de maestros que no se someten a la mercantilización del servicio y que defienden la educación pública. En ciudades importantes como Chicago y Filadelfia se han cerrado decenas escuelas públicas, a la vez que se inauguran más escuelas chárter y se contratan nuevos maestros en condiciones de precariedad laboral entrenados especialmente para este tipo de escuelas. Así mismo,

simultáneamente a los recortes presupuestales de la educación pública, se amplía el presupuesto destinado a las escuelas chárter y para las empresas privadas que se dedican a la elaboración y aplicación de los exámenes estandarizados en todo el país.

El programa *Teach for America* (TFA), impulsado por el gobierno federal y financiado por algunas de las fundaciones más influyentes del país, se ha transformado en la última década para capacitar a los maestros entrenados explícitamente para las nuevas escuelas chárter y el modelo “gerencialista” para la educación pública. El TFA también capacita en sesiones de cinco semanas a los recién egresados de las universidades que son colocados en las escuelas que requieren este perfil. A cambio de capacitación gratuita y empleo, los participantes se comprometen a trabajar en la escuela que se les asigna durante dos años.

El programa TFA promueve la clausura de escuelas “fracasadas”, la expansión de escuelas chárter y el empleo de los profesores condicionado a las calificaciones de los estudiantes en los exámenes estandarizados. El TFA ya tiene a 10 mil integrantes en distritos escolares en 48 estados, cuyos gobiernos pagan cuotas a la organización por cada uno de los profesores, además de su salario. Para los distritos escolares, las escuelas chárter y los maestros *fast track* formados en el TFA son una alternativa atractiva para suplir a las escuelas públicas con trabajadores sindicalizados, como se argumenta en un reportaje de la revista sobre política y sociedad *American Prospect* (<https://www.princeton.edu/~starr/tapinfo.html>) **Gerencialismo vs pedagogía**

En buena medida como resultado de la oposición de las comunidades escolares a la privatización de la educación y el exceso de evaluaciones, en 2015 se aprobó la nueva Ley de Obama (*Every Student Succeeds Act* “Cada Estudiante Triunfa”) que desbanca a la evaluación educativa estandarizada como el medio y el fin más sobresaliente de la política educativa, al reconocer la importancia de una evaluación holística e integral. Junto con las matemáticas, la lectura y las ciencias, la Ley Obama

ARTÍCULOS

reconoce la importancia del arte, la música y el deporte o ejercicio. También resalta la importancia del contexto familiar y convierte a la escuela en su conjunto en la unidad de análisis cualitativo, y no al profesor considerado individualmente. En la Ley de Barack Obama se habla mucho de ambientes de aprendizaje, de la motivación de los estudiantes, de la importancia del hogar y de la necesidad de apoyar a los niños rezagados. Se interpreta que con esta ley, los pedagogos y educadores le ganaron terreno en la política educativa a los economistas y a los empresarios (UE-DE, 2015).

Los criterios actuales que introduce la Ley Obama para los planes estatales de evaluación son: a) Sistemas de evaluación para docentes y directivos que tomen en cuenta el desempeño de los estudiantes y que sean diseñados y desarrollados con la participación de los maestros y directivos como principales involucrados; b) Evaluaciones anuales de maestros y directivos para generar datos desagregados al nivel de escuela; c) Utilizar estas evaluaciones para tomar decisiones en las escuelas; d) Compensación económica para los profesores con base en los resultados del rendimiento de los alumnos, que representa 50% de la evaluación; e) Remoción de profesores y directivos que fallen en la tercera evaluación y no aprovechen las opciones de mejora que les sean ofrecidas (Andere, 2015).

Además, se sigue argumentando que la evaluación es necesaria porque se comprueba que la mayoría de los estudiantes de primaria tiene un nivel de aprovechamiento escolar por abajo del nivel óptimo de dominio en matemáticas y lenguaje; y, en el Bachillerato, en matemáticas y ciencias. Esos resultados son aun peores en los estudiantes de minorías étnicas y en situación de desventaja socio-económica. Más días y horas clase, y exámenes más exigentes a cambio de fondos federales para renovar los centros escolares estatales. Sin embargo, Barack Obama llegó a decir que él prefiere que no se enseñe a los alumnos solamente para pasar la prueba.

Los malos resultados de las reformas emprendidas por los gobiernos de Bill Clinton, George W. Bush y Barack Obama se reflejan en las evaluaciones de la prueba PISA que difunde la OCDE cada tres años. En 2013 PISA ubica a los países asiáticos como China (Shanghái), Singapur y Hong Kong, como líderes en los primeros lugares de la evaluación con más de 560 puntos. Le siguen los países de Europa, como Suiza y Holanda, y Canadá, en el continente americano, que estuvieron por arriba de la media con 500 puntos. Por último, al final de la lista, los ocho países latinoamericanos que participaron en la evaluación y que aparecen por debajo de la media, como Chile (436) lugar 52 en el *ranking*, cuyo rendimiento avanzó poco en las diversas asignaturas, y México que obtuvo 417 puntos ocupando el lugar 54, de 65 países evaluados.

El deterioro educativo de la educación norteamericana se refleja en el dato referido al año 2009, cuando Estados Unidos ocupaba el puesto 17 de la prueba PISA, mientras que en el 2013 se ubicó en el puesto 37, y en 2016 tuvo una recuperación y pasó al puesto 29. En los resultados de PISA 2016, Estados Unidos obtuvo el lugar 25 en ciencias; el 23 en habilidad lectora; y, el 39 en matemáticas. (OCDE, 2016)

Esto significa que la nación norteamericana no supera la media de los países miembros de la OCDE ni en ciencias ni en matemáticas. En los resultados de PISA 2016, los Estados Unidos se avanzan ligeramente en ciencias y lectura, pero se alejan de los primeros puestos en matemáticas. Los malos resultados de Estados Unidos en el informe de PISA ocurren a pesar de que ese país gasta más por cada alumno al año que casi todos los demás países participantes, pertenecientes al segmento de los países desarrollados.

ARTÍCULOS

Rebelión contra la reforma

No obstante los cambios introducidos por la administración de Barack Obama para fundamentar la necesidad de una educación integral y para mejorar el sistema de exámenes estandarizados, las reformas han provocado más resistencia y rebelión entre el magisterio y crecientemente entre los padres de familia y los estudiantes a lo largo del país, a los que se suman políticos locales y estatales, contra el uso excesivo de los exámenes estandarizados, que son el pilar fundamental de las reformas de las últimas dos décadas.

En varios estados del país han brotado rebeliones contra la validez de los exámenes estandarizados. Es el caso de Texas, donde miles de padres de familia obligaron al gobierno estatal a reducir el número de exámenes. También en varios distritos escolares y preparatorias de otros estados, los maestros, con el apoyo de los padres, se han rehusado a aplicar los exámenes a pesar de las amenazas de las autoridades, las cuales al final cedieron y anunciaron que las pruebas ahora serían “opcionales” y ya no obligatorias. También ha habido huelgas y protestas sin precedente de maestros en Chicago, Nueva York y Filadelfia, incluyendo huelgas de estudiantes los días de los exámenes en varias ciudades, como Pittsburgh (<http://www.jornada.unam.mx/2013/02/10/sociedad/033n1soc>).

Algunas de las figuras más relevantes del magisterio nacional han señalado que los exámenes ha sido sobre-enfatizados y que en lugar de enseñar e instruir en las escuelas con un enfoque integral, se está preparando a los estudiantes para aprobar los exámenes. También los expertos argumentan que con este sistema de evaluación, no se elevará el nivel educativo y que las naciones con alto rendimiento escolar están dejando atrás a los Estados Unidos, sin obsesionarse por la aplicación de tantas pruebas.

En este mismo sentido, importantes estudiosos de la educación en los Estados Unidos y protagonistas del debate sobre la reforma, demuestran que los exámenes estandarizados y los bonos educativos lejos de ser la solución han causado graves estragos en la educación pública. Destaca el de una de las principales promotoras de la evaluación del desempeño educativo, la doctora Diane Ravitch, subsecretaria de Educación en los gobiernos de George Bush y de Bill Clinton, que ahora se ha arrepentido y cuestiona la evaluación docente y el sistema de “bonos públicos” porque fomenta la educación privada con fondos públicos y abarata la calidad mediante las escuelas chárter.

En el documentado estudio titulado: *Vida y muerte del gran sistema de educación estadounidense. Cómo los exámenes y la libre elección perjudican a la educación*, Diane Ravitch llega a las siguientes conclusiones: a) la idea de evaluar el sistema educativo ha fracasado; b) la evaluación del desempeño en el ámbito educativo se ha convertido en un fin en sí mismo; c) evaluar la escuela es “mecanicista, contrario a la ética y contrario a la educación”; c) la calidad de las escuelas ha caído debido a la existencia de los sistemas de evaluación, con su legión de pedagogos e inspectores; y, d) la “evaluación objetiva” no existe, no es posible un “barómetro”.

En el citado libro y en múltiples conferencias, Diane Ravitch argumenta que la política educativa oficial de George W. Bush *No Child Left Behind* (“Ningún Niño Rezagado”) ha sido un verdadero fracaso y ha dejado un legado de “fraude institucionalizado”, porque las presiones para que las escuelas compitan por recursos federales y las presiones sobre los profesores y las familias para obtener mejores resultados, no están promoviendo la cultura del esfuerzo sino la cultura del engaño. De igual modo, los alumnos en lugar de mejorar su rendimiento han caído en graves grados de ansiedad por someterse a numerosos *tests* estresantes. En relación con el trabajo docente, Ravitch concluye que las materias y las pruebas

ARTÍCULOS

estandarizadas son incompatibles con la capacitación para la innovación pedagógica (Ravitch, 2010).

La solución que sugiere Diane Ravitch es que el profesor dedique su tiempo a cultivar el conocimiento, en vez de estar preocupado por pasar el *test* de evaluación, del que dependen su sueldo, su prestigio e incluso su propia vida. Recuperar la educación pública y rechazar la mercantilización que responde a las demandas empresariales, es necesario porque se ha descuidado con absoluto desprecio la formación integral del ser humano.

En esta tesitura, numerosos políticos y legisladores han expresados sus dudas y cuestionamientos a las reformas educativas de los últimos gobiernos federales. Cada vez más los líderes políticos y magisteriales comparten la idea de que las reformas se caracterizan por ser muy agresivas contra los maestros, dañan las relaciones laborales y afectan la integridad formativa los alumnos. Los analistas del proceso educativo identifican tres aspectos críticos de las reformas: 1) el traslado de bienes públicos del sector educativo, incluyendo instalaciones y presupuestos, al sector privado; 2) el desmantelamiento y represión contra los colectivos independientes del magisterio; y, 3) la reducción de la educación a una sola medida de evaluación mediante los exámenes estandarizados.

Considerando la experiencia internacional, se puede observar que ninguna de las naciones con sistemas educativos exitosos ha optado por un régimen de exámenes estandarizados grado por grado, sino que emplean pruebas para pasar a la educación superior, ofreciendo fuertes planes nacionales de estudio y sobre todo capacitando al mayor nivel a sus maestros. Pero ningún país que obtiene buenos resultados se ha obsesionado con los exámenes, que en lugar de mejorar empeoran la educación.

A esto habría que agregarle los efectos negativos de las reformas que no logran convencer a los padres de familia, porque ellos han experimentado en sus comunidades el cierre de las escuelas públicas, el traslado de fondos públicos a las escuelas chárter y el despido o renuncia de miles de buenos maestros. Sondeos de opinión han mostrado que los padres de familia prefieren que las escuelas públicas sean apoyadas y sean reforzadas con mayores recursos, incluso para elevar el sueldo de maestros.

En los Estados Unidos se está muy lejos de tener un “consenso” sobre la reforma educativa, y más bien se observa una fragmentación de la opinión pública, a pesar de haber sido impulsada por presidentes procedentes de los partidos Republicano y Demócrata, y una inversión privada sin precedente de miles de millones de dólares de algunas de las más grandes fortunas empresariales del país. Tendencia que se ve fortalecida por la administración del presidente Donald Trump, quien ha colocado como secretaria de educación a Betsy DeVos, una empresaria ultraconservadora del sector financiero que lidera la organización *American Federation for Children*, partidaria no de la educación pública sino de la educación privada de excelencia para las elites y entusiasta promotora de las escuelas chárter para el pueblo pobre y las minorías étnicas.

Conclusiones

Como se ha podido observar, en los dos países se han emprendido reformas para privatizar la economía y para desregular el mercado laboral. La privatización de los servicios públicos, entre ellos, la educación, es una exigencia de las grandes empresas, tanto nacionales como extranjeras, para garantizar una mayor rentabilidad de sus inversiones. La privatización se expresa en la reducción y traslado de presupuestos de la educación pública a instituciones privadas supuestamente más eficientes en su desempeño, como lo ilustran las el chárter en los Estados Unidos y la autonomía de gestión, de la que ahora

ARTÍCULOS

gozan las escuelas públicas en México. Aunque en México el sector educativo privado es reducido en comparación con otros países, la reforma peñista persigue la redistribución del poder del ámbito público al privado.

Siguiendo las prescripciones de las organizaciones financieras internacionales, se prioriza a la educación como fundamento del desarrollo económico y social. El problema es que los estudiantes de los dos países están rezagados con respecto a sus pares de la OCDE, en capacidades tales como matemáticas, lectura y ciencias. Desde esta óptica, es la calidad -en términos de mayor aprendizaje de los estudiantes- la que produce los beneficios económicos de invertir en la educación. La calidad de la educación está condicionada por la preparación de los profesores, a quienes se les responsabiliza de los malos resultados del aprendizaje en las escuelas y se les ataca por resistirse al cambio en la forma de contratación y en relación con la educación estandarizada.

Con las reformas neoliberales en educación, se insta a reclutar a los jóvenes más talentosos para la docencia, a aumentar la eficacia de los profesores en servicio y a ofrecer incentivos para motivar a los docentes a un mayor esfuerzo. Pero el desafío más serio de las reformas neoliberales es el carácter político, dado que los sindicatos docentes son grandes y son un actor políticamente activo, por lo que se hace necesario consensuar las reformas con los gremios o imponerlas de forma autoritaria.

En los dos países se observan movimientos de oposición y resistencia a las reformas que ha logrado cierta flexibilización el carácter punitivo de la evaluación docente y alguna moderación en la examinación estandarizada de los alumnos. El movimiento magisterial encabezado por la CNTE para la abrogación de la reforma educativa en México es, sin duda, el más radical.

Los procesos de reforma educativa se concretan en infinitas capacitaciones y numerosas evaluaciones para la asignación de nuevos contratos, la promoción, el desempeño y los incentivos

que precarizan aún más el trabajo docente. Para asegurar el sometimiento de la profesión docente a las reformas, se requiere de medidas agresivas para descartar a los profesores de peor desempeño en forma sistemática a través de evaluaciones periódicas, porque aparte de que los sistemas educativos públicos no necesitan tantos maestros, si requiere de maestros entrenados en función del nuevo modelo educativo, controlados a través de las evaluaciones y temerosos de la pérdida del empleo. Los profesores de nuevo ingreso obtienen un contrato temporal condicionado por su desempeño y sujeto a condiciones de contratación laboral aún más precarias.

Con estos cambios legislativos en los dos casos, los salarios docentes se atan a incentivos que tienen que ver con la productividad y con el aprovechamiento estandarizado de los estudiantes en relación con las asignaturas que evalúa la OCDE: lectura, matemáticas y ciencias. En este modelo, el profesor sobre todo enseña para que el alumno pase las pruebas de opción múltiple, de cuyos resultados dependen los incrementos y los estímulos salariales. Aunque la “calidad” de la educación es el resultado de las pruebas estandarizadas, ese modelo sigue mostrando su decadencia o, en el mejor de los casos, ha ocasionado un estancamiento del desempeño educativo, tanto para los países latinoamericanos como para los Estados Unidos.

Finalmente, los procesos de reforma educativa emprendido por los Estados Unidos a partir de 2001, y por México en 2013, son parte de la reforma económica neoliberal que ubica a la educación como una mercancía más dentro del mercado global, valuada en miles de millones de dólares. Las reformas profundizan la instrucción de baja calidad para las clases humildes y la educación de excelencia para las clases

ARTÍCULOS

adineradas. Con la mercantilización de la educación, se desprecia la formación integral de los ciudadanos, se trastoca uno de los derechos humanos fundamentales y se deja de considerarla un bien público. Todo ello en función de la lógica del mercado global, de las ganancias y la rentabilidad de las grandes corporaciones transnacionales que dominan nuestros países.

Bibliografía

ABOITES, Hugo (2012) *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México, historia de poder, resistencia y alternativas*. México:UAM-X,CSH.

ANDERE, Eduardo (2015) "Ley: cada niño exitoso" *Educación futura*, 12 de diciembre. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/ley-cada-nino-exitoso/>

ASSOCIATED PRESS (2013) "Escuelas chárter benefician a alumnos de minorías" June 25. Disponible en: http://www.centrotampa.com/content/Escuelas-charter-benefician-a-alumnos-de-minorias-062513_

CREDO (2015) Study Finds Urban Charter Schools Outperform Traditional School Peers. Disponible en: <http://urbancharters.stanford.edu/news.php>

GIL ANTÓN, Manuel (2014a) "Manuel Gil Antón entrevista a Sylvia Schmelkels". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Ntw272fqqkg>

GIL ANTÓN, Manuel (2014b) "No hubo proyecto de reforma educativa, solo se planteó una nueva relación con el SNTE". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qVJuqIKlIzS>

GIL ANTÓN, Manuel (2015) "Foro Reforma Educativa y Evaluación Docente: El debate". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=VYcyijkja64>

LEY GENERAL de Educación. Diario Oficial de la Federación, SEGOB: México. 11/09/2013

LEY GENERAL de Servicio Profesional Docente: Diario Oficial de la Federación, SEGOB: México. 11/09/2013.

MARTINIC Valencia, Sergio (2010) “La evaluación y las reformas educativas en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volumen 3, Número 3, pp. 30-43. Disponible en: rinace.net/riee/números/vol3-num3/art4.pdf.

OCDE (2013) Resultados PISA México. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP>.

OCDE (2016) *PISA 2015. Resultados Clave*. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

ORDORIKA, Imanol (2015) “Reforma educativa: engaño, mito y fraude”. *La Jornada*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2015/06/24/opinion/018a1pol>

OREAL-UNESCO (2014) Educación integral de la sexualidad, Conceptos, Enfoques y Competencias. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232800S.pdf

RAMA, Claudio (2011) *Aseguramiento de la calidad en la educación virtual*. Perú: Universidad Católica de Chimbote. Disponible en: [http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2011_\(calidad\).pdf](http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2011_(calidad).pdf)

RAVITCH, Diane (2010) *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education* (“Vida y muerte del gran sistema de educación estadounidense: como los exámenes y la libre elección perjudican a la educación”). Disponible en:

ARTÍCULOS

- SCHMELKES, Sylvia (2013) “Se recaban las bases para la mejora de lo verdaderamente educativo”. *Hacia una nueva evaluación educativa en México*. INEE: México. Disponible en: www.INEE.edu.mx
- TORRES, Rosa María (2010) “Repensando el entusiasmo evaluador y las pruebas”. *Novedades educativas* Núm. 258, pp. 15-17
- U. S. Department of Education (2001) “No Child Left Behind Act. Act and policy, and the Obama Administration’s” Disponible en: <https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
- U.S. Department of Education (2015) *Every Student Succeeds Act* “Cada Estudiante Triunfa”. Disponible en: <https://www2.ed.gov/espanol/essa/index.html>
- UNESCO (2005) Informe de Seguimiento de la Educación para Todos: El imperativo de la calidad. Francia: UNESCO.
- UNESCO (2008) Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO.

El modelo educativo 2016 Crítica al planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa

Rodolfo Sánchez Tello¹

Feisal Moldés Ode²

Resumen. El presente trabajo es un análisis crítico a la propuesta de modelo educativo del gobierno federal de México, la cual da a conocer a través de la Secretaría de Educación Pública, en el documento denominado: *EL MODELO EDUCATIVO 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. Al respecto, en este artículo se argumenta que la propuesta tiene una clara tendencia privatizadora, porque alienta la incursión del sector empresarial en la educación pública, así como la intención de desarticular sus principios, ya que la visión social, estatal y nacionalista de la educación es abandonada. Asimismo, alienta la pauperización de la profesión docente, porque justifica el tránsito de una situación laboral permanente a eventual en una noción ambigua de calidad y lo descarta como pieza clave en la tarea educativa mediante tendenciosas evaluaciones consecutivas, cuyo objetivo oculto es la reducción del gasto público en educación.

Palabras clave. Modelo educativo - Pauperización de la profesión docente - Privatización de la educación - Desarticulación de la educación pública.

1. Estudios de Doctorado en Educación (UAEM), Maestro en Psicoanálisis (IMCED), Maestro en Investigación (ENSM). Docente Investigador en el IMCED. Correo: rodolfo3055@hotmail.com

2. Maestría en Sociología de la Educación (IMCED), Licenciado en Economía (Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia) Profesor de Secundaria de la Escuela Nacional de Maestros actualmente UPN Mariscal sucre, Bolivia.). Docente Investigador en el IMCED. Correo: feisal66@hotmail.com

ARTÍCULOS

Abstract. The present work is a critical analysis of the proposal of educational model of the federal government of Mexico, which discloses through the Secretariat of Public Education in the document denominated: *THE EDUCATIONAL MODEL 2016. The pedagogical approach of the Educational Reform*. In this respect, this article argues that the proposal has a clear privatizing tendency, because it encourages the incursion of the business sector into public education, as well as the intention to dismantle its principles, since the social, state and nationalist vision of education is abandoned. It also encourages the pauperization of the teaching profession, because it justifies the transition from a permanent employment situation to an eventual ambiguous notion of quality and discards it as key element in the educational task through biased consecutive evaluations whose hidden objective is the reduction of public expending in education.

Keywords. Educational model - Pauperization of teaching profession - Privatization of education - Dislocation of public education.

Introducción

Este trabajo es un análisis crítico en torno al llamado *EL MODELO EDUCATIVO 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*, que el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, ha publicado por diversos medios. Este trabajo está enmarcado en la consulta que el gobierno ha solicitado a diferentes sectores sociales en torno al contenido del mismo.

Para ello, hemos dispuesto el análisis crítico en tres apartados. En el primero de ellos, hacemos una serie de reflexiones de orden general para contextualizar el sentido que finalmente tienen las reformas educativas.

En el segundo, se hace una serie de reflexiones críticas en torno al contenido del documento. Por tal motivo, hemos trabajado de manera muy puntual recuperando textualmente

algunas de las aseveraciones claves del documento y a continuación se presentan las críticas pertinentes al contenido de todas ellas. Incluso hemos revisado algunos de los documentos en los cuales se sustenta la propuesta de modelo educativo. Lo anterior con la finalidad de comprender más claramente el sentido que tiene cada una de las afirmaciones del mismo.

Finalmente, concluimos el análisis crítico con una serie de enunciados que intentan hacer una valoración no solamente del documento en cuestión, sino que van un poco más allá del mismo; se trata de conclusiones de orden general en el sentido prospectivo. Consideramos que es muy importante la participación de los docentes e investigadores en el campo de la educación en torno a cualquier propuesta gubernamental.

El silencio o la no participación implican, muchas veces, que se acepta sin análisis cualquier innovación al quehacer y al sentido que tiene la educación en nuestro país; esperamos que el contenido del presente documento contribuya al debate y a la discusión en torno a temas tan importantes para el futuro de nuestro país como es una Reforma Educativa.

El marco económico-político del modelo educativo

¿Qué debemos entender por un modelo educativo? Un modelo educativo es la formulación ideal de lo que debería alcanzar una sociedad en esta materia. Este “ideal” al que se aspira, ha de contener las características necesarias que sintetizan las tareas a realizar por una sociedad en un momento histórico determinado, es decir, que el modelo se sostiene en una utopía realizable, deseable, la que justificará la asignación de esfuerzos, de apoyos económicos, de entrega docente, de participación ciudadana, porque consideran que el modelo es realmente la mejor opción para el desarrollo educativo, cultural, social y económico de todos.

ARTÍCULOS

La pregunta que hacemos es: ¿El modelo educativo 2016 propuesto por el gobierno federal es realmente el proyecto que garantiza el desarrollo de una sociedad como es la mexicana? Consideramos que este modelo educativo busca adecuarse al modelo económico, cuya característica central es privilegiar lo privado sobre lo social.

A partir de 1999, México ingresa a la OCDE (Organización de Comercio para el Desarrollo Económico), tras de ese hecho, el país se sujeta a las políticas y directrices que en materia de educación propone este organismo; por tanto, ingresa al Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA).

La OCDE promueve una serie de reformas que responden más a las demandas empresariales. Todo lo anterior se desarrolla en el marco de la globalización, en la cual diferentes naciones se ven involucradas bajo los lineamientos del Consenso de Washington³, que impulsa la apertura de los mercados o el libre comercio entre las naciones y la privatización de todo lo que estaba bajo el resguardo de los Estados nacionales.

Los modelos educativos, como formulaciones ideales para transformar la realidad del país en el marco de la reforma, deben responder a preguntas como: ¿Quién la hace? y ¿Cómo la hace? ¿A qué intereses obedece? Toda reforma tiene un fundamento jurídico; a diferencia de otras iniciativas en materia de educación, éstas se presentan siempre como la propuesta ideal del momento,

3. A partir de la caída del Muro de Berlín, el mundo adquiere una nueva configuración donde se creaba la oportunidad a grandes corporaciones de adueñarse del mundo. Así, en 1989, surge lo que se denominó el Consenso de Washington, acuerdo que establece como prioridad y como medida para sanear las economías y finanzas públicas sobre todo de países de América Latina, desincorporar de los estados a muchas empresas de orden estratégico, como educación y salud, que estaban en manos del Estado. Se planteó que la privatización podría ayudar a la reducción de la presión en el presupuesto de los gobiernos latinoamericanos. El fundamento de la idea de privatización se basa en que la iniciativa privada es más eficaz.

la innovación que nos sacuda de nuestra aburrida cotidianidad; las reformas se proponen mejorar, reparar, arreglar, corregir, enmendar o poner en orden una realidad concreta.

Entendemos claramente que no existe nación o institución activa que puedan sustraerse de manera permanente a los cambios. En esta perspectiva, México no ha dejado de vivir procesos de reformas constantes, cuyos resultados en su generalidad a partir del Consenso de Washington, no han sido nada beneficiosos para la mayoría de la población. Existe una relación estrecha entre todo sistema educativo y el modelo económico; en el caso de México, la “Reforma Educativa” inició con una reforma laboral, ¿Qué hay detrás de la reforma laboral? La respuesta es privatizar la educación.

Para Jurjo Torres Santomé (2012), dependiendo de la ideología dominante, cada país intentará sustentar y argumentar el tipo de Reforma Educativa que se adecue a su sistema político, para ello habría que convertir al docente no en trabajador permanente, con plaza base, sino en un trabajador eventual, por horas o por contrato y sustituible.

Se pretende convertir la profesión docente en un subempleo o empleo eventual. Trabajador que no se ajuste a las directrices del sistema, simplemente se le despide; al convertir al docente en un empleado eventual, se abre el camino a la privatización de la educación. Ahora, con las nuevas leyes, cualquier empresario puede participar en la educación con su visión y otorgar a la escuela un enfoque gerencial, lo que actualmente se denomina como la escuela al entro del sistema educativo.

El papel de la Reforma Educativa es favorecer y beneficiar a los empresarios, con la justificación de que eso generará empleos y mejorará las condiciones de vida de la población ya que, según el gobierno, los empresarios⁴ son los generadores de riqueza,

4. Contrariamente a las aseveraciones oficiales, la pobreza se ha profundizado, el desempleo ha aumentado y el llamado bienestar social es sólo un espejismo,

ARTÍCULOS

empleo y bienestar social. Esta afirmación revela claramente la intención de que la instrumentación de la Reforma Educativa del 2013, a través del modelo educativo 2016, sea un recurso más para la consolidación del desarrollo apoyándose en organismos como la OCDE, la cual vigilará su cumplimiento.

Algunos elementos del modelo educativo en cuestión

El documento donde el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, da a conocer el nuevo modelo educativo se denomina *EL MODELO EDUCATIVO 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. Se trata de un documento de 93 hojas y dos anexos, ilustrado con fotografías de escuelas, de docentes y de alumnos trabajando en las aulas.

Es de notarse que las fotografías no corresponden a la realidad que se vive en México; si las analizamos, en ellas se refleja un país de primer mundo, con escuelas bien construidas, se aprecian niños bien vestidos y alimentados. Asimismo, podemos observar que las aulas cuentan con Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), pero nada de eso resulta cierto en la mayoría de las escuelas mexicanas. Estas fotografías muestran la excepción, no la regla.

Se argumenta que todos los modelos educativos y esfuerzos gubernamentales anteriores a la actualidad no han sido suficientes para hacer de la educación un verdadero motor de movilidad social. Igualmente, habla de que en el pasado no se tuvo una educación de calidad. Es decir, la educación no logró movilidad social ni calidad educativa. ¿Es cierta la anterior aseveración? ¡No, es totalmente falsa! La educación escolar de

una quimera. Históricamente los empresarios no han buscado el bienestar de sus trabajadores, sino la plusvalía que deja el capitalismo. ¿Por qué habrían de interesarle a un empresario la educación pública de la niñez y la juventud? Cuando los empresarios han preferido la educación privada, ya sea nacional o extranjera. ¿Cuál es el interés de los empresarios por la educación pública? La respuesta es que ellos únicamente la ven como un nicho de oportunidades para hacer negocios, contando con la benevolencia e incondicionalidad de la clase en el poder.

antaño logró, en un alto porcentaje, ofrecer movilidad social a los jóvenes que egresaban de la misma. Incluso las escuelas secundarias técnicas permitían que los jóvenes de este subsistema aprendieran un oficio que en muchos casos se convirtió en el quehacer que les permitió vivir.

Por otro lado, se hace explícito que la educación de antaño tuvo demasiados obstáculos para tener la calidad necesaria. Sí, la educación es un proceso complejo que siempre tendrá obstáculos, pero la educación de antaño respondió a las necesidades de muchos estudiantes ya que el sentido de la misma era social, por lo que sin duda cumplió con la exigencia de calidad en su momento. Recordemos que el concepto de calidad educativa fue introducido en la jerga oficial de la educación recientemente, a fines del siglo XX, causando el malestar docente, ya que se trata de un concepto poco claro, resbaladizo, con múltiples significados y ajeno al ámbito educativo.

El documento (SEP, 2016a: 12) señala que: “A casi un siglo de su diseño original, el modelo educativo ya no es compatible con una sociedad más educada, plural, democrática e incluyente”. La sociedad mexicana actual ni está más educada, ni es más plural, ni más democrática, ni es incluyente. ¿A qué se refiere el gobierno federal cuando habla de una sociedad más educada? ¿A la educación que el pueblo recibe a través de Televisa y televisión Azteca? ¿Quizá se refiera a los “excelentes apoyos” que ha dado a las escuelas para que cumplan con su función? ¿A las becas que ha brindado a los docentes para que se capaciten? ¿A las noticias censuradas que los diarios dan a conocer públicamente? Y, finalmente, ¿qué concepción tiene de sociedad educada? Quizá sea aquella que necesita el modelo neoliberal actual, tal vez sea aquella que no cuestiona, que calla; así, estarán mal educados los maestros que tienen el valor de cuestionar las políticas gubernamentales. Por otro lado, la sociedad actual no es más equitativa, existe polarización: los ricos son cada vez más ricos y los pobres están más hundidos en la pobreza y la desesperanza.

ARTÍCULOS

¿Vivimos una sociedad democrática? No. En México la democracia es sólo una especie de caja de regalo, llamativo, bien adornado por fuera, pero el contenido no sirve para gran cosa. La forma de acceso al poder y el ejercicio de gobierno es claramente corrupta, autoritaria, centralista y opaca, y como resultado se tiene una sociedad no incluyente, por el contrario, es totalmente excluyente; con miles de personas sin posibilidades de estudiar por la desmedida concentración del poder y el ingreso y porque evaluaciones internacionales ajenas a nuestro país han determinado que calidad es tener pocos alumnos en las aulas, así que hay que excluir a miles. Un verdadero nuevo modelo educativo ha de estar acorde con una sociedad que debe considerar las aspiraciones de la mayoría y las condiciones reales actuales para así estar en condiciones de plantear un sistema educativo que efectivamente mejore la calidad de vida de todos los ciudadanos.

Si bien es cierto que la educación en México se sustenta jurídicamente en el Artículo 3º Constitucional, habrá que reflexionar acerca de las modificaciones que el gobierno actual ha realizado a este artículo y al 73º de la misma Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y, desde luego, al contenido de la Ley General de Educación.

Recordemos que el gobierno federal realizó cambios sustanciales a estos artículos de una manera rápida, amañada, contando con la aprobación legislativa tanto de diputados como de senadores, quienes acataron dócilmente las indicaciones del ejecutivo, anulando de las mismas sus contenidos sociales.

Se habla que la sociedad del conocimiento (SEP, 2016a: 13), “... exige de las personas mayor capacidad de interpretación de fenómenos, creatividad y manejo de la información en entornos cambiantes”, pero no queda explícito qué vamos a entender por sociedad del conocimiento.

La UNESCO (2005) señala la diferencia entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento; apunta que: “La

sociedad mundial de la información en gestación sólo cobrará su verdadero sentido si se convierte en un medio al servicio de un fin más elevado y deseable: la construcción a nivel mundial de sociedades del conocimiento que sean fuentes de desarrollo para todos y sobremanera para los países menos adelantados. Para lograrlo, dos desafíos planteados por la revolución de la información revisten una importancia particular: el acceso a la información para todos y el futuro de la libertad de expresión” (UNESCO, 2005: 29).

El acceso a la información es un derecho de todo ciudadano, derecho que ha de ser sostenido por los gobiernos, no se puede hablar de una sociedad del conocimiento, si no existen antes la posibilidad de que los estudiantes en las escuelas tengan acceso a la información a través de las tecnologías de la información y comunicación y, como lo especifica la UNESCO, que se garantice la libertad de expresión.

Ahora bien, el documento señala que: “... el cambio que se plantea está orientado a fortalecer el sentido y significado de lo que se aprende. Se propone ensanchar y hacer más sólidos el entendimiento y la comprensión de los principios fundamentales, así como de las relaciones que los contenidos guardan entre sí.

La memorización de hechos, conceptos o procedimientos es insuficiente y hoy ocupa demasiado lugar en la enseñanza. El desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico, análisis, razonamiento lógico y argumentación son indispensables para un aprendizaje profundo que permita trasladarlo a las diversas situaciones para resolver nuevos problemas” (SEP, 2016a: 13). Quizá convendría preguntarnos si la educación de antaño, con sus características propias, con sus limitaciones y con sus logros, no educó a los ciudadanos de nuestro México.

En el enunciado anterior pareciera que la educación basada en “la memorización” era lo típico de toda la educación anterior y que la nueva reforma borra todo un pasado de

ARTÍCULOS

experiencias, de aprendizajes, de vivencias y de formas de mirar la realidad. Esto no es posible.

No se pueden borrar las costumbres, los usos, las formas, la experiencia acumulada históricamente. Toda Reforma Educativa habría de reflexionar acerca de las bondades del pasado y de lo que sí habría que aprovechar del presente. La memorización no es algo que debamos rechazar por sí; actualmente el entendimiento y la comprensión están presentes en las aulas, además de que el desarrollo del pensamiento crítico se lleva a cabo en sus múltiples formas en cada una de las aulas de México. Se habla de que la nueva Reforma Educativa impulsará el desarrollo personal a través de los aspectos siguientes:

- Apertura intelectual
- Sentido de responsabilidad
- Conocimiento de sí mismo
- Trabajo en equipo y colaboración

La educación en México, desde 1921 (año de la creación de la SEP), ha desarrollado, impulsado, enseñado e interiorizado en los estudiantes no sólo esos conceptos sino otros más. En la propuesta gubernamental se supone erróneamente que los conceptos señalados en el mismo son nuevos y que también habrá que desechar todo lo aprendido por los docentes antes de esta reforma. Se pretende una especie de desaparición de la historia de la pedagogía y de la educación que ha otorgado identidad nacional.

Como señala Schumacher (1983: 82), “si la era nuclear acarrea nuevos peligros, si el avance de la ingeniería genética abre las puertas a nuevos abusos, si el consumo trae consigo nuevas tentaciones, la respuesta debe ser más y mejor educación”. La importancia de la educación va más allá de lo que muchos suponen.

Se postula que la Reforma Educativa eliminará las barreras del aprendizaje e impulsará la participación de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que presenten condiciones de vulnerabilidad. ¿Qué habremos de entender por barreras del aprendizaje? En el *Glosario de términos sobre discapacidad* de la Comisión Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos, se asienta que las barreras para el aprendizaje son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes.

Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la educación inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales, ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumno.

Por otra parte, se anuncia que: “Partiendo de un enfoque humanista y tomando en cuenta los avances de las ciencias de la educación, la presente propuesta describe las principales características del currículo” (SEP, 2016a: 16). Consideramos que el modelo educativo propuesto por el gobierno federal no tiene las características de un modelo humanista; sus planteamientos son esencialmente eficientistas, economicistas y con un marcado acento en la calidad y la competitividad, conceptos propios de la producción económica, no de la educación. Preguntamos también, ¿A cuáles avances de las ciencias de la educación se refieren? No se explícita ninguno de los “avances” de las ciencias de la educación, se habla de un nuevo concepto: *la escuela al centro del sistema educativo*, donde convergen todos los recursos y esfuerzos de los distintos actores y aunado a este concepto aparece otro que viene a reforzar al anterior, nos referimos al concepto de autonomía; bajo este enfoque, se señala que las escuelas deben contar con más recursos para que progresivamente puedan ejercer *mayor autonomía*⁵.

5. Es conveniente analizar estos dos conceptos: a) la escuela al centro del

ARTÍCULOS

El gobierno federal destaca que: “Desde hace décadas, el sistema educativo se ha organizado en torno a la idea de que las escuelas son responsables de la ‘administración escolar’. Bajo estos términos, la principal función de la escuela ha sido implementar preinscripciones que se definen fuera de su ámbito, mientras que la estructura del aparato educativo ha tenido como misión transmitir políticas y supervisar su adecuada instrumentación” (SEP, 2016a: 19).

Lo anterior denota una flagrante mentira; las escuelas son responsables no sólo de lo administrativo, sino de una gran cantidad de actividades de orden académico, social, psicológico, de gestión, pedagógica y de relaciones con la comunidad, entre otras.

Las escuelas tienen una dinámica compleja, donde lo administrativo es únicamente un aspecto más. Por tanto, es completamente falso que esta “visión administrativa” conlleve una normatividad vertical que desentienda lo académico y el aprendizaje de los estudiantes. También señala que este modelo busca transformar la cultura escolar a fin de lograr la centralidad de lo pedagógico.

El documento afirma que: “El objetivo es sentar las bases para construir centros escolares que fomenten el trabajo colaborativo y colegiado, el aprendizaje entre pares y la

sistema educativo y b) la autonomía curricular. Lo que el discurso oculta es que se está impulsando nuevas formas de organización del trabajo de las escuelas. Ahora la *Escuela al Centro y la Autonomía Curricular*, significan el currículo deberá responder a las necesidades de las empresas. No está lejos el escenario donde en los actos cívicos, donde en otrora las autoridades educativas eran reverenciadas y respetadas en todo acto escolar, ahora las figuras centrales de todo evento cívico serán los empresarios representantes de empresas como Coca-Cola, Sabritas, Pepsi-Cola, Bimbo, Gamesa, y otras muchas más. Y la mejor escuela será aquella que gestiona más eficientemente los apoyos necesarios a dichas empresas, mismas que surgirían como las nuevas interlocutoras ante los órganos oficiales en gestiones y demás trámites de las escuelas públicas. Este es el sentido y escenario que le espera a la “educación pública”. Una educación que deberá avergonzarnos a todos si es que no lo impedimos.

planeación estratégica” (SEP, 2016a: 22). Todos estos conceptos no son nuevos, pero la jerga y la nueva intención de esta reforma sí es de preocupar. Habría que analizar con cuidado el sentido que tiene este concepto de trabajo colaborativo con aquel trabajo que la llamada Escuela Activa o Escuela Nueva había impulsado a través de lo que se denominó el trabajo en equipo. ¿Qué es el trabajo colaborativo? ¿Es algo realmente novedoso? Veamos. Trabajo colaborativo (Glinz, 2005) significa una actividad que efectúan pequeños grupos de alumnos dentro del aula de clase. Estos se forman después de las indicaciones del docente; en el inicio de la actividad y al interior de estos grupos, los integrantes intercambian información, tanto la que activan (conocimientos previos), como la que investigan. Posteriormente trabajan en la actividad hasta concluirla y comprendido los conceptos manejados en la actividad, de esta manera aprenden unos con otros.

El trabajo colaborativo implica además cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y colaboración. ¿Lo anterior es algo novedoso en este nuevo modelo? Para nada, desde 1921 la educación pública ha impulsado el trabajo en equipo, a través de los distintos modelos que ha tenido el país, la educación ha trabajado con grupos de niños y de manera individual con ellos. El trabajo colaborativo no es nada nuevo, sí quizá la denominación, pero a lo largo de la historia de la educación en México, los maestros han impulsado, de muchas maneras, que los niños se involucren en el trabajo grupal.

Existe un marcado acento en que la planeación debe desarrollarse centrada siempre en el aprendizaje de los alumnos y de hacer del contenido pedagógico una prioridad. La planeación centrada en el aprendizaje de los estudiantes y en el contenido motiva una analogía con la empresa. En ésta no importa el obrero, sino el producto. Cuando el consumidor compra un producto no se piensa en quién o quiénes estuvieron detrás del mismo, sino en la calidad del producto; que éste responda a las exigencias del

ARTÍCULOS

consumo. Así, en este nuevo modelo 2016 no importa el maestro, ya que finalmente se le ha caracterizado como desechable en el momento en que no es idóneo.

Las preguntas que surgen son: ¿Y dónde queda la figura del docente? ¿Qué papel tendrá entonces la enseñanza? Algo alarmante es cuando el documento señala que el Consejo Técnico Escolar junto con estudiantes y padres de familia, debe establecer un marco de convivencia que fomente la autorregulación cognitiva y ética de los alumnos y logre un clima escolar de alegría. ¿Qué significa la anterior aseveración? Quizá que el maestro, padres de familia y alumnos van a decidir el qué, el cómo y los tiempos necesarios del trabajo áulico. Ahora el Estado mexicano hace responsable a los padres de familia del trabajo escolar. ¡Imagínese qué problemas va a suscitar lo anterior! Para ello se fortalecerán los llamados Consejos Escolares de Participación Social, con lo que se garantiza que los padres de familia se involucren en la vida escolar de cualquier centro educativo. ¿Y la autoridad del docente? Ninguna Reforma Educativa tendrá éxito si se sustenta en una vigilancia de los padres; siguiendo a Foucault (2014), podríamos pensar que será necesario implementar dispositivos muy sutiles para vigilar y castigar a los docentes e incluso a los padres de familia.

Lo anterior se llevará a cabo mediante evaluaciones internas y externas; los supervisores deberán desarrollar competencias de observación en el aula. Al analizar la propuesta de modelo educativo 2016, el trabajo de los Consejos Técnicos Escolares, así como de las supervisiones escolares, no difiere en mucho de la función que ya tenían, sólo que ahora, de manera sutil, serán los encargados de vigilar el estricto cumplimiento de las indicaciones federales y estatales; adicionalmente, de constituirse ellos mismos en evaluadores del trabajo del docente, el trabajo del maestro será más estresante ante una serie de elementos evaluadores de su práctica en el aula, ya que del resultado de la misma dependerá su permanencia laboral.

El Modelo Educativo 2016 establece que cada centro escolar deberá contar con las tecnologías necesarias para lograr la adquisición de información. La infraestructura y el equipamiento necesario no deberán basarse en los llamados Certificados de Infraestructura Educativa y Nacional (CIEN) para habilitar a 35 000 escuelas, sino que se trataría de equipar a todas las escuelas con los elementos necesarios para que la adquisición de la información sea para todos sin excepción.

Se explicita que la sociedad del conocimiento exige mayores capacidades de pensamiento analítico, crítico y creativo (y es totalmente válido), pero este Modelo Educativo 2016, ¿realmente podrá lograr formar este tipo de ciudadanos? La sociedad del conocimiento quizá sea un concepto nuevo, pero de una forma u otra, todas las sociedades anteriores han sido sociedades del conocimiento, han logrado un determinado cúmulo de saberes y han establecido las formas de crearlo y el dominio del conocimiento puede ir acompañado de desigualdades sociales, ya que en muchas sociedades el conocimiento fue acaparado por unos cuantos para beneficio de ellos mismos.

Lo que sucede es que actualmente las nuevas tecnologías han posibilitado una ampliación del espacio público del conocimiento; una diferenciación importante es que la sociedad de la información se basa en el progreso de la tecnología, mientras que la sociedad del conocimiento comprende dimensiones sociales y éticas más amplias. También se habla de que el conocimiento aumenta y cambia a gran velocidad, lo que implica que deberán modificarse los diseños curriculares de forma bianual y la actualización de los docentes deberá de ser permanente.

La UNESCO ha establecido que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no deben hacer que nos desinterese de otros instrumentos del conocimiento y la información, como la radio, la prensa, la televisión y sobre todo la escuela. Antes que las computadoras, las sociedades necesitan

ARTÍCULOS

libros, manuales escolares y de excelentes maestros.

Como lo establece este organismo, si partimos de que las sociedades del conocimiento de la era de la información se distinguen de las antiguas por su carácter integrador y participativo, legado por el siglo de las Luces, todo esto ha de traducirse en la libertad de opinión y expresión (Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos), el derecho a la educación gratuita y el derecho a “tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (Artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos humanos) (UNESCO, 2005: 18).

Si el gobierno mexicano sustenta su “modelo educativo” en documentos editados por la UNESCO, habría que exigirle que haga cumplir para los mexicanos el derecho a una vida digna, donde desaparezca la extrema pobreza, donde todos los jóvenes tengan acceso a la educación, una nación donde la educación vuelva a representar una esperanza de realización para los jóvenes y no como ahora viene sucediendo, una frustración para miles o millones que no logran ingresar a la educación pública y que solamente tienen dos caminos: la desocupación o el ingreso a la educación privada.

Esta última opción resulta un imposible para millones de hogares donde el ingreso en muchas ocasiones alcanza apenas para subsistir en cuestiones básicas. En México, un joven que nace pobre, morirá pobre; el esfuerzo no es determinante para su éxito económico, ya que se calcula que 70 de 100 personas que nacieron en condiciones de pobreza, vivirán pobres, incluso después de treinta años, aseveración que hace Enrique Cárdenas Sánchez, director del Centro de Estudios “Espinoza Yglesias” (CEEY), quien señala además que la movilidad social en México es la gran tragedia, sobre todo en la población joven de menores ingresos; es necesario un país donde se pueda vivir con dignidad.

En este sentido, Volpi (2016: 88) señala que: “Si el México de entonces no era una dictadura, tampoco era por supuesto una democracia. O se trata de una democracia ficticia o imaginaria: bien dibujada en la Constitución de 1917, por la que los mexicanos sentimos un insensato orgullo, aunque jamás se ha puesto en práctica. Un país esquizofrénico, cuyos habitantes tenían como principal ocupación el fingimiento.

Fingir que las leyes se cumplían, fingir que había elecciones y campañas; fingir que había partidos de oposición; fingir que el presidente era controlado por los demás poderes; fingir que los ciudadanos tenían capacidad de decidir. ¿Cómo no volverse adepto a las máscaras, cuando mi infancia y mi adolescencia se desarrollaron a la sombra de este discurso opaco y dual?”

Otro de los conceptos señalados en este documento es *complejidad* y *pensamiento complejo*, pero no los conceptualiza, cuando sabemos que en la actualidad no existe acuerdo en torno al sentido y conceptualización de qué es lo que se entiende por pensamiento complejo. En el párrafo siguiente (página 36) señala que podría haber un equilibrio entre el humanismo y el proyecto eficientista.

Por humanismo se entiende lo establecido en el Artículo 3º Constitucional, sí, pero habrá que analizar el contenido actual para darnos cuenta de la perversidad en algunos cambios que el actual presidente de México realizó con el apoyo de los diputados y senadores priistas, cambios que tuvieron como finalidad hacer más adaptable el sistema educativo al modelo económico.

El documento señala que: “... la función de la escuela ya no es enseñar a los niños y jóvenes lo que no saben, sino aquello que necesitan para aprender a aprender. Se requiere una formación que permita a las personas adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, que les asegure apropiarse de conocimientos y competencias para desplegar su potencial a lo largo de la vida.”

ARTÍCULOS

En este párrafo llaman la atención dos aspectos: 1) las personas deben adaptarse a las nuevas situaciones (¿cuáles?) y, 2) las competencias necesarias para desplegar su potencial, adaptarse a una sociedad desigual, a una sociedad donde los sujetos serán calificados como idóneos y no idóneos, así como al señalar que la función de la nueva educación es enseñar a los jóvenes lo que no saben, a aprender a aprender.

Resultaría interesante hacer una serie de reflexiones en torno a las concepciones amañadas de muchos de los conceptos que intentan sustentar este documento. Si aceptamos la anterior premisa, esto significaría que las generaciones pasadas, incluyendo a los que gobiernan, se formaron bajo la óptica equivocada. Quienes afirman lo anterior están suponiendo que todos aquellos que fuimos educados por la escuela de antaño y nos enseñaban lo que no sabíamos, no sabíamos aprender a aprender, por tanto, todas las generaciones formadas antes de este “luminoso modelo” anduvieron en las escuelas por el camino de la equivocación.

Los avances científicos, tecnológicos, culturales, humanistas y demás salieron entonces de la nada; quizá convendría preguntarles a los premios nobel de México dónde aprendieron lo que aprendieron y qué aprendieron en la escuela, en aquella escuela donde se enseñaba lo que no sabíamos, donde los maestros siempre han enseñado a aprender a aprender, con aquellas didácticas derivadas desde la época de Comenio.

Consideramos importante rescatar algunas ideas de Ángel Díaz Barriga (2006) en torno al tema de las competencias. Para este investigador, el empleo del término competencias ha dado origen a un lenguaje muy amplio en la educación. Esta diversificación lleva a promover clasificaciones distintas de las competencias y origina confusión. No existe en el momento una clasificación completa o racional que oriente los procesos de diseño curricular y los sistemas de enseñanza.

Por otra parte, Gimeno Sacristán (2011: 11) señala que: “El concepto de competencias es tan confuso, acumula significados de tradiciones diversas y contamos con tan poca experiencia a la hora de analizar cómo podría traducirse en prácticas, que conviene analizarlo detenidamente y discutirlo, dando la oportunidad de que a partir de los avances que vayan produciéndose puedan ir surgiendo y se desarrollen buenas prácticas”.

El término competencia procede del mundo del trabajo. En 1990 Elizabeth Dole, entonces secretaria del departamento del Trabajo de los Estados Unidos, estableció la comisión de la secretaría sobre la consecución de habilidades necesarias para responder a estas preguntas: ¿Qué son las habilidades en el lugar de trabajo? ¿Cómo definir las habilidades? ¿Cómo identificar los niveles de dificultad de las habilidades? Y, finalmente, ¿Cómo evaluar eficazmente las competencias?

Dole sostiene que en la economía actual tenemos que hacer algo más que educar a los estudiantes acerca de la lectura, escritura y aritmética; la educación debe reflejar las demandas del mundo del trabajo en relación a las competencias adquiridas en la escuela. Su aplicación en la formación del técnico ha rendido quizá buenos resultados, mientras que su aplicación a la educación únicamente ha traído nuevas dificultades.

No se puede desconocer que bajo la discusión de las competencias se ha efectuado un debate de carácter más estructural en el campo de la educación, y quizá en esto reside la riqueza del concepto. Entre sus principales aportaciones se encuentra el volver a plantear el sentido del aprendizaje en el contexto escolar. Ante la pregunta ¿Cuál es la finalidad de lo que se enseña? Se puede establecer que o bien es llenar la cabeza de información que se retenga, o formar un individuo con capacidad de razonamiento y con habilidades que le permitan resolver situaciones cotidianas.

ARTÍCULOS

Sin lugar a dudas que este es el centro del debate de los paradigmas en el campo de la didáctica en los últimos años, un debate que permite vislumbrar el abandono de la mirada enciclopedista de la educación para desarrollar una visión atenta a la sociedad de la información, acorde con las exigencias de resolver situaciones problemáticas.

No existe una propuesta clara sobre el empleo del enfoque por competencias en el campo de la educación, un planteamiento que permita una formulación curricular segura. No se tiene claridad sobre las ventajas que subyacen en emplear el término competencias referido a ámbitos disciplinares, como las matemáticas o al señalamiento de habilidades específicas como competencias lectoras.

Se puede observar la forma como estas competencias finalmente quedan fundidas en términos como desarrollo de capacidades y destrezas. Consideramos que no se puede ceñir todo lo que se aprende a una competencia; los valores, las actitudes, los sentimientos no son competencias.

¿Qué teoría sustenta el modelo educativo? El documento (SEP, 2016a: 42) establece que: "...la ciencia cognitiva moderna indica que, más que la cantidad del conocimiento adquirido, lo verdaderamente importante es la calidad del conocimiento y el entendimiento". Y más adelante señala que: "Esto se debe a que el conocimiento es multifacético".

No existe una relación entre lo cognitivo y lo multifacético del conocimiento; el documento no señala, desde la teoría cognoscitiva, en qué autores y textos el documento está avalando sus argumentos, además de que no explica por qué se dejaron fuera otras posibilidades teóricas que bien podrían sustentar el trabajo de enseñanza y aprendizaje dentro del aula en el trabajo cotidiano de los maestros.

La fundamentación teórica es bastante endeble; se habla de aprendizaje significativo, pero no sabemos si es sólo

un concepto aislado en el documento o forma parte del cuerpo teórico de esta propuesta gubernamental.

Se habla de que las emociones y la cognición se articulan para guiar el aprendizaje, incluso se hace alusión a emociones positivas y emociones negativas, ¿Qué debemos entender por esos conceptos? ¿Sobre qué teoría del aprendizaje se sustentan? ¿Cuál teoría psicológica podría definir estos conceptos? ¿Qué vamos a entender por emociones? Quizá una de las partes poco sostenibles de la propuesta de Reforma Educativa se encuentra en la pobreza teórica con la que se intenta justificar a la misma.

Se destaca que: “La selección de contenidos básicos que integran el currículo nacional debe ser resultado de una visión multidisciplinaria en que participen docentes, investigadores y especialistas en didáctica” (SEP, 2016a: 44). Llama la atención el verbo DEBER. ¿Qué no se trataba de una propuesta ya articulada con contenidos explícitos? Entonces por qué hablar de cómo deben ser los contenidos si éstos ya se encuentran explicitados en el modelo educativo 2016. Conjuntamente, señala que una competencia clave es el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Concebir las habilidades y destrezas para la vida, como las denomina la OCDE, puede ayudar a definir una estrategia de evaluación y a construir los diversos reactivos de la prueba que elaboran, pero no permite realizar una construcción curricular. La definición de las competencias genéricas o profesionales ayudan a delimitar los desempeños que deben tener los individuos, pero no permite una construcción curricular consistente, no permite orientar con precisión la elaboración de un plan de estudios ni la forma de graduar el trabajo en su interior.

Díaz Barriga señala que quizá la clave se encuentre en el segundo aspecto: el enfoque por competencias puede tener una incidencia significativa en la modificación de los modelos de enseñanza. Entonces las diversas estrategias, donde se destaca el aprendizaje situado, el aprendizaje basado en problemas y

ARTÍCULOS

el aprendizaje colaborativo, son posibilidades que podrían ser interesantes examinar.

Es probable que el enfoque de competencias pueda mostrar su mayor riqueza si se logra incorporar de manera real en la tarea docente, en la promoción de ambientes de aprendizaje escolares. En este sentido se trataría de pasar de los modelos centrados en la información hacia modelos centrados en desempeños.

Aparece un concepto que no es nuevo: el ambiente de aprendizaje. El documento señala que los ambientes de aprendizaje requieren de escuelas que propicien aprendizajes activos, autorregulados, dirigido a metas, situado y colaborativo, que facilite los procesos personales de construcción y de conocimiento. Así también, en los ambientes de aprendizaje se habla de la importancia de la motivación intrínseca, de evaluación, de autorregulación cognitiva, retroalimentación y aprendizaje significativos.

Algunos de estos elementos ya habían sido prácticamente desechados de propuestas pedagógicas de antaño; por ejemplo, la retroalimentación, la evaluación intrínseca y evaluación extrínseca; de lo que se trataría es que el gobierno haga el esfuerzo para que las escuelas sean espacios dignos para los estudiantes y los maestros, y además posibilite la formación continua de los maestros.

¿Qué es el Servicio Profesional Docente? Para iniciar debemos establecer que este servicio no es un dispositivo o una instancia de formación de maestros, sino que es una Ley, denominada Ley General de Servicio Profesional Docente (SEP, 2014), la cual ya fue aprobada y publicada oficialmente, antes de la propuesta de modelo educativo 2016.

El espíritu de esta Ley no es tanto la formación y la capacitación del personal docente, sino que es un verdadero instrumento de evaluación para la permanencia o no de los

maestros. Se establece en la fracción XVIII, por ejemplo, que los nombramientos del personal docente serán provisionales, por tiempo fijo y definitivos, pero cada uno de ellos condicionado a una serie de evaluaciones realizadas por personal nombrado por el gobierno federal.

El carácter de esta Ley es sencillamente dar a conocer que, a partir de esta Reforma Educativa, la permanencia de los docentes estará sujeta a una serie de evaluaciones internas y externas. Así, el maestro pierde una serie de derechos laborales que antaño tenía; más allá de la afectación a los maestros, lo que verdaderamente preocupa es el tipo de educación que se tendrá a corto plazo; una educación servil a los intereses de los empresarios, una educación que va a formar sujetos con “competencias” necesarias para su inserción en el mercado de trabajo; la educación en manos de empresarios con la complicidad del gobierno federal.

A pesar de que el gobierno lo niegue, la evaluación a los maestros tiene un carácter totalmente punitivo, ya que las exigencias derivadas de una vigilancia constante y una evaluación permanente al docente, serán los criterios que “alguien” tomará en cuenta para decidir si determinado docente es idóneo o no, y como los nombramientos docentes tendrán un carácter provisional, en cualquier momento podrán ser sustituidos por maestros más idóneos, léase, por aquellos docentes dóciles a las directrices de un gobierno que ha entregado la educación a la empresa privada.

Este es realmente el sentido que tiene la evaluación a los docentes, sólo se tiene que analizar el contenido y el espíritu de la Ley General del Servicio Docente para comprender el carácter punitivo de la misma.

¿Cuál será el papel del sindicato de maestros? De acuerdo al Modelo Educativo 2016, el sindicato ha de “modernizarse y sumarse a la transformación del sistema educativo nacional”;

ARTÍCULOS

es decir, ya no representa la fortaleza de defensa a los derechos gremiales.

El sindicato es concebido como una pieza decorativa, como un apéndice del sistema, mediante el cual el gobierno controlará a “aquellos maestros que no acatan las resoluciones y mandatos del gobierno”. Consideramos que hoy más que nunca, el sindicato de maestros en México tiene que hacer valer su autoridad, su legitimidad y sobre todo, constituirse en un espacio que fortalezca los derechos laborales de los maestros; es necesario no perder la esencia de este sindicato de maestros, no olvidar su historia, su legado, sus luchas y el sentido que siempre ha tenido. Las televisoras en México se han encargado de desprestigiar sistemáticamente al sindicato de maestros (especialmente a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación [CNTE]), maximizando cualquier indicio de corrupción en su interior, porque a pesar de que entre sus militantes hubiesen ocurrido actos de corrupción, eso no debe significar la desaparición o desarticulación de este importante organismo de lucha.

El documento (SEP, 2016a: 80) habla del rol de los padres de familia, la sociedad civil y el Consejo Nacional para la Participación Social en la Educación (CONAPASE); en él se señala que “Los padres de familia tienen un importante papel en la gestión escolar; participan en la toma de decisiones y cumplen una función de contraloría social. Tienen una incidencia en cómo se usan los recursos que reciben los planteles a través de algunos programas, así sea para reparaciones menores o para adquirir materiales educativos. Una vez tomada una determinación, los padres contribuyen a la transparencia y a la rendición de cuentas”. Podemos apreciar que lo que subyace en esta aseveración es que los padres de familia tendrán dos funciones principales:

a) Asumir la responsabilidad de pagos como la luz, el agua, reparaciones menores y mayores a las escuelas. Incluso en un futuro no muy lejano, ellos serán los responsables del pago de seguridad en cada escuela.

b) Constituirse como un órgano de vigilancia en torno a las actividades escolares, lo que complejizará aún más el trabajo y la autonomía del docente, ya que estará sometido a la vigilancia de padres de familia para constatar su idoneidad, de la cual, estamos seguros, hasta el momento muchos padres de familia no tienen idea del significado que tiene el concepto de idóneo.

Como señala Bourdieu (1986:141): “En comparación con los niños de la clase trabajadora, quienes están doblemente en desventaja respecto a su facilidad para asimilar cultura y su propensión para adquirirla, los niños de la clase media reciben de sus padres no sólo el estímulo y la exhortación hacia el cumplimiento de su trabajo escolar, sino también el *Ethos* de escalar la sociedad y una ambición de hacer lo mismo en y a través de la escuela, lo que hace posible su gran deseo de poseer cultura para compensar la pobreza cultural”.

Conclusiones

Después de haber realizado el análisis crítico al documento *EL MODELO EDUCATIVO 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*, hemos llegado a las siguientes conclusiones, las cuales enunciamos de manera sintética, pero sosteniendo una mirada que va más allá documento analizado.

1. La actual propuesta de El Modelo Educativo 2016, es parte de las reformas privatizadoras que caracterizan una nación encaminada a la globalización, a la privatización, a la liberación de mercados y a la subordinación de lineamientos señalados por organismos internacionales como la OCDE.
2. Está implícita la liberalización de la profesión docente, es decir, la incorporación de profesionales eventuales, por horas, por contrato y sin los derechos laborales del modelo anterior, situación que los hará más vulnerables en términos laborales.
3. La flexibilidad y la autonomía curricular implican el ingreso de profesionales idóneos, por contrato, que cubran las

ARTÍCULOS

necesidades curriculares que en cada escuela se establecerán como convenientes.

4. De acuerdo con las leyes que previamente a este Modelo Educativo 2016 se promulgaron, prácticamente el docente queda en la indefensión sindical, no habrá un organismo que lo ampare y proteja de sus derechos laborales.

5. Organizaciones como *Mexicanos Primero*, documentales como *De panzazo*, las televisoras y grupos empresariales, se encargaron de difundir y difamar la imagen de los maestros, señalándolos como culpables de una supuesta crisis educativa. De este modo, la Reforma Educativa impulsada por el gobierno federal es bienvenida por algunos sectores sociales, los cuales han sido “convencidos” de las bondades de la reforma y del señalamiento a los maestros como los culpables de la crisis.

6. Se ha generado la idea de que la crisis educativa, con todo lo que ello implique, sólo tiene un culpable: el maestro; por tanto, la solución consiste en sacar a esos malos maestros. Una idea bastante simplista dada a conocer sobre todo por las televisoras.

7. En una sociedad como la mexicana, en la que ha ido desapareciendo la figura del empleo con plaza base o permanente y ha ido mundializándose la del empleado eventual, por horas y por contrato, el empleo permanente y de base es una figura que molesta e incómoda a los empresarios y al gobierno, por lo que desencadenaron una campaña de desprestigio a los maestros y se diseñó un modelo de contratación bajo el ropaje de idoneidad, lo que realmente significa que puede ser prescindible en cualquier momento.

8. Al delegar la responsabilidad de las escuelas a los padres de familia, lo que el Modelo Educativo pretende es un abandono por parte del Estado de la educación pública, con todo lo que ello represente, para implicar a los padres de familia no sólo en el mantenimiento de los edificios escolares, sino también los constituyen en instancias vigilantes de la escuela.

9. Para la elaboración de este Modelo Educativo 2016 no se hacen explícitos los resultados del diagnóstico previo al mismo; el diagnóstico para cambiar no existe, de tal manera que se pudieran observar las debilidades y fortalezas del modelo anterior. No se respondió a la pregunta: ¿Para qué cambiar el modelo vigente?

10. A partir de los resultados de pruebas como PISA o ENLACE, auspiciados muchos de ellos por organismos extranjeros y enfatizados por los medios de comunicación, cuyos exámenes fueron homogéneos sin importar el contexto, aparece un culpable: el maestro.

11. Existe una perversidad en las evaluaciones hechas a los maestros a partir de la Reforma Educativa, ya que al igual que los niños, los docentes tienen diferentes niveles; algunos han trabajado en comunidades rurales toda su vida, mientras que otros han realizado su trabajo en ciudades grandes, por tanto, su lenguaje y nivel cultural son diversos; pero todos ellos tienen saberes pedagógicos, los cuales han sido el soporte de su trabajo cotidiano en el aula.

12. Se denota que tanto el gobierno como los empresarios no tienen confianza en los maestros, ni los maestros en el gobierno, lo que complejiza la realización de diagnósticos educativos y, por tanto, la concreción de nuevas propuestas educativas.

13. El concepto de autonomía de gestión implica, desde esta Reforma Educativa, que las escuelas, a través del liderazgo del maestro, tendrán la obligación y facultad de gestionar materiales y equipamiento necesario para el funcionamiento de la escuela; para ello se deja libre la entrada a la iniciativa privada.

14. Ante las dificultades económicas de México se ha buscado una explicación, en la cual no se tocan ni se analizan las condiciones económicas, sino que se busca un “chivo expiatorio”: las escuelas y más específicamente, a los profesores.

15. El modelo Educativo 2016 no es el resultado del trabajo conjunto entre autoridades educativas, padres de familia,

ARTÍCULOS

maestros, expertos, organizaciones sindicales y sociedad civil, realizado en los foros del año 2014, como lo asienta el documento, sino que es resultado solamente de un apresuramiento y de un afán por justificar la reforma en cuestión.

16. La educación de cualquier estudiante parcialmente se da en la escuela, ésta aparece en la calle, en el hogar, en las iglesias, en un cine, en los medios de comunicación, en el internet. Lo que puede lograr la escuela está limitado, condicionado por lo que ocurre fuera de la misma. La televisión, sobre todo, es deseducativa, pero no es motivo de evaluación por el gobierno.

17. La Reforma Educativa propuesta por el gobierno federal está ligada a la iniciativa privada, introducen a través de la escuela una serie de antivalores reinantes en las esferas privadas como la rivalidad, la competencia, mérito, capacidad de gestionar, y otros más.

18. Los medios de comunicación, sobre todo la televisión, se han ocupado reiteradamente de la Reforma Educativa, haciendo aparecer a los maestros como los culpables de la crisis en México. Es una manera de no enfocar el problema, donde está que es en el sistema económico mexicano.

19. El maestro seguirá considerándose como una pieza clave para la educación, es necesario volver a recuperar la figura del maestro como el elemento principal en el desarrollo educativo de un país. Se hace necesario valorar al docente.

20. La evaluación ha de servir para analizar qué falta, en qué se está fallando, cómo se puede mejorar, no para pagar menos a los maestros, ni tampoco para que de ella dependan la entrega de los recursos a las escuelas, sino para mejorar la calidad educativa.

21. Se hace necesario que los maestros e investigadores muestren a la sociedad lo que realmente se hace en la escuela; el trabajo es complejo, muchos docentes en condiciones realmente precarias realizan un excelente trabajo educativo, lo que hace falta es difundir esta otra realidad, no solamente la pequeña realidad que

se muestra en documentales como “*De panzazo*”. La antropología educativa, tanto en el medio urbano como el rural, tiene mucho que mostrar respecto a lo que hacen los buenos maestros.

22. Se hace necesaria la organización de un magno congreso educativo, donde los docentes del país discutan en torno a las bases teóricas y pedagógicas que son necesarias en el contexto actual de la sociedad mexicana, contexto que para pensadores como Giddens, se vive de una transición de una cultura de la certidumbre, a una cultura de la incertidumbre. Parte sustancial de todo modelo educativo es el modelo pedagógico que es compatible no con los intereses de la iniciativa privada, sino con las condiciones reales de una sociedad mexicana.

23. El debilitamiento ideológico de la cultura pedagógica de la modernidad, sobre la que se edificó la idea de una escuela pública, ha sido aprovechado por una ofensiva neoliberal que busca “restaurar” la confianza y legitimidad de la educación, a través de un renovado discurso de la calidad educativa, la excelencia académica y las “bondades” del mercado libre.

24. La propuesta educativa de 2016 del gobierno federal desecha de golpe toda la fundamentación teórica y pedagógica con que se había sustentado la educación; significará que todo lo aprendido por los docentes antes de esta propuesta simplemente ya no sirve, habrá que volver a aprender todo nuevamente, bajo una jerga de la competencia, calidad, excelencia, mercado libre y demás conceptos inmersos en la nueva propuesta.

25. El proceso de privatización de diferentes sectores, como es el educativo, ha generado la aparición de actores económicos poderosos, mientras el Estado mexicano se ha debilitado. Estos actores económicos no sólo son beneficiarios del proceso de privatización, sino que también adquieren fuerza política y poder de decisión. Se hacen más poderosos que el mismo Estado y terminan presionando a instituciones de educación superior y a la sociedad en general para impulsar innovaciones curriculares de manera compulsiva y sin pertinencia social.

ARTÍCULOS

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre (1986) *La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales*. Cuadernos de pedagogía crítica, Ediciones El Caballito: México.
- DÍAZ Barriga, Ángel (2006) *El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Revista Perfiles Educativos Vol. 28, Número 111, pp. 7-36: México.
- FOUCAULT, Michel (2014) *Vigilar y castigar*. Editorial Biblioteca Nueva, Siglo XXI: México.
- GLINZ Férez, Patricia Elizabeth (2005) *Un acercamiento al trabajo colaborativo*. Revista Iberoamericana de Educación. OEI: Brasil.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura. (UNESCO) (2005); Informe Mundial de la UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*.
- SACRISTÁN, Gimeno J. (Compilador) (2011) *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Editorial Morata: Madrid.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. EL MODELO EDUCATIVO 2016. *El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. (2016a). SEP: México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2016b) *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. SEP: México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2016c) *Propuesta curricular para la educación básica* SEP: México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO (2014) *Legislación Educativa para Maestros de Educación Básica. Normas que regulan la Reforma Educativa en México*. SEP: México.
- SCHUMACHER, E. F. (1983) *Lo pequeño es hermoso*. Ediciones Orbis: Barcelona.
- TORRES, Santomé Jurjo (2012) *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Editorial Morata: Madrid.
- VOLPI, Jorge (2016) *Examen de mi padre*. Editorial Alfaguara: México.

El postgrado en ciencias pedagógicas. Pertinencia e impacto social desde la universidad

María del Carmen Fernández Morales¹

Lourdes Moreno Morales²

Resumen. El trabajo presenta una sistematización de la superación postgraduada a partir de resultados de investigación derivados de proyectos o formación académica desde la UCP “Enrique José Varona”, expresa la pertinencia de su socialización en el entorno social en que se desarrollan y su contribución e impacto en otras ciencias, lo cual ha permitido el mejoramiento en el desempeño de sus profesionales y egresados. Se aportan resultados y experiencias de avanzada donde se integran investigación, postgrado y evaluación del proceso y del impacto, mostrando la responsabilidad social de la universidad en correspondencia con el momento histórico concreto que vive el país y el mundo.

Palabras clave. Postgrado - Investigación - Sistema - Pertinencia social - Educación - Evaluación.

Abstract. The work shows a systematization of scientific and academic work developed by UCP “Enrique José Varona” and presents alternatives for its improvement from concrete and advanced proposals in educational practice in Cuba and other regions, based on a dynamic conception of postgraduate through an integrated system, contrasting research, postgraduate and evaluation of the process and impact, showing the social

1 Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” (UCPEJV), Cuba, Directora de Desarrollo Profesional. Correo: mariafm@ucpejv.rimed.cu

2 Máster en Educación, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” (UCPEJV), Cuba, Profesora asistente. Correo: lourdesmm@ucpejv.rimed.cu

ARTÍCULOS

responsibility of the postgraduate education in our university in correspondence with the particular historical moment in the country and the world.

Keywords. Postgraduate - Research - Evaluation - System - Education - Evaluation

Introducción

Entre las Metas expresadas en el Marco de Acción Educación 2030 se enfatiza garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, ahí radica una de las funciones sociales de la universidad en su carácter preventivo y activo en la actualización de los conocimientos y educación permanente mediante la investigación y el postgrado, frente a las nuevas demandas sociales y su capacidad de proyección hacia el futuro en la formación del talento humano que requiere la nación para mantenerla a nivel de su tiempo y de los desafíos acelerados de la Ciencia y la Tecnología.

Y es que la contemporaneidad reclama cada vez más de una educación que trabaje y coadyuve a la apropiación social del conocimiento, a la formación ética de las nuevas generaciones, que fomente relaciones con otros sectores y ramas del saber desde posiciones electivas y humanistas que contribuyan a la formación y no a la vulgarización de la ciencia, para lo cual sin dudas las Ciencias Pedagógicas, juegan un rol protagónico y permiten afianzar lo que expresara el intelectual brasileño, Frei Betto (2016:5) cuando expresó: “Impedir que la universidad sea una torre de marfil y crear vínculos efectivos entre alumnos y profesores y entre los diversos sectores de la nación, que reflejen las demandas más urgentes de la población”

La Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, fundada en 1964, asume como *misión* fundamental la formación integral de formadores así como superación posgraduada de su claustro y de otros profesionales que lo

requieran, unido a otros procesos sustantivos universitarios, los que además pone en función de los educadores del mundo que requieran nuestros servicios profesionales.

El presente trabajo destaca el quehacer científico investigativo del claustro universitario que ha permitido que la institución sea reconocida por el desarrollo de la investigación y el postgrado académico y cuente con reconocimientos nacionales e internacionales por los resultados obtenidos en estas esferas de actuación y por la ejecución de sus misiones en Cuba y en el exterior, así como por la sistematización de dicho trabajo, y el estudio y seguimiento para su aplicación en la práctica educativa universitaria, de los aportes científicos de autores cubanos fundamentalmente, que ha permitido dotar de herramientas psicopedagógicas a profesionales de un perfil diferente, teniendo en cuenta la importancia que se le conceden a las Ciencias Pedagógicas para el ejercicio eficaz de otras ciencias particulares y el mejor desempeño de sus profesionales.

Se presenta una visión del posgrado en Ciencias Pedagógicas que oferta la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” y su impacto en la superación permanente de sus profesionales y de otras ramas del saber, cuyos resultados evidencian el mejoramiento de su desempeño y su pertinencia para práctica social. Se presentan experiencias de avanzada concretas en la práctica educativa cubana y en otras regiones, que demuestran lo expuesto e integran investigación, postgrado y evaluación del proceso y del impacto, mostrando la responsabilidad social de nuestra universidad y su interacción con el contexto en correspondencia con el momento histórico concreto que vive el país y el mundo.

El reto de transformación de las universidades para el siglo XXI

Las universidades en el siglo XXI están convocadas a la redefinición de políticas y planes que conducen a nuevos modelos de organización donde la reforma apunta a una mayor cooperación entre instituciones que tienen por esencia la

ARTÍCULOS

estructura de redes, donde se trabaje en colaboración, sin perder su identidad institucional.

Este escenario de nueva reforma universitaria busca un modelo alternativo de universidad caracterizado como de producción y transferencia del valor social, de los conocimientos y pertinencia de las tareas académicas, el cual se sostiene en la transformación de las estructuras en redes y en la cooperación horizontal que da prioridad a los proyectos conjuntos (o interinstitucionales) donde la coparticipación de recursos propicia la orientación educativa social solidaria.

Ello supone la idea de una universidad de innovación, producción y socialización de resultados científicos desde el postgrado como vía esencial de visibilización e internacionalización con pertinencia social, en función de convertirse en una institución activa y dinámica sustentada en la formación del conocimiento con alto nivel, compromiso y responsabilidad con el cambio social. y en el caso específico de un país como Cuba, la Universidad de Ciencias Pedagógicas, adquiere una responsabilidad y compromiso social mayor como formadora de formadores y las Ciencias de la Educación adquieren una dimensión superior en la formación académica de los profesionales de otras Ciencias, tal como expresaba el ministro de Educación Superior de Cuba, Dr. C. R. Alarcón: “Las Ciencias de la Educación –en su concepción más amplia– desempeñan un papel clave (...) es necesario una integración pertinente de estas con las diferentes ramas de las ciencias” (2015). En este sentido cabe preguntarse:

¿Cómo se aprecia la formación académica de posgrado en Ciencias Pedagógicas hacia los profesionales de otras ciencias en correspondencia con las redes académicas que se han conformado con otros Centros de Educación Superior (CES) del país y del mundo? ¿Qué resultados se han obtenido desde la evaluación de su impacto social? ¿Cuál es su pertinencia?

Formación académica de posgrado en Ciencias Pedagógicas de profesionales de otras ciencias

La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible acordó en su Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Sobre este particular el aunar esfuerzos para cumplir con las Metas del milenio, permitirá trazar el camino para una educación de calidad, en que tal como expresó el más universal de los cubanos, José Martí, la educación esté a la altura de los tiempos. Precisamente entre las dimensiones propuestas en la Estrategia de educación trazada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, en función de evaluar los procesos educativos, están: equidad, pertinencia, eficiencia y eficacia y entre las habilidades a alcanzar se encuentran: empresarial, ciudadanía, enfoque de género, educación artística y las socioemocionales. En tal sentido, el profesor colombiano Daniel Bogoya, consultor internacional del Ministerio Nacional de Colombia (MEN), apuntaba que ... *Un sistema educativo es tan bueno como buenos sean sus docentes.*

De ahí nace la interrogante: ¿Cómo contribuir a la formación continua de los docentes en función de lograr una educación de calidad? En ello juega un rol protagónico el posgrado en Ciencias de la Educación que transversaliza todas las áreas del conocimiento en escenarios educativos y permite la formación integral del ciudadano capaz de potenciar sistemas educativos sólidos e integrales para analizar resultados de aprendizajes que incluyan actividades cognitivas y no cognitivas que desarrollen habilidades socioemocionales tan necesarias en el mundo contemporáneo para fomentar no solo “la instrucción del pensamiento , sino la dirección de los sentimientos, lo cual se ha de manifestar en la formación continua del docente tanto a nivel de superación profesional, como de formación académica de posgrado.

ARTÍCULOS

En este sentido, la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” constituye modelo para su ejecución desde esfuerzos colectivos, marcos legales, a partir de rendiciones de cuentas sistemáticas a todos los niveles, de directivos, docentes y comunidad educativa, mediante evaluaciones que se promueven en pos de la previsión y medición de la calidad en todas áreas institucionales y de interacción social donde la universidad que se articula con el entorno en función del desarrollo local para contribuir a la transformación social desde la preparación de sus actores.

En el sistema educativo cubano, la investigación y el postgrado son componentes esenciales de la actividad científica educacional, su finalidad es la de producir determinados resultados científico-pedagógicos y técnicos que posibilitan describir, explicar, predecir y transformar el objeto en correspondencia con los problemas inmediatos y perspectivas del desarrollo de la educación en un contexto histórico concreto determinado y a su vez prever y modelar la introducción de sus resultados en la práctica educativa como vía de solución y transformación.

Cabe destacar, teniendo dichos fundamentos como precedente, revelar que en la concepción de la Política científica de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” y su Sistema de postgrado, se viene trabajando en el diseño y ejecución de *Programas integrados de postgrado* que parten de resultados obtenidos en proyectos de investigación o en tesis de maestrías o doctorados y se conceptualizan en figuras de postgrado con carácter sistémico sobre una rama particular, donde el estudiante va ascendiendo gradualmente en la lógica del conocimiento científico. A esta concepción dinámica del aprendizaje y autogestión del conocimiento científico-pedagógico, se han incorporado instituciones de educación superior pedagógica y de otras ramas y Organismos de la Administración Central del Estado (OACE), lo que permite la creación de redes académicas y comunidades científicas, cuyo

núcleo integrador y formador es la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, pero en un espacio colaborativo que permite la construcción colectiva de saberes desde posiciones teóricas electivas y transformadoras hacia la sociedad cubana.

Si se revisa de igual manera el impacto que ello ha tenido en el ámbito internacional, se destacan varios países como Venezuela, Colombia, Brasil, Bolivia y Angola donde la formación de profesionales ha sido intencionada y con la durabilidad requerida, para dar solución a la problemática de la formación profesional que repercute posteriormente en el desempeño docente de un médico, un abogado, un ingeniero, un arquitecto u otro profesional que carece de las herramientas didácticas necesarias para la transmisión de sus conocimientos con pertinencia social. En los últimos años en el proceso de formación académica se han matriculado 1011 profesionales de otras áreas del conocimiento como Ciencias Médicas, Técnicas, Informáticas, militares, entre otras y además 1272 extranjeros, lo cual evidencia la pertinencia del conocimiento de la Ciencias de la Educación para otras áreas.

Por otra parte, de los 275 aspirantes extranjeros en Cuba de la UCP, 122 son angolanos, de los cuales el 25% cursaron carreras de pregrado en el centro. En mayor grado ocurre con los 925 aspirantes de los 22 programas de maestrías con que cuenta la universidad, de los cuales 439 son de otros CES y 90 extranjeros que valoren la pertinencia de las Ciencias de la Educación para su mejor desempeño profesional.

Contribuciones teóricas derivadas de la formación posgraduada en Ciencias Pedagógicas y la evaluación de su impacto social

El compromiso de la Universidad de Ciencias Pedagógicas con el entorno y con su claustro a partir de establecer mecanismos institucionales de colaboración mediante los cuales se construye una integración efectiva entre la formación profesional, la académica y la práctica educativa pone de manifiesto:

ARTÍCULOS

- 1 La adecuada articulación entre la formación inicial y los programas de formación continúa.
- 2 El aseguramiento de la integración curricular entre la formación profesional y la formación académica.
- 3 La creación de redes académicas de instituciones educativas para el desarrollo de la educación permanente en sistemas integrados de superación de postgrado.

Derivado de la formación académica de posgrado en Ciencias de la Educación, se han recogido contribuciones teóricas conducentes al perfeccionamiento del desempeño profesional de los egresados en sus escenarios de actuación, pues los instrumentos aplicados para su medición han permitido constatar la pertinencia de los mismos, en cuanto se han provisto de herramientas psicopedagógicas y metodologías que han aportado a otras ramas de la ciencias, lo cual se expresa fundamentalmente en los aportes de la teoría pedagógica de Educación Avanzada modelada desde la universidad por la Dr. Cs. J. Añorga (2012), y cuyos aportes se evidencian en:

-Constatación del impacto (trascendencia de los efectos en sujetos y la producción de bienes materiales y espirituales).

- En lo organizativo,
- en lo conceptual,
- en lo curricular,
- en la producción intelectual.

Se constata su validación en:

- En organismos e instituciones del estado cubano.
- Ocho proyectos de investigación.
- Más de 800 egresados de la Maestría Educación Avanzada.

- Más de 100 doctores defendidos en Ciencias Pedagógicas con fundamentos de la Educación Avanzada.

En este sentido, fue esencial las definiciones de procesos y figuras que permitieran la operacionalización en la práctica educativa de la teoría de la Educación Avanzada, una síntesis de los principales resultados, se exponen a continuación:

- Teoría de los Sistemas de superación ramal, sectorial y territorial
- Plataforma teórica para la creación de centros de estudio y cátedras
- Proyectos de investigación
- Concepción y desarrollo de categorías definidas y validadas: especialidades no médicas, talleres para formación académica, definición de mejoramiento profesional y humano
- Egresados de maestrías y doctorados de otros Centros de Educación Superior

La evaluación a los egresados y profesionales que cursan la formación académica de posgrado en Ciencias Pedagógicas se desarrolló mediante dos encuestas (anexos 1 y 2). La composición de los encuestados con respecto al organismo de procedencia se hace corresponder con: Cultura, Deporte, Ministerios de Salud Pública, de Ciencia, Tecnología y Medio ambiente, de Educación, del Comercio Exterior y colaboración extranjera y el de Educación Superior. La ocupación profesional de los participantes en la evaluación es muy diversa pues la conforman directores, subdirectores, instructores políticos, metodólogos, supervisores, médicos, asesores de ciencia y técnica en diferentes niveles, docentes, jefes de departamento, psicopedagogos y secretarios docentes, entre otros.

ARTÍCULOS

Los resultados se analizan de forma cuantitativa a partir de los porcentajes alcanzados según las escalas de valoración dada y de forma cualitativa en las preguntas en las que se emiten criterios de los encuestados.

La formación académica de posgrado en Ciencias Pedagógicas de profesionales de otros centros de Educación Superior y organismos de la Administración Central del Estado

El procesamiento de los resultados de la encuesta aplicada a egresados del posgrado en Ciencias Pedagógicas refleja:

- La influencia de los conocimientos pedagógicos adquiridos en su formación académica de posgrado para los resultados de su ocupación profesional, participación en proyectos de investigación; actividades académicas de su organismo o institución, en la dirección de actividades científico- metodológicas, así como las posibilidades de continuar trabajando en la investigación, profundizando en su superación y en su tema de investigación, se valoran entre el 65% y 85% en la escala de cinco y con un 55% los que se refieren al desempeño de labores de dirección y la dirección de actividades científico- metodológicas de su centro.
- El alcance en la introducción de sus resultados en la práctica social en la que se desenvuelven muestra los porcentajes superiores en los niveles institucional con un 60% y el territorial con un 55%, con igual porcentaje la valoran de Buena y un 45% lo hacen de Muy Buena.
- La valoración personal de la importancia que ha tenido la formación académica de posgrado dirigida a su desempeño y prestigio profesional logra el 80 y el 85% con criterio de cinco, así como el 75% en su producción intelectual.

- Con relación a la contribución de las actividades desarrolladas en la formación académica de posgrado para la actualización y profundización de sus conocimientos pedagógicos y el trabajo independiente en la práctica profesional, la valoración es de 70% en la escala de Muy alta, en esta misma escala con porcentajes entre 60 y 65% se encuentra la obtención de nuevos conocimientos pedagógicos y una metodología para la investigación científica. Mientras con un porcentaje de 55% se refleja la producción de conocimientos en igual escala.
- Entre los aspectos que enumeran se deben perfeccionar para contribuir a una formación académica de posgrado más efectiva acorde con las necesidades de las Ciencias Pedagógicas en la sociedad actual para el mejor desempeño de los profesionales de otras Ciencias señalan: la socialización de experiencias aumentando la cantidad y calidad de eventos científicos e intercambios académicos entre profesionales de diversos sectores, especialidades y países, incremento de los cursos de actualización permanente de habilidades profesionales a lograr, corrientes actualizadas en las Ciencias Pedagógicas y nuevas teorías que surgen, mejorar condiciones materiales y tecnológicas.

Profesionales que cursan formación académica de posgrado:

- Un 89,8% expresa que se siente Muy Bien con el desarrollo de la formación académica de posgrado que recibe.
- Un 20% sugiere otros contenidos curriculares tales como: curso de inglés u otro idioma de forma optativa, estadística aplicada a la investigación y psicología, nuevas figuras de la educación de avanzada y evaluación de impacto, formación en valores, introducción de resultados en la práctica pedagógica, y la evaluación.

ARTÍCULOS

- La valoración de la formación académica de posgrado que reciben referida a:
 - Al claustro de profesores oscila en escala de cinco con porcentajes entre el 83% y 98% dirigidas a las cualidades pedagógicas, la dirección de la actividad científico-investigativas y la experiencia en su área de conocimientos.
 - El tutor de su tesis en la competencia pedagógica y científico- investigativa es de 81,4% en la escala de cinco, así como en igual escala la experiencia en su área del conocimiento es de un 84,7%.
 - Los objetivos del programa solo la actualidad de la bibliografía orientada logra el 78% en escala de cinco, el resto de los elementos en esta misma escala referidos a: el acceso a esta bibliografía, la pertinencia, calidad y suficiencia del equipamiento y de los insumos para las actividades docentes e investigativas del programa, así como el acceso a la información disponible en internet y las nuevas tecnologías de información y las comunicaciones logra porcentajes por debajo del 50%, siendo este ultimo elemento el más afectado.
 - La importancia personal que tiene el programa alcanza porcentajes superiores al 95% en la escala de cinco en todos los elementos encaminados a la preparación para el desempeño de su labor y su preparación personal, su prestigio profesional y su reconocimiento social.
 - La contribución de las actividades docentes e investigativas alcanza el porcentaje más bajo en escala de cinco con un 37,3% y en escala de cuatro con 30,5% el referido a la consulta de bibliografía en idioma extranjero. El resto de los elementos que hacen referencia a: la actualización y profundización de sus conocimientos, obtención de nuevos conocimientos

y una metodología para la investigación científica, para el ejercicio de la docencia, la participación en debates científicos, talleres, exposiciones y oponentes (concursos de oposición), el trabajo independiente en la práctica profesional, investigar en el marco de las actividades (lectivas y no lectivas) realizadas, debatir en exposiciones u oponentes los temas tratados y la satisfacción de sus expectativas para su trabajo futuro alcanzan resultados superiores al 70% en la escala de cinco.

- Los aspectos que en su opinión deben perfeccionarse en la formación académica de posgrado a fin de alcanzar resultados superiores, acorde con las necesidades de las Ciencias de la Educación en la sociedad actual para el mejor desempeño de los profesionales de otras Ciencias son: coordinar desde el inicio del curso el horario, la vinculación a proyectos, impartir más horas- clases de Metodología de la Investigación y mayor acompañamiento de los profesores de este curso durante todo el proceso del mismo, tener la posibilidad de emplear en la institución los conocimientos adquiridos, aumentar las alternativas permanentes de superación de todos los profesionales, divulgar y ampliar las matrículas e incentivar a los directivos para que tengan nociones sobre la importancia de las investigaciones para la educación u otros sectores.
- El 94,9% no quisiera dejar la formación académica de posgrado actual y buscar otra vía para alcanzar sus metas profesionales y personales para lo cual argumentan que: satisface las necesidades y expectativas, sentirse motivados, cumple con las metas profesionales y personales, ofrece grandes posibilidades para la formación investigativa; así como la actualización docente, dominio de los contenidos.

ARTÍCULOS

Además, por la elevada preparación pedagógica y científico-metodológica de los profesores que es de excelencia, así como el rigor científico que les permite crecer personal y profesionalmente.

- En las ventajas a la formación académica de posgrado que reciben se plantea: planta docente de alto nivel, elevado nivel de investigación científica, lograr un crecimiento académico superior, así como mayor preparación y nuevas miradas, les ayuda a perfeccionar la docencia que imparten, les da la oportunidad de elevar su desarrollo profesional, interactuar con maestros de gran calidad y con alto prestigio, comunicarse con otros profesionales y compartir sus experiencias y elevada conducta humana.
- En las desventajas a la formación académica de posgrado que reciben se plantea: muy poco tiempo para el nivel de exigencia y la atención sistemática del tutor, incomprensiones por parte del centro de procedencia para asistir a las clases presenciales

Profesores y tutores del programa de formación doctoral

El procesamiento de los resultados de la encuesta se define en los mayores porcentajes, según los criterios de una escala ascendente de cero a cinco se comporta de la siguiente forma:

- La valoración según su nivel de información acerca de cómo consideran han influido los resultados de investigación vinculados al programa en los procesos de desarrollo económico y social se comporta en criterio de cinco a nivel local de un 57,6%, con criterio de cuatro para un 46,1% a nivel regional y a nivel nacional para un criterio de tres en un 30,7%, así como en este mismo nivel entre cuatro y cinco es de un 53,8%.
- En el criterio cuatro con un 65,4% se valora la actualización de la bibliografía y su accesibilidad para

los aspirantes, que unido al criterio cinco alcanzan un porcentaje total de 92,3%. Sin embargo, el acceso a la información disponible en internet y a las tecnologías de la información del programa se manifiesta de 80,7% para los criterios tres y cuatro; siendo superior en el tres.

- La pertinencia y suficiencia del equipamiento e insumos para las actividades docentes e investigativas se enmarcan en los criterios tres y cuatro porcentajes 38,4% y 46,1% respectivamente, que unidos ambos alcanzan el 84,6% y un 11,5% en el criterio cinco.
- El acceso pleno y fácil a los medios de computación que requiere el programa muestra porcentajes de 53,8% en el criterio cuatro y de un 30,8% para el criterio tres, lo que representa el 84,6% entre ambos criterios.
- Con respecto a la pertinencia y suficiencia de las instalaciones y mobiliario para las actividades investigativas más del 75% se encuentran en los criterios cuatro y cinco
- Entre los criterios cuatro y cinco con un 96,1%; se valoran las posibilidades para una tutoría efectiva, de igual manera se manifiesta para la calidad de las actividades científicas colectivas con aspirantes y tutores pero con un 100% en la selección de estos criterios.
- La valoración referida a cómo la administración del programa garantiza la organización, ejecución y control del programa se comporta de un 46,2% en ambos criterios cinco y cuatro respectivamente, en la atención a las necesidades de profesores y aspirantes se encuentra en el criterio cuatro la mayor valoración indicada, que unido al criterio cinco reflejan un 76,9%; con relación a la dedicación de los aspirantes al proceso de formación el mayor porcentaje (38,4%) se concentra

ARTÍCULOS

en el criterio tres, seguido de un 34,6% en el criterio cuatro y siendo el más bajo el criterio cinco con un 26,9%.

Conclusiones:

La política científica de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” en particular en el área de investigación y postgrado, asume una concepción dinámica, sistémica e integradora, que se materializa en el sistema integrado entre las formas de superación con los programas de postgrado, orientados desde y hacia la investigación científica y en función de los temas que responden a necesidades de los egresados, esto constituye fuentes de ingreso para el desarrollo de la formación doctoral en Ciencias de la Educación y en Ciencias Pedagógicas, y las investigaciones postdoctorales, constante fuente de actualización e innovación permanentes en función del crecimiento profesional de los educadores de la institución que ha evidenciado transformación educativa y responsabilidad social en la investigación y el postgrado.

En el sistema integrado de postgrado se pone de manifiesto la relación multidisciplinaria porque convoca a los especialistas de diferentes ciencias con el objetivo de dar respuesta a un objeto de estudio; interdisciplinario porque es medio que permite lograr la integración de los procesos de aprendizaje y de los saberes, así como la movilización y su aplicación en situaciones concretas y transdisciplinario porque da salida a exigencias en un orden cualitativo donde la comunicación y la acción se enriquecen dando lugar a encontrar nuevas formas y miradas del desarrollo educativo y social. Estos procesos de formación se conciben y perfeccionan sistemáticamente dado el acompañamiento de la evaluación del proceso y del impacto que se aplica como parte de los programas para medir su efectividad y trabajar en función de su mejoramiento continuo propiciando la pertinencia social esperada.

Bibliografía

- ALARCÓN, R. (2016) Conferencia magistral. Congreso Internacional. Universidad y los objetivos de desarrollo sostenible. Universidad de La Habana, Cuba: Palacio de Convenciones.
- ARENCEBIA, V., HERNÁNDEZ, R., LLIVINA M. J., ET AL. (2005) Gestión de la actividad de ciencia e innovación tecnológica en la educación cubana. La Habana, Cuba: Órgano Editor Educación Cubana.
- AÑORGA J. (2012) La Educación Avanzada y el mejoramiento profesional y humano. [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias]. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".
- BETTO, F. (2016) Universidad: formación humanista de los profesionales Conferencia magistral. Congreso Internacional Universidad 2016. La Habana, Cuba: Palacio de Convenciones, 2016.
- FARIÑAS, G. (2007) Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- GARCÍA, G., ADDINE, F., PIÑÓN, J., ET AL. (2011) La evaluación institucional en las universidades de ciencias pedagógicas. Experiencias y perspectivas. Curso No.16. Congreso Pedagogía 2011. La Habana, Cuba: Sello Editor Educación Cubana.
- NÚÑEZ, J. (2013) La ciencia universitaria en el contexto de la actualización del modelo económico cubano. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- NÚÑEZ, J. (2011) Conocimiento académico y sociedad. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.

ARTÍCULOS

PIÑÓN, J. Y AÑORGA, J. (1999) La universidad. Extensión e integración. Revista *Varona*, N° 29 jul-dic.

PIÑÓN, J. (2011) Una aproximación a la concepción teórico - metodológica de la integración científica en la educación superior. Congreso Internacional Pedagogía 2011, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona": La Habana, Cuba.

PIÑÓN, J. (2012) Integración científica e interdisciplinariedad. Revista *Varona*, N° 54, ene-jun.

PIÑÓN, J. (2008) La integración científica: una necesidad del siglo XXI. En: *Revista Realidad y Perspectiva*. Caracas, Venezuela.

PIÑÓN, J. Y GÜEMEZ, M. (2011) La cooperación pedagógica para la implementación de la concepción teórico - metodológica de la integración científica. Soporte digital. Reunión Científica de la Universidad. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".

UNESCO (2009) Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO. Del del 5 al 9 de julio en París.

VARSÁVKY, O. (2006) Hacia una política científica nacional. Editorial Lauky: Caracas, Venezuela.

Anexo Núm. 1

Encuesta sobre la formación académica de posgrado (maestría, especialidad, doctorado).

La Dirección de posgrado de la Universidad solicita tu colaboración con la información requerida, a fin de valorar el nivel de satisfacción de la formación académica de posgrado de los profesionales que forma. Te solicitamos que seas sincero en

tus respuestas que servirán para perfeccionar el trabajo en estos programas de superación posgraduada y te agradecemos de antemano su colaboración.

Muchas gracias

Datos generales

Edad: _____ Años de Experiencia: _____

Organismo: _____

Institución: _____

Título profesional: _____

Año en que lo alcanzó: _____

Ocupación: _____

Cargo de dirección: Si _____ No _____

1. ¿Cómo te sientes con el desarrollo de la formación académica de posgrado que recibes? Marca una cruz (X) en una de las opciones.

- a) _____ Me siento muy bien
- b) _____ Me siento más bien que mal.
- c) _____ No me siento ni bien ni mal.
- d) _____ Me siento más mal que bien.
- e) _____ Me siento mal.
- f) _____ No sé decir.

2. ¿Quisieras otros contenidos curriculares que no sean los que has recibido hasta ahora?

No _____ No sé _____ Sí _____

ARTÍCULOS

- a) Si su respuesta se corresponde con los dos últimos ítems diga: ¿Qué otros contenidos curriculares sugieres?

3. Valora a través de la escala del 1 al 5 (siendo 5 la calificación más elevada) y si no tiene criterio de valoración, marque S/V, la formación académica de posgrado que recibe a partir de los siguientes aspectos y elementos específicos para cada uno referidos a:

ARTÍCULOS

Aspectos	Elementos a valorar	1	2	3	4	5	S/V
Al claustro de profesores	Las cualidades pedagógicas						
	La dirección de la actividad científico-investigativa						
	La experiencia en su área de conocimientos						
El tutor de su tesis	La competencia pedagógica						
	La competencia científico investigativa						
	Experiencia en su área de conocimientos						
Los objetivos del programa	La actualidad de la bibliografía orientada						
	Acceso a la bibliografía orientada						
	Acceso a la información disponible en Internet y las nuevas tecnologías de información y las comunicaciones						
	La pertinencia, calidad y suficiencia del equipamiento para las actividades docentes e investigativas del programa						
La importancia que tiene para usted el programa	La pertinencia, calidad y suficiencia de los insumos para las actividades docentes e investigativas del programa						
	La preparación para el desempeño de su labor						
	La preparación personal						
	Su prestigio profesional						
	Su reconocimiento social						

ARTÍCULOS

La contribución de las actividades docentes e investigativas	La actualización y profundización de sus conocimientos						
	La obtención de nuevos conocimientos						
	Obtener una metodología requerida para la investigación científica						
La contribución de las actividades docentes e investigativas	Para el ejercicio de la docencia						
	Investigar en el marco de las actividades (lectivas y no lectivas) realizadas						
	El trabajo independiente en la práctica profesional						
	Debatir en exposiciones u oponencias de los temas tratados						
	La participación en debates científicos, talleres, exposiciones y oponencias						
	La consulta de bibliografía en idioma extranjero						
	La satisfacción, hasta el momento, de sus expectativas para su trabajo futuro						

ARTÍCULOS

4. Enumere en orden de importancia tres aspectos que, en su opinión, deben perfeccionarse en la formación académica de posgrado a fin de alcanzar resultados superiores, acorde con las necesidades de las Ciencias de la Educación en la sociedad actual para el mejor desempeño de los profesionales de otras Ciencias.

Aspectos Fundamentales	
1	
2	
3	

5. ¿Quisieras dejar la formación académica de posgrado actual y buscar otra vía para alcanzar tus metas profesionales y personales?

a) Sí_____ b) No_____ c) No sé_____

- Si seleccionas los ítems b y c argumenta tu respuesta:

6. Según su opinión y para su caso particular ¿cuáles son las ventajas y desventajas que le encuentras a la formación académica de posgrado que recibes?

Ventajas	Desventajas

ARTÍCULOS

Anexo Núm. 2

Encuesta a egresados de la formación académica de posgrado

(Maestría, Especialidad, Doctorado)

La dirección de posgrado de la universidad solicita de usted su colaboración en la información requerida, con el objetivo de valorar el impacto de la formación académica de posgrado en el desempeño de sus egresados. Le solicitamos que sea sincero en sus respuestas que servirán para perfeccionar el trabajo en estos programas de superación posgraduada y le agradecemos de antemano su colaboración.

Muchas gracias

Datos generales

Edad: _____ Años de Experiencia: _____

Organismo: _____

Institución: _____

Título profesional: _____

Año en que lo alcanzó: _____

Ocupación: _____

Ocupa cargo de dirección: Si _____ No _____

Valore a través de la escala del 1 al 5 (siendo 5 la calificación más elevada) o si no puede tener criterio de valoración, marque S/V. ¿Cómo han influido los conocimientos pedagógicos adquiridos en su formación académica de posgrado para cada aspecto que se plantea?

ARTÍCULOS

No	Aspectos a valorar	1	2	3	4	5	S/V
1	En los resultados de su ocupación profesional						
2	En el desempeño de labores de dirección						
3	Participación en proyectos de investigación						
4	Participación en actividades académicas de su organismo						
5	Participación en actividades académicas de su institución						
6	En la dirección de actividades científico- metodológicas de su organismo						
7	En la dirección de actividades científico- metodológicas de su institución						
8	Posibilidades de continuar trabajando en la investigación						
9	Posibilidades de continuar profundizando en su superación						
10	Posibilidades de continuar profundizando en su tema de investigación						

1. ¿Qué alcance ha tenido la introducción de sus resultados en la práctica social en la que se desenvuelve? Marque con una x en cada inciso de las opciones dadas

<input type="checkbox"/>	Internacional	<input type="checkbox"/>	Nacional	<input type="checkbox"/>	Territorial	<input type="checkbox"/>	Institucional
<input type="checkbox"/>	Muy buena	<input type="checkbox"/>	Buena	<input type="checkbox"/>	Regular	<input type="checkbox"/>	Sin valoración

2. Valore según la escala la importancia que para Ud ha tenido la formación académica de posgrado en:

Inciso	Elementos a valorar	1	2	3	4	5	S/V
a	Su desempeño profesional						
b	Su producción intelectual						
c	Su prestigio profesional						

3. Valore la contribución de las actividades desarrolladas en la formación académica de posgrado para:

No	Aspectos a valorar	Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja

ARTÍCULOS

1	La actualización y profundización de sus conocimientos pedagógicos					
2	La obtención de nuevos conocimientos pedagógicos					
3	La producción de conocimientos					
4	Obtener una metodología para la investigación científica					
5	El trabajo independiente en la práctica profesional					

4. Enumere los aspectos que, en su opinión, se deben perfeccionar que contribuyan a una formación académica de posgrado más efectiva acorde con las necesidades de las Ciencias de la educación en la sociedad actual para el mejor desempeño de los profesionales de otras Ciencias.

Valoración multicriterio de la vinculación universidad-empresa en la UMSNH

Moisés Salvador Becerra Medina¹

Rosalía López Paniagua²

RESUMEN

En México la vinculación de las Instituciones de Educación Superior (IES) con las empresas ha sido objeto de una estrategia de vinculación a nivel de política pública cuya implementación aún no se ha logrado cabalmente según la Encuesta Nacional de Vinculación 2010. En particular las universidades públicas, como la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), se han esforzado para que sus funciones sustantivas de investigación, docencia y extensión de la cultura, se articulen al sistema económico y mediante la gestión del conocimiento las empresas sean más productivas. Sin embargo, diversos aspectos de la institucionalidad universitaria no lo han permitido.

Una manera de identificar aquellos elementos que pueden fortalecerse es utilizar el método multicriterio, el cual permite la evaluación de las tipologías de vinculación como son: el servicio social, las incubadoras de empresas, la educación dual y la movilidad estudiantil, tomando en consideración tres referentes institucionales: Marco normativo, Infraestructura y Financiamiento.

1. Maestro en Administración. Estudiante de programa del Doctorado en Desarrollo Sustentable (PNPC-CONACYT) en la FE-UMSNH. Correo: becerra_moises@hotmail.com

2. Doctora en Sociología y en Filosofía Investigadora Titular en el CEIICH-UNAM y por Convenio de Colaboración Profesora-Investigadora en la FE-UMSNH y Asesora en el IMCED. Correo. rosalia@unam.mx

ARTÍCULOS

En este trabajo se presentan los resultados de la aplicación de este método a la UMSNH, y la valoración de las tipologías, así como sus referentes, que puede servir de base para fortalecer la vinculación Universidad-Empresa en la UMSNH y coadyuvar a la superación de los problemas de desarrollo que presenta Michoacán.

Palabras clave. Universidad pública - Vinculación - Análisis multicriterio - UMSNH

Abstract. In Mexico, the linking of Higher Education Institutions (HEIs) with companies has been the object of a linkage strategy at the level of public policy whose implementation has not yet been fully achieved according to the 2010 National Linkage Survey. In particular, public universities, such as the Michoacan University of San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), have striven to ensure that their substantive functions of research, teaching and cultural extension are articulated to the economic system and through the management of knowledge, companies are more productive. However, various aspects of university institutions have not allowed this.

One way to identify those elements that can be strengthened is to use the multicriteria method, which allows the evaluation of the types of linkage such as: social service, business incubators, dual education and student mobility, taking into consideration three references Institutional framework: Policy framework, Infrastructure and Financing.

This paper presents the results of the application of this method to the UMSNH, and the evaluation of the typologies, as well as their referents, which can serve as a basis for strengthening the University-Company linkage in the UMSNH and contribute to overcoming the problems of development presented by Michoacán.

Keywords. Public University - Linking - Multicriteria Analysis - UMSNH

Introducción

En México la vinculación de la Universidad con los diversos sectores económicos y sociales en el contexto nacional es de suma importancia, tanto para el proceso de formación profesional y el desarrollo institucional universitario, como para el desarrollo empresarial del país y tiene un sustento explícito en cada una de las legislaciones de las Instituciones de Educación Superior (IES). Sin embargo, esta en la práctica si bien ha tenido un enfoque orientado a incrementar la productividad de las empresas, y el Servicio Social sigue siendo preponderante (obligatorio) para la vinculación de los alumnos con las organizaciones públicas y privadas, además de las prácticas profesionales que algunas carreras tienen como requisito, no contribuyen significativamente a una vinculación apropiada entre Universidad y empresa.

Sin duda, las prácticas de vinculación presentan problemáticas de carácter administrativo, legal y académico, entre otras, que son propias de estructuras institucionales tradicionales que no responden a los retos de desarrollo actuales. Por lo que las Universidades deben desarrollar modelos de vinculación desde un enfoque holístico apegado a las funciones sustantivas de la Universidad como son la docencia, la investigación y la extensión y difusión de la cultura. En torno a este problema en la primera parte de esta ponencia se esboza la estrategia de educación nacional y cómo se ha conceptualizado la vinculación universitaria, haciendo énfasis en las Universidades Públicas en México y en particular de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

En la segunda, se presentan los resultados de la aplicación del Método Multicriterio, mismo que permite establecer un escenario multiatributo a partir de fijar los Objetivos y Alternativas de la Universidad para definir un modelo de vinculación óptima que podría ser adoptado en la UMSNH a fin de fortalecer su contribución al desarrollo empresarial de la entidad.

ARTÍCULOS

La estrategia de educación superior y el contexto de la vinculación universitaria en México

La perspectiva de vinculación universitaria en México ha tenido como referencia a la UNESCO, por ejemplo la declaración de 1974 hecha a raíz de la Conferencia General para la Educación, la Ciencia y la Cultura, donde se hizo una serie de recomendaciones orientadas a la política de educación de todos los niveles, como la dimensión internacional y el fomento de cualidades, aptitudes y capacidades que lleven a los individuos a adquirir una comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales (UNESCO, 1974). Desde aquel entonces ya se advertía que para darle sustento y aplicación a tales recomendaciones las instituciones educativas tenían que enfrentar un complicado y duro reto que era el de insertarse en el contexto mundial con la preparación del recurso humano, competitivo, respetuoso de la cultura, tradiciones y pueblos originarios, así como actualizado en las tecnologías informáticas, pero también comprometido con su entorno nacional y por tanto capaz de contribuir a la resolución de sus problemas. (UNESCO, 1974)

El informe final *La Educación Superior en el siglo XXI visión y acción*, de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998 hace referencias medulares para el avance de la cooperación en las IES tales como: *El deseo de equidad*, orientado a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza; *Vinculación* con los demás niveles de enseñanza; *Libertad académica*, la garantía y el respeto de la autonomía institucional y de la libertad académica por parte del Estado y de la sociedad, presupuestos que se reafirman como condición indispensable para que la educación superior pueda cumplir sus misiones; *Financiación* apropiada para fortalecer la educación superior en los países en desarrollo y como servicio público; y *Cooperación* en el campo de la educación superior sustentada en

lograr revertir la profundización de las diferencias y las brechas entre los países desarrollados y los que estamos en proceso de desarrollo. (UNESCO, 1998)

En este mismo sentido, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, en uno de sus objetivos incorpora a un México con Educación de Calidad, y sus ejes están compuestos por; i) Educación, ii) Vinculación de la Educación con las Necesidades Sociales y Económicas, iii) Evaluación de la Educación, vi) Cultura y Deporte y v) Ciencia, Tecnología e Innovación.

El tema de la estrategia de vinculación de la educación con el entorno, cuestiona principalmente que la educación escolarizada no proporciona ciertas habilidades y competencias para un desempeño laboral que resuelva las problemáticas nacionales contemporáneas. Al respecto, la encuesta ciudadana, arroja datos en el sentido de que los programas educativos deben fortalecer las áreas de carácter tecnológico por su estrecho vínculo con los sistemas productivos.

Pero si bien el PND hace explícita que la calidad en la oferta académica (planes de estudio) sea acorde a las necesidades sociales y a los requerimientos del sector productivo, es necesario en primer lugar fortalecer las estructuras organizativas de las IES, centralmente las universitarias, que permitan darle cauce a las políticas educativas emanadas de los organismos internacionales como la UNESCO y planes nacionales de desarrollo, a fin de contribuir a mejorar la competitividad en el país, como base para mejorar las condiciones de vida de todos los mexicanos.

Romero (2008) menciona que un componente de la competitividad, es la innovación y el desarrollo tecnológico, este último como es bien sabido se genera a partir del conocimiento y que este se da esencialmente en el ámbito académico, pero cada vez más en el sector productivo.

Los países que son económicamente competitivos se caracterizan por niveles de especialización, pero también por

ARTÍCULOS

altas tasas de cobertura en los subsistemas educativos desde el básico hasta el superior. Estos factores no tienen que ver solo con la magnitud de la matrícula, si no con la calidad de la educación entendida como un proceso integral de formación, y esta calidad tiene que tener una asociación con la pertinencia social, debido a que los egresados son los principales actores en la aplicación del conocimiento adquirido, y lo que a su vez se traduce en competitividad.

El Informe de Competitividad Global del World Economic Forum (ICG- WEF) 2015-2016, revela que México (y América Latina) no ha logrado avances suficientes para aumentar su competitividad e indica que será necesario llevar a cabo urgentes reformas institucionales e inversiones productivas en infraestructura, competencias e innovación.

Estados Unidos desde el año 2008 había perdido posiciones en el ranking, pero por segundo año consecutivo ha mejorado su posición pasando del 5º al 3er lugar, debido a las mejoras en el marco institucional y sus avances en materia de innovación. En esta materia es importante destacar que las economías situadas en los primeros lugares han mejorado sus relaciones entre el sector público y privado. Sin lugar a duda, esta estrecha relación ha desembocado en inversiones que impulsan la innovación. (World Economic Forum, 2016)

Por el contrario, México perdió escaños al pasar del lugar 55 al 61, el informe revela que esta baja de competitividad se debe a la desconfianza en las instituciones, la calidad de un sistema educativo que no alcanza y se resiste a ser compatible con las exigencias globales, y un bajo nivel de implementación de las tecnologías de la información y la comunicación. Por fortuna entre 2015-2016 México recuperó posiciones y subió al lugar 57, pero aún es insuficiente.

Es importante señalar que si bien, nuestro país es competitivo por el tamaño de mercado, sigue siendo deficiente en innovación, institucionalidad, educación superior y

formación profesional. Un factor fundamental en esta pérdida de competitividad, se estima, es el bajo nivel de educación expresado en inversión, capacitación y en infraestructura, en un entorno cada vez más exigente y orientado fundamentalmente hacia los sectores globales de la economía.

Este marco constituye el escenario para que las universidades diseñen nuevas ofertas educativas y actualizaciones curriculares que satisfagan las demandas de formación derivadas de los cambios causados por la globalización de la economía, además de adecuaciones organizacionales, tecnológicas y de infraestructura que los nuevos planes y programas de estudio requieren.

Uno de los documentos reveladores del estado actual de la vinculación en el país es la Encuesta Nacional de Vinculación (ENAVI) presentada en el año 2010, esta expuso tres recursos que determinan las capacidades institucionales de vinculación: 1) La estructura formal y la normatividad institucional, 2) Los planes y programas de vinculación y 3) Los recursos humanos y la infraestructura.

Este diagnóstico tuvo en un principio un marco muestral de 1,678 IES, con una matrícula de 2, 406,989 estudiantes, finalmente la ENAVI comprendió IES y entre los principales hallazgos fueron que el 89.59% de las empresas u organismos, tanto privados como públicos, participan en actividades de formación de los alumnos, en contraste con las actividades para fortalecimiento del personal docente que fue de tan solo el 18.36%. Destaca entre los principales inhibidores para el fortalecimiento de actividades de colaboración en la modalidad de *formación de alumnos* la incompatibilidad del *calendario escolar*, y para las modalidades de *Investigación y desarrollo*, *servicios tecnológicos y consultoría* el desconocimiento de la oferta de servicios de las IES por parte de las empresas.

Referente a las fortalezas institucionales para atraer proyectos de *Investigación y Desarrollo* son, en orden de

ARTÍCULOS

importancia de participación porcentual: (45.98%) Prestigio de la Institución; (42.97%) Profesores e investigadores calificados; y (37.82%) La institución participa en el Consejo o Comité de Vinculación.

Como se comentó en párrafos anteriores las empresas son beneficiadas por las actividades de vinculación en las modalidades de Servicio Social con el 93.14%, Asesoría y consultoría con un 32.01%, Proyectos de servicios tecnológicos en 11.56% y con proyectos de investigación y desarrollo el 8.76% restante.

Para entender cómo las Universidades han evolucionado en contextos que les ha permitido desarrollar las estrategias necesarias para interactuar con su entorno es pertinente tener en cuenta el concepto desarrollado por Burton Clark de “Universidades Emprendedoras”, a partir de un estudio realizado en universidades europeas donde destaca el vínculo empresa y universidad. En esta relación debe apreciarse que no solo se habla de empresa sino de conglomerados industriales o agrupamientos de empresas.

Entre las estrategias llevadas a cabo están: la reducción del aparato de gestión directiva y la descentralización de la gestión académico-administrativa. Parte de su éxito de ese “emprendedurismo” es la madurez de su relación con el gobierno, independencia financiera y una actitud innovadora.

Es necesario tener en cuenta que los fines de la empresa históricamente y por antonomasia son mercantiles o comerciales, y una mala canalización del conocimiento puede impactar negativamente en la finalidad de la empresa y por extensión en la sociedad, incluso en buena medida explica la resistencia a la vinculación con la universidad. Por eso el conocimiento es generado tanto en la empresa como en la universidad, lo que ha derivado en esfuerzos paralelos.

Siguiendo a Rivera (2007), la empresa es una sociedad al servicio de las personas, de la comunidad y la civilización, con una función económica en la que se manifiesta la creatividad y la libre iniciativa. Además, es una unidad económica que organiza factores de la producción para producir bienes y servicios con el objetivo de satisfacer la demanda de los consumidores y obtener utilidades, incluso algunas empresas se desenvuelven en dinámicas como la responsabilidad solidaria y ética.

Por su parte, la Universidad definida por la Real Academia Española es “la institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades y confiere los grados académicos correspondientes, según las épocas y los países pueden comprender colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, etc.”

Sin embargo, la Universidad cumple muchas otras funciones, y enfrenta desafíos, en países como México, tales como el de fortalecer la identidad nacional, lo que implica su contribución a la consolidación de la democracia y a la formación de la ciudadanía, asignaturas pendientes actualmente en el país (Chauca, 2008).

Asimismo, a la Universidad pública se le asigna el papel fundamental de la formación de las personas para su desempeño en el mundo laboral ya que los dota de los conocimientos y habilidades para interactuar con los procesos productivos, además de ser promotores de un modelo de desarrollo humano íntegro y no solo trabajar por los objetivos de la economía global.

No obstante, para el cumplimiento de estos propósitos las Universidades deben adoptar estructuras organizativas y estrategias educativas que les confieran un alto grado de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente un devenir incierto. Deben también redefinir su *misión* con base

ARTÍCULOS

en las nuevas exigencias tanto globales como locales, sobre todo reestructurando sus formas de organización académica y administrativa.

Una estrategia para alcanzar estas metas es la Cooperación, es decir, una relación sin fusionarse entre empresa-empresa, universidad-universidad y universidad-empresa, cuyas formas tienen su formalización en acuerdos contractados, licencias, subcontrataciones y convenios de cooperación.

La cooperación universidad-empresa, bajo funciones sustantivas, incorpora resultados en la flexibilidad curricular y en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto surge de la necesidad de integrar e intercambiar conocimientos, cuya producción es en efecto costosa, pero desarrollada en forma conjunta llega a tener beneficios para la sociedad, además de que refuerza sus funciones sustantivas y fortalece la capacidad de la gestión universitaria al lograr concretar el intercambio de conocimientos y procesos técnicos concretos. De modo que este enfoque de vinculación se fundamenta en un conocimiento teórico- práctico e interdisciplinario que poco a poco ha ganado terreno.

De los antecedentes expuestos surge la interrogante que guía esta ponencia: ¿Qué pueden hacer las Universidades Públicas para desarrollar estrategias de vinculación acordes a las exigencias del contexto global actual y necesidades de desarrollo local? Para que contribuyan de mejor manera a la producción y transferencia de conocimientos que sean útiles a la sociedad mediante el aporte de soluciones a los problemas ambientales, sociales y económicos contemporáneos.

Valoración de la vinculación universidad - empresa

Para valorar la vinculación universidad-empresa, el concepto de vinculación desarrollado por Etcowitz y Leyderoff (1997) resulta pertinente al concebir que la vinculación se deriva de la cooperación porque dota a la universidad de una visión

empresadora, utilizando sus aportaciones para el desarrollo socioeconómico, además, la vinculación tiene una relación más formal y permanente definida y estructurada por acuerdos que respaldan su interacción. De esta forma la vinculación es generadora de nuevos conocimientos y desarrollos que fortalecen la investigación académica, la docencia y a la empresa.

Para definir cuál es la estrategia de vinculación que podría adoptar nuestra Máxima Casa de Estudios de Michoacán, es posible utilizar el Método multicriterio o (Analytic Hierarchy Process (AHP)), el cual parte de seleccionar un conjunto de alternativas factibles (Martínez & Escudey, 1998), para optimizar función-objetivo simultánea y sigue procedimientos de racionales y consistentes. Ya que este método permite: a) Identificar las partes del sistema, b) Reconocer el peso de las partes del sistema, c) Identificar los vínculos entre las partes y c) Proponer una solución racional.

Jiménez (2016) explica que los métodos de decisión multicriterio pueden ser compensatorios o no. Un método es compensatorio cuando, en la asignación de los pesos: i) Una mejora en un criterio permite compensar un deterioro en otro y ii) El conjunto de criterios son considerados en forma simultánea.

El Método multicriterio, a fin de estimar una óptima vinculación universitaria con su entorno precisa en principio definir los objetivos y las alternativas, tales como:

Objetivos:

Marco Normativo: Contar con el conjunto de disposiciones, leyes, reglamentos y acuerdos a los que debe apegarse toda dependencia o entidad en el ejercicio de las funciones que tienen encomendadas. Nuestra institución cuenta con un Marco Jurídico y ciertas disposiciones, como la firma de convenios y acuerdos, pero carece de varios reglamentos.

ARTÍCULOS

Infraestructura: Disponer de los elementos técnicos, materiales y espacios necesarios acordes con las actividades y servicios que presta la UMSNH.

Financiamiento: Disponer de recursos financieros suficientes y en tiempo y forma para llevar a cabo las actividades de vinculación, incluyendo la infraestructura, los equipos, las estancias académicas, transporte, etc.

Alternativas:

Servicio Social: Que los estudiantes de las IES presten el servicio social con carácter temporal y obligatorio, como requisito previo para obtener el título o grado académico que corresponda (Presidencia de la República, 1981).

Incubadora de Empresas: La incubadora de empresas es un método muy flexible que se aplica para fomentar la creación de nuevas empresas y, por ende, para generar empleos y coadyuvar al desarrollo de la base económica local. Las incubadoras son infraestructuras en las cuales un número determinado de nuevas empresas operan bajo un mismo techo, donde se ofrecen, por un tiempo determinado, espacios en alquiler a bajo costo, servicios y equipamiento de uso común y una amplia gama de programas técnicos y financieros (Chauca, 2011).

Educación Dual: Buscar la vinculación de la teoría y la práctica, integrando al estudiante en la empresa para desarrollar sus competencias profesionales, al tiempo que desarrolla competencias genéricas y disciplinares a fin de lograr una educación integral, mediante la concertación de convenios de colaboración y coordinación educativa entre empresa y planteles.

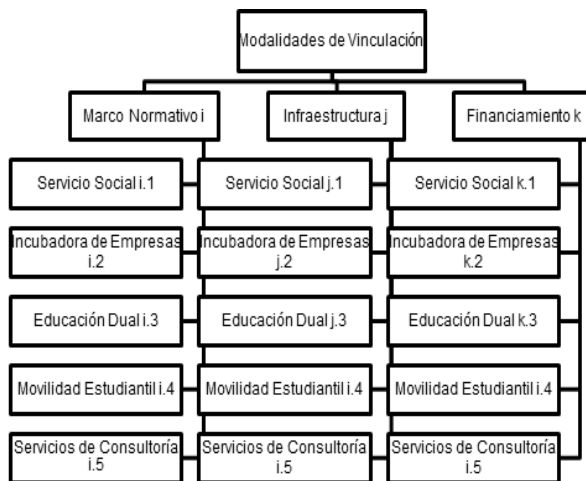
Movilidad Estudiantil: Promover que los estudiantes de licenciatura y posgrado realicen prácticas, cursos cortos y residencias académicas fuera de su institución. Si la estancia se cumple en un país extranjero constituye un instrumento

importante para la formación integral del futuro profesional, la oportunidad de que aprenda otro idioma, conozca y conviva con personas pertenecientes a culturas diferentes (ANUIES, 2016).

Servicios de Consultoría: Por este medio la Universidad será capaz de realizar un conjunto de servicios entre los que sobresalen: extensión industrial, parques científicos, centros de excelencia, consejos asesores de tecnología, pequeños negocios, agencias coordinadas por el Estado, centros de desarrollo, redes de transferencia de tecnología, incubadoras de empresas, servicios de laboratorios, calibración de equipos y certificación de productos y servicios (Leyva, 2001).

Adicionalmente a los objetivos y las alternativas, la aplicación del Método Multicriterio requiere tres principios sobre los que se basa el proceso analítico jerárquico: 1) Modalidades de vinculación, 2) Establecimiento de prioridades, y 3) Escala de valores, cuyos componentes se presentan a continuación. Véanse Figuras 1, 2, 3 y 4.

Figura 1. Principio uno: Construcción de las Jerarquías en función de los objetivos y alternativas



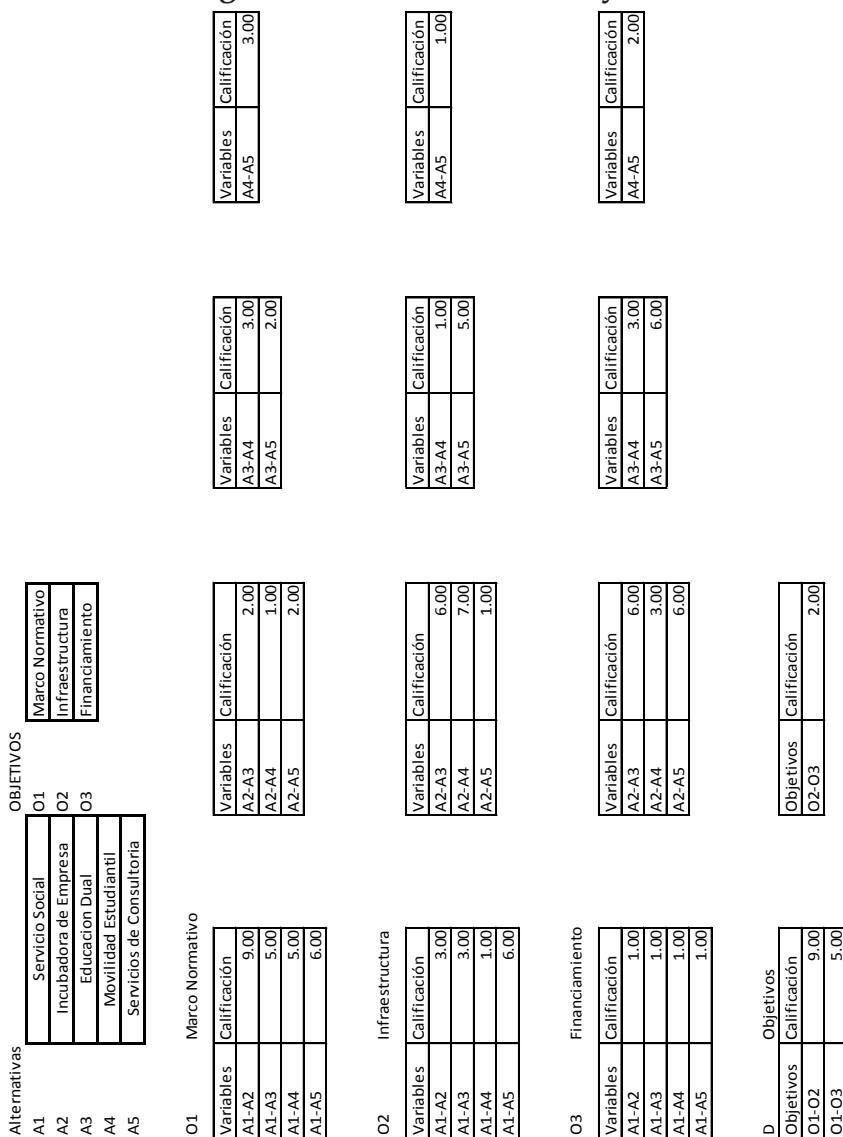
Fuente: (Saaty, 2008). La construcción de jerarquías se considera en función de las modalidades de vinculación, sus objetivos y alternativas.

Figura 2. Principio dos: Establecimiento de Prioridades de acuerdo a la escala de Saaty

Puntaje	Definición	Explicación
1	Igual importancia.	Dos actividades contribuyen igualmente a un objetivo.
3	Ligera importancia de una sobre la otra.	Hay evidencia que favorece una actividad sobre la otra, pero no es concluyente.
5	Esencial o fuerte importancia.	Existe buena evidencia y un criterio lógico para mostrar que una es más importante.
7	Importancia demostrada.	Existe evidencia concluyente para mostrar la importancia de una actividad sobre la otra.
9	Importancia absoluta.	La evidencia a favor de una actividad sobre la otra es del orden de afirmación más alto posible.
2, 4, 6, 8	Valores intermedios entre dos calificaciones adyacentes.	Existe compromiso entre dos valores.
Recíprocos de los valores anteriores diferentes de cero	Si la actividad i tiene alguno de los valores no nulos asignado a ella cuando es comparada con la actividad j, entonces j tiene el valor recíproco cuando es comparada con i.	

Fuente: (Saaty, 2008). El AHP dispone de una escala creada por el propio Saaty que mide los juicios emitidos por el decisor.

Figura 3. Escalas de Valores y Matrices



ARTÍCULOS

Figura 4. Matrices: Marco Normativo, Infraestructura

A Marco Normativo									
1	9	2	3	3		162.00		2.77	0.46 A1
1/9	1	5	1	2		1.11		1.02	0.17 A2
1/2	1/5	1	5	2		1.00		1.00	0.17 A3
1/3	1	1/5	1	6		0.40		0.83	0.14 A4
1/3	1/2	1/2	1/6	1		0.01		0.43	0.07 A5
								6.05	1.00

B Infraestructura									
1	3	6	1	1		18.00		1.78	0.30 A1
1/3	1	3	7	5		35.00		2.04	0.35 A2
1/6	1/3	1	1	1		0.06		0.56	0.10 A3
1	1/7	1	1	6		0.86		0.97	0.17 A4
1	1/5	1	1/6	1		0.03		0.51	0.09 A5
								5.86	1.00

C Financiamiento									
1	1	6	3	2		36.00		2.05	0.35 A1
1	1	1	3	6		18.00		1.78	0.30 A2
1/6	1	1	1	6		1.00		1.00	0.17 A3
1/3	1/3	1	1	1		0.11		0.64	0.11 A4
1/2	1/6	1/6	1	1		0.01		0.43	0.07 A5
								5.90	1.00

D Objetivos									
1	9	2				18.00		2.62	0.67 O1
1/9	1	5				0.56		0.82	0.21 O2
1/2	1/5	1				0.10		0.46	0.12 O3
								3.91	1.00

0.46	0.30	0.35						0.412 A1
0.17	0.35	0.30				0.67		0.222 A2
0.17	0.10	0.17	X			0.21		0.151 A3
0.14	0.17	0.11				0.12		0.140 A4
0.07	0.09	0.07						0.074 A5

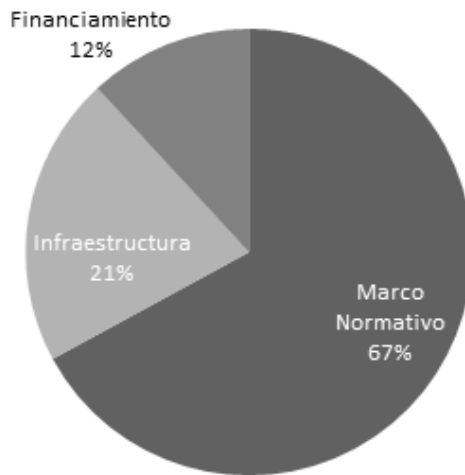
Objetivos	Marco Normativo	Infraestructura	Financiamiento	Relevancia global	Importancia relativa	Alternativas				
						Servicio Social	Incubadora de Empresa	Educación Dual	Movilidad Estudiantil	Servicios de Consultoría
	0.67	0.21	0.12		0.46	0.17	0.17	0.14	0.07	
		0.21	0.12		0.30	0.35	0.10	0.17	0.09	
			0.12		0.35	0.30	0.17	0.11	0.07	
				0.4122	0.2224	0.1513	0.1402	0.0739		

Al utilizar el Método Multicriterio, es conveniente señalar que los resultados dependen esencialmente de la opinión y conocimiento de los expertos para valorar y ponderar tanto los Objetivos, así como las Alternativas y éstos, a su vez, pueden variar en función del subsistema de Educación Superior respectivo como se menciona en la Encuesta Nacional de Vinculación.

Para el caso de la UMSNH, institución de educación pública autónoma, se consideraron cuatro alternativas que pueden tomarse como acciones prioritarias para fomentar la vinculación universitaria, así como también tres objetivos que serían las estrategias a seguir para darle certeza a los procesos de la vinculación con el entorno.

El resultado de Relevancia Global, muestra la prioridad de establecer un Marco normativo (67%) que comprende los reglamentos y acuerdos que permitan precisamente operar las alternativas, y fortalezcan a los otros dos objetivos que son infraestructura y financiamiento. Es por esto que se le considera de multiatributo (véase Gráfico 1)

Figura 5 Relevancia global



Fuente: Elaboración propia con base las escalas de valores.

El porcentaje más alto se ubica en el Marco normativo, lo que confirma un déficit muy significativo en este ámbito.

El objetivo de Infraestructura (21%) resulta fundamental para desarrollar tanto las actividades de Incubadora de empresas (35%), como de Servicio Social (30%). Seguido de la Movilidad

ARTÍCULOS

Estudiantil (17%), la Educación Dual (10%) y los Servicios de Consultoría (9%).

En cuanto al objetivo de Financiamiento este tiene una importancia relativa del 12%, por lo que muestra un comportamiento muy similar en sus Alternativas a los dos anteriores objetivos. Es conveniente mencionar que el Servicio Social es una actividad obligatoria en las IES y en el caso de la UMSNH hasta hace poco se venía desarrollando sólo en instancias de gobierno y externas a la institución, ahora también se realiza en dependencias de la propia Universidad, financiada con recursos provenientes de fondos de becas.

Finalmente, como algunos especialistas lo señalan, esta herramienta no funciona por si sola y depende mucho de las personas calificadas para aplicar complementarias al Método Multicriterio para tomar las decisiones que definan o redefinan los Objetivos con estas u otras Alternativas, más o menos relacionadas con la Vinculación Universitaria.

CONCLUSIONES

Es imperante que las universidades públicas mexicanas asuman un rol activo ante las circunstancias que afectan su entorno, están en la tarea de problematizar científicamente la realidad del contexto y diseñar modelos analíticos-prácticos que permitan proponer soluciones a los graves problemas que nos aquejan.

Sin embargo, para cumplir con este fin es muy importante valorar racionalmente los factores que impiden una vinculación universitaria más eficaz, mediante métodos como el Método multicriterio o AHM, en particular la relación universidad-empresa, a fin de que los esfuerzos de investigación que se realizan tanto en la universidad como en las empresas se complementen y contribuyan a alcanzar el desarrollo que necesita y merece toda la población de Michoacán.

Los actuales desafíos de desarrollo nacional que enfrenta México, en el contexto de la globalización de la economía, obligan a articular esfuerzos de los diversos actores y atender los rezagos históricos de bienestar social que afectan a millones de mexicanos, y de michoacanos en particular, a partir de incrementar los niveles de productividad basados en el bagaje de conocimiento de que se dispone tanto en las universidades como en las empresas y alentar su potencial.

Obvia decir que la vinculación universidad-empresa para tales fines resulta urgente no sólo en términos económicos sino también morales.

Bibliografía

ANUIES. (1999) *Tipologías de Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.

ANUIES. (14 de Julio de 2016). *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica-nacional-e-internacional/cooperacion-academica-internacional/movilidad-estudiantil>

CHAUCA Malásquez, P. M. (2008) "Papel de la universidad pública mexicana en el desarrollo local: la importancia de las actividades de investigación" *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, Núm. 6, diciembre-mayo, pp. 1-32.

CHAUCA Malásquez, P. M. (2011) "Incubadora de empresas en México en el contexto de las relaciones universidad, empresa, gobierno" *INCEPTUM*, Vol. 6, Núm. 11, julio-diciembre. Disponible en: <http://inceptum.umich.mx/index.php/inceptum/article/view/179>

CLARK, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities*. Londres: Pergamon.

ARTÍCULOS

ESPAÑOLA, R. A. (24 de Julio de 2016). *Real Academia Española*. Disponible en: <http://www.rae.es/>

GOBIERNO de la República Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México. Disponible en: http://www.sev.gob.mx/educacion-tecnologica/files/2013/05/PND_2013_2018.pdf

IMCO. (2014). *Indice de Competitividad Estatal 2014, Las reformas y los Estados "la responsabilidad de los Estados en el exito de los cambios estructurales"*. México: IMCO.

JIMÉNEZ, V. (2012). Aplicación de metodología multicriterio para la priorización de Iso procesos objeto de costo en entidades del sector salud" *Dialnet*. Disponible en: Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4237374.pdf>.

SCHWAB, S. & Sala-i-Martín, X. (2015) *The global competitiveness report 2015-2016*. World Economic Forum. Disponible en: http://www3.weforum.org/docs/gcr/2015-2016/Global_Competitiveness_Report_2015-2016.pdf

LÓPEZ Leyva, S. (2001) "La vinculación con las empresas. Una nueva función de las instituciones de educación superior en México". *Revista de la Educación Superior*, Vol. 30, octubre-diciembre. pp. 1-13.

MARTÍNEZ, E., & Escudey, M. (1998) *Evaluación y Decisión Multicriterio: Reflexiones y Experiencias*. Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile.

PRESIDENCIA de la República (1981). Reglamento para la prestación del Servicio Social de los Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior en la República Mexicana. México.

- RAE (2016) "Eficiencia" *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=EPVwpUD>
- RAE (2015) "Universidad" *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=r1Qn4oKX7DXX2uXRACx1>
- ROMERO, J. F. (2008) *Experiencias de vinculacion. universidad-sector productivo y social en la BUAP*. México: ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales.
- SAATY, T. L. (2008) Decision making with the analytic hierarchy process. *Services Sciences*, Vol. 1, Núm. 1, pp. 83-98. Disponible en: <http://www.rafikulislam.com/uploads/resources/197245512559a37aadea6d.pdf>
- Secretaría de Educación Pública y Centro de Investigación y Docencia Económicas. (2010). *Encuesta Nacional de Vinculación*. México: SEP- CIDE.
- UMSNH (9 de Noviembre de 2015) *Departamento de Vinculacion y Desarrollo*. Disponible en: <http://www.vinculacion.umich.mx/>
- UMSNH. (2007). *Marco juridico*. México.
- UNESCO (1974) Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

ARTÍCULOS

UNESCO. (1998) *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

WEF (2015). *The Global Competitiveness Report 2015–2016*. Disponible en: http://www3.weforum.org/docs/gcr/2015-2016/Global_Competitiveness_Report_2015-2016.pdf

Educación p'urhépecha:

La configuración del sesi irekani y la reproducción cultural

Daisy Azucena Magaña Mejía¹

Resumen. Decir cómo debe vivir un p'urhépecha o cuál es su ideal de vida es complejo y relativo. Es un plano lleno de subjetividad de acuerdo a la dimensión de vida, a la configuración de la sociedad según el espacio ocupado y a la forma de reproducción y transmisión de su cultura. En este trabajo se hace una aproximación conceptual al *sesi irekani* (*bien vivir*), como un ideal de vida simbólico p'urhépecha; se presenta la problematización de pensar a la cultura como el sistema de prácticas y creencias que configura la forma y le da contenido al *sesi irekani*, y que a su vez es transmitida en diferentes puntos espacio-temporales. El presente, es un primer avance en la sistematización del trabajo de campo de la investigación hasta ahora titulada "La Educación Indígena y la Jorenkorhekua P'urhépecha. Contribuciones al sesi irekani".

Palabras clave: jakak'ukua - Sesi irekani - Educación p'urhépecha

Abstract. Tell how a p'urhépecha must live or what is their life's ideals is complex and relative. It is a plane full of subjectivity of according to the dimension of life, to the configuration of the society according to the occupied space and the form of transmission of its culture. In this text is a conceptual approach to the *sesi irekani* (good life), as a possible life's symbolic ideal

1. Doctoranda en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de asignatura en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. Líneas de investigación: Educación indígena, medio ambiente, desarrollo. Correo: dammoon27@gmail.com

ARTÍCULOS

of p'urhépecha town. Here, it presents the problematization of thinking to the culture as the system of practices and beliefs that configures the form and gives content to the *sesi irekani*, and which in turn is transmitted in different space-time points. The present is a first step in the systematization of research work until now entitled "Indigenous education and the *Jorenkorhekua P'urhépecha*. Contributions to the *sesi irekani*".

Keywords. *Jakak 'ukua* - *Sesi irekani* - Education p' urhépecha

Cada ideal de vida para cada figura de mundo

Los ideales humanos son un problema frecuentemente olvidado y se complejiza su estudio al tener un abanico de realidades socio-histórico-culturales. Los ideales de vida de un pueblo se conciben como fuerzas dinámicas en la vida mental; pueden involucrar lo que se aspira o anhela espiritual o materialmente y lo que se desea impulsivamente, dice Vidal "La idea de BIEN es así, el "ideal" de todos los ideales" (1987: 54).

Este autor comenta que los ideales tienen un uso regulativo, es decir, sirven de normas para la acción y el juicio de cada sociedad en cada contexto y tiempo; a su vez indica que son motivados y determinados por distintos factores: a) Los ideales se configuran y vislumbran de distinta manera, particularmente en las diversas etapas y edades de la vida; b) Los ideales aparecen y se transmiten según las diferentes culturas y sus instituciones; c) Según las épocas o períodos histórico-culturales y el correspondiente desarrollo de las sociedades; y d) Según el estado y evolución de los sistemas educativos.

Los ideales presuponen una concepción de mundo explícita o implícita y otorgan sentido a la existencia y a la vida (Vidal, 1987). En este tenor, Villoro (1993) hace referencia a que el hombre configura el mundo en cada época, una época según el autor, es un lapso histórico que transcurre entre ciertos acontecimientos que representan un significado para la sociedad. El hombre

constituye “figuras de mundo” dentro de una época, que son los supuestos colectivos de sus creencias y actitudes. Una época dura lo que dura su figura de mundo, esta última al ser cuestionada, hace a su vez un cambio de época.

Los ideales de vida son inherentes a las culturas en una figura de mundo. Si a partir del siglo XVI según Villoro (1993) el objetivo del vivir en la época moderna, era la emancipación del hombre frente al esoterismo a través de la ciencia y las leyes universales para llegar a la igualdad y la homogeneidad de vidas, ese objetivo en el siglo XXI ha cambiado a partir del cuestionamiento de la continuidad de la modernidad por sus efectos de crisis que se han derramado en el mundo entero.

En el caso de América Latina, se pueden identificar ideales de vida en dos direcciones en esta transición de figura de mundo. Por un lado, continúan los objetivos de vida de la modernidad europea, que se centran en la acumulación del capital y beneficios individuales; por otro lado, los ideales han dado un giro muy fuerte en poblaciones “vulnerables”¹, mismas que en una suerte de pugna por su vida y su reconocimiento e inclusión por parte de los sectores del poder (sirvientes del capital), han comenzado ya movimientos sociales en rechazo a las políticas neoliberales y a la destrucción de la vida. En este sentido, los ideales de vida han sido variables, han dependido y dependen de la lucha de cada grupo inconforme.

Tenemos por ejemplo, la experiencia zapatista en México en pos del reconocimiento constitucional de los derechos de los pueblos indígenas; la lucha de la comunidad indígena de Cherán por la defensa de sus bosques y en contra del crimen organizado; las luchas de los pueblos mapuches del sur chileno contra la apropiación de sus tierras y la sobreexplotación de los recursos naturales; la disputa de los campesinos aymaras del Chapare en Bolivia contra la política de erradicación de cultivos y de “coca cero” exigida por el gobierno norteamericano; la oposición de los pueblos originarios de Mesoamérica contra el Plan Puebla Pana-

ARTÍCULOS

má, destinado a acelerar la penetración del capital y las inversiones transnacionales en Centroamérica; numerosos movimientos campesinos y de pequeños productores agrícolas que se oponen a las políticas de liberalización del sector agrícola en América Latina; la experiencia del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) brasileños, contra la difusión del modelo de agricultura transgénica y su experiencia comunitaria y productiva en los asentamientos rurales; movimientos de los trabajadores urbanos y del sector público, donde cobran especial relevancia los educadores, los estudiantes y padres de familia, en cuestiones referentes a las reformas estructurales por parte del Estado (Algranati, et al, 2004).

Hay luchas también por los trabajadores en contra de despidos y en pro de aumentos salariales; luchas por el acceso y mejoramiento de los servicios, contra la inflación, contra las políticas de descentralización, de privatización, de libre expresión; luchas por nuevas formas de gobierno, por la reivindicación de las mujeres, por los derechos de los niños, de los migrantes; por el reconocimiento de género, por la seguridad, por la alimentación, por la no violencia, por la no discriminación, por el no racismo, por la no criminalización, por la no militarización, por la paz, entre otros.

De estos movimientos sociales en su conjunto, puede inferirse que los ideales perseguidos están en función de alcanzar una vida con mayor seguridad, con valores, con libertad, compañerismo, ayuda, solidaridad, reconocimiento y con gobiernos representativos del pueblo; el ideal también parece tocar puntos de acceso a servicios, a una alimentación sana, a una tierra y cultivos sanos, entre otros que dan cuenta del fortalecimiento de procesos para reivindicar la vida; que constituyen cada uno y en su conjunto, ideales de vida para “un mundo donde quepan todos los mundos” como lo enuncian los zapatistas.

En este sentido, los ideales de vida en Latinoamérica sobre todo de las poblaciones vulnerables podrían estar calzados a

partir de la filosofía del Buen Vivir, que es un referente sistematizado de los procesos antes descritos. El Buen Vivir, es un término que engloba un conjunto de ideas alternativas a los conceptos convencionales sobre desarrollo; si bien ha surgido desde tierras andinas (Ecuador y Bolivia particularmente) (re)construyéndose con algunos intelectuales postdesarrollistas o redefiniéndose con intelectuales indigenistas; lo cierto es que no es exclusivo de territorios del sur; sino que en varios países de América Latina, incluso países europeos, a partir de diferentes movimientos sociales como los descritos, han emergido experiencias relacionadas al Buen Vivir como filosofía de vida.

El Buen Vivir es un concepto en construcción y debe ajustarse a cada circunstancia social y ambiental (Gudynas, 2011); es un proceso lleno de oportunidades para construir buenos convivires. Pensadores latinoamericanos como Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Alberto Acosta, Maite Niel, Rodolfo Stavenhagen, Irene León, entre otros, consideran que el buen vivir como categoría, parte de la evidencia de la caducidad del desarrollo y del orden de poder moderno y colonial. Lo entienden como un posible modelo de alternativa al desarrollo que postula la necesidad de pensar nuevas formas de vida que enfrenten al modelo de civilización que ha conducido a una situación de vida insostenible. En el buen vivir, lo que interesa es comprender los ideales de vida desde la construcción histórica que lo ha legitimado (Olivera, 2013).

En México, el concepto del buen vivir ha sido retomado en dos momentos o direcciones: en el primer momento, se habla del concepto desde la filosofía y práctica aymara y kichwa pero adaptada al territorio mexicano; y en un segundo momento, los intelectuales han volteado a identificar los procesos que en el país se han configurado respecto al vivir bien, en este sentido Jaime Martínez Luna², comenta que incluso podría asemejarse el concepto de Buen Vivir con el proceso de Comunalidad.

ARTÍCULOS

Para fines de esta investigación, me posicionaré en el segundo momento, que tiene como marco de referencia del planteamiento de la corriente sudamericana del Buen Vivir “Ecológica y Post-desarrollista”, misma que hace alusión a que el Buen Vivir es concebido como ideal desde diferentes movimientos y actores sociales incluyendo indígenas, profesionistas, mujeres, niños, trabajadores, etc. (Hidalgo Capitán y Cubillo-Guevara, 2014). Retomo esta posición debido a que en el pueblo Purhépecha donde se sitúa esta investigación, está conformado por una sociedad multicultural y multidisciplinar que no considera únicamente condiciones ancestrales o estatistas para configurar su mundo.

La corriente progresista es pues la que coloca el Buen Vivir en todas las luchas y resistencias de todos los grupos y pueblos que anhelan vivir bien. Sospecho, que el Buen Vivir, es el nombramiento implícito que se le ha dado justamente a los objetivos de estas luchas y resistencias en su conjunto, y que tienen por finalidad conformar procesos decoloniales de vida que incluyan la mirada y experiencia de los pueblos originarios, para fortalecer los ideales sociales contemporáneos que están cifrados en la figura de mundo moderna latinoamericana.

Es así como cada contexto nombra a sus procesos de reivindicación de la vida, los llena de contenido y los reproduce: el “Sumak Kawsay” en Ecuador, el “Sumak Qamaña” en Bolivia, el “O Lasho Lungo Drom” para el Pueblo Rom (gitanos); en América Central, los mayas de Guatemala se refieren al “sak’akem” (vida digna); en Asia los Dayaks del Kalimantan nombran al “adat” (la manera como se debe vivir) o en Colombia los Nasa del Cauca hablan del “nasa tull” (buen vivir) (Niel, 2011), por mencionar algunos.

En el caso de México, se han encontrado ciertas expresiones y experiencias sistematizadas que proponen a su vez la filosofía de vida del contexto donde se ubican: En los tzeltales se refieren a la vida buena como “lekil kuxlejal” (Paoli, 2003);

en las comunidades zapatistas reconstruyen los ideales de vida a partir de la “autonomía”, y en Huazuntlán, una comunidad indígena veracruzana, Olivera (2013:366) encuentra que las mujeres conciben el Bien Vivir dependiendo de la escolaridad como “la reproducción de la sobrevivencia, los vínculos afectivos, la motivación de los proyectos, el sentimiento de realización y el reconforto espiritual”.

En este tenor, Niel (2011) hace la reflexión de que en todas las definiciones del Buen Vivir aparecen elementos comunes como: la importancia de la naturaleza, respeto por todo lo que existe por debajo y por encima del suelo, la búsqueda del equilibrio entre lo espiritual y lo material, lo colectivo, la garantía de tener una vida digna dentro de su territorio, entre otros; sin embargo habría que definir lo que significa la vida digna para cada pueblo originario, objeto de estudio de otra investigación.

Vale hacer una mención, al hecho de que estas expresiones que aglutinan elementos constituyentes de la buena vida o del ideal de vida en los diferentes territorios mexicanos y latinoamericanos, no son necesariamente expresiones o formas concretas de concebir y practicar la vida tanto en el discurso como en la vida cotidiana de los pueblos originarios; son más bien, en mayor medida un intento de la academia por conceptualizar y/o categorizar las prácticas y los ideales locales de vida.

Así, Bretón et al. (2014) enuncian la experiencia de un comunero andino a quien se le preguntó por el Sumak Kawsay, respondiendo este último “¿Qué cosa será el sumak kawsay?”. Lo anterior me permite contar una experiencia propia en el Congreso Constitutivo P’urhépecha en Cherán 2014. Participaba yo en una mesa que habían denominado “Buen Vivir” y donde todos los comuneros expresaban sus opiniones. Más de tres horas duró la discusión, se habló nada más del presupuesto directo a las comunidades y de su organización. Unos treinta minutos antes de terminar la mesa, un comunero p’urhépecha de Sicuicho,

ARTÍCULOS

municipio de Los Reyes, algo indignado preguntó: “Bueno, ¿y qué chingados es el Buen Vivir? ¿Quién se lo inventó? Eso no es de aquí...”

Estas interrogantes, abren el debate sobre el ideal de vida del pueblo P’urhépecha. Es preciso cuestionar por tanto si en la época moderna latinoamericana ¿es real el buen vivir, no como categoría de análisis sino como filosofía de vida en los pueblos originarios? ¿El buen vivir como concepto representa algo para el pueblo P’urhépecha? ¿Existe el buen vivir p’urhépecha manifestado en otras concepciones locales? ¿Qué define la permanencia o la transformación del ideal de vida del pueblo p’urhépecha en la figura de mundo de la modernidad latinoamericana? ¿Cómo se transmite, reproduce y transforma el ideal de vida en el pueblo P’urhépecha?

¿Cómo quiere o le gustaría vivir al p’urhépecha?

Existe una vasta diversidad de discursos, concepciones, posiciones, identidades y territorialidades, que responden a la pregunta expuesta, y que por motivos de espacio en este trabajo no se discutirán; sin embargo, se hace la mención de que al estar inserto el territorio p’urhépecha en la época moderna latinoamericana, sus ideales de vida responden a la convivencia entre lo occidental y lo originario. Con este telón de fondo y pensando en las tensiones y contradicciones que esto genera es como nos aproximamos al ideal de vida de los p’urhépecha.

Para cubrir este objetivo, se hizo un intenso trabajo etnográfico que incluyó: observación participante en diversas actividades a lo largo del año en diferentes comunidades del Pueblo P’urhépecha; 19 entrevistas a profundidad con profesionistas p’urhépechas³; grupos de enfoque con niños, jóvenes, adultos y adultos mayores de las comunidades de donde son originarios la mayoría de los profesionistas entrevistados y que pertenecen a una subregión del pueblo p’urhé: Santa María de Comachuén de la Meseta, y Santa Fé de la Laguna de la región Lacustre. Así mismo, se realizaron 7 entrevistas informales en la comunidad

de Santo Tomás perteneciente a la región de la Cañada de los 11 pueblos y 6 entrevistas informales en la comunidad de Naranja de Tapia perteneciente a la región de la Ciénega de Zacapu⁴; se participó en cinco eventos con temas relacionados a la cultura P'urhé, su forma de vida y educación; se organizaron eventos en la Universidad Pedagógica Nacional en torno a la vida del pueblo P'urhépecha; a su vez, en la misma institución, se está elaborando un compendio de "historias de vida de los abuelos p'urhépecha", por parte de algunos estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90; finalmente, se grabaron en audio seis sesiones de clase donde se abordó el "ideal de vida" con 2 grupos de dicha licenciatura.

En el discurso de las personas que participaron en las diferentes actividades realizadas, se pudieron identificar categorías que podrían ser constitutivas de los ideales de vida del p'urhépecha; categorías que por un lado tienen que ver internamente con su cuerpo y su mente, es decir, situaciones que para realizarse dependen única y exclusivamente del sujeto que las configura y ejecuta. Por otro lado, categorías que tienen que ver con factores externos a su cuerpo y su mente, mismos que interioriza en su configuración para apropiárselos y dominarlos, aunque no necesariamente llegue a lograrlo, es decir, para ejecutar las categorías externas, el hombre y la mujer necesitan del otroa.

A partir de las premisas descritas, son seis las categorías que se encontraron: el ser, el estar, el saber, el sentir, el hacer y el tener. Las defino como sigue:

Ser. La categoría del "ser", aglutina aquellas expresiones que hacen alusión a la esencia del sujeto, específicamente referido a los valores construidos en la sociedad donde habita. Denota como dice Fromm (2000), la realidad de la existencia de lo que es o quién es, determinando la totalidad del pensamiento, de los sentimientos y de los actos de la persona.

ARTÍCULOS

Estar. Los indicadores de esta categoría tienen que ver con la posición, el estado y la relación del cuerpo y de la mente del sujeto en el mundo.

Saber. Se manifiestan en esta categoría, aquellos elementos que indican el conocimiento de los objetos y las acciones por parte del sujeto.

Sentir. Los términos que aquí se recogen están vinculados con los estímulos de afecto del sujeto y sus diversas respuestas.

Hacer. En esta categoría se figuran las cosas que las personas deben estar practicando en el pueblo de manera constante, es decir, los actos, discursos y actitudes en la cotidianidad en sinergia con el otro.

Tener. Esta categoría implica a aquellos indicadores que denotan la relación entre el sujeto con la posesión, la propiedad y la acumulación de “algo”⁵.

Las cuatro primeras, forman parte de las categorías internas al cuerpo y a la mente, las últimas dos, el hacer y el tener, aunque el cuerpo y la mente las ejecutan, necesitan de factores externos a ellos para hacerlas posibles, por lo tanto, las denomino categorías externas, a su vez “el tener” implica una división en indicadores tangibles e indicadores intangibles. Los indicadores tangibles se refieren a aquellas cosas materiales que pueden manipularse físicamente, y los intangibles hacen alusión a todos aquellos hechos o procesos que no pueden manipularse físicamente.

Entre las 6 categorías existe una relación y un flujo constante, para tener una hay que estar en otra. De cada categoría se identificaron a la vez elementos que las constituyen. Estos elementos se clasificaron de manera intuitiva en las categorías mencionadas de acuerdo al discurso emitido. En total, pudieron encontrarse más de 200 elementos que los p'urhépecha intergeneracionalmente consideran que son necesarios para vivir bien.

El ideal de vida de los nanaka (niñas) y tataka sapichuecha (niños)

La imagen de los nanaka y tataka sapichuecha respecto al cómo deben o quisieran vivir, responde a las experiencias que a su corta edad han adquirido de las prácticas que las dinámicas del pueblo los han hecho aprender e imitar.

En las seis categorías, los niños y niñas muestran una tendencia visible a situaciones que no viven y las anhelan; un ejemplo, es el vivir sin violencia. La mayoría de los niños y niñas manifestaron ser agredidos verbal o físicamente en diferentes espacios comunitarios como la familia y la escuela, así como su deseo por dejar de ser tratados de esa manera. Esto puede reflejarse en indicadores que expresaron como: la no violencia, la paz, el amor, el cariño, la compasión, y vivir sin regaños, sin burlas ni humillaciones.

Los nanakecha y tatakecha sapichu están en la etapa de aprender lo que el pueblo vive, y por tanto están en el proceso de construcción de su identidad y de sus ideales. Si acaso, mencionan lo que escuchan de los mayores. En la categoría del “tener” se inclinan hacia las cosas intangibles como el tener libertad de expresión, de tránsito, o tener una profesión.

Son un total de 38 elementos que los niños y niñas manifiestan necesitar para vivir bien. En general.

El ideal de vida de las iurhitskiriecha (señoritas) y los tumbiecha (jóvenes)

Las iurhitskiri y los tumbiecha están en una etapa de vida donde comienzan a determinar su personalidad y función en la comunidad. Sus cambios fisiológicos e ideológicos propios de la edad los colocan en una constante actitud de apatía, rebeldía y cuestionamientos. Sin embargo, no pierden de vista la dinámica de la población y su inserción en ella.

ARTÍCULOS

El ideal de vida de los y las jóvenes aún está en construcción, pero a diferencia de los niños y niñas, comienzan a incluir en sus discursos más elementos que van dando forma a la vida P'urhé, ya no se centran tanto en los sentimientos, sino van poniendo énfasis en los actos y actitudes, en el cuerpo y la mente más que en el corazón.

En la categoría del “ser”, tanto iurhitskiriecha como tumbiecha consideran la kaxumbekua (valores) como elemento fundamental para poder “ser” en la comunidad. Si practicas el ser respetuoso, honesto, amable, dadivoso, fiel, o todo aquello que no implique atentar contra el otro, seguramente podrás vivir bien.

En la categoría “estar”, hicieron énfasis en mantener el cuerpo sano, y esto implica además de no tener enfermedades, vivir sin vicios y sin violencia física y psicológica. Introdujeron el término “sesi irekani” para referirse al vivir bien, y comentaron que, para llegar a él, no solo hay que estar bien sino saber, sentir, ser, hacer y tener otras cosas.

Por ejemplo, en la categoría del “saber” se manifiestan las dudas o cuestionamientos sobre su realidad, como ya había mencionado, así que puntualizan que para llegar al sesi irekani se debe reflexionar sobre su vida constantemente. Por su parte, la categoría “sentir”, refleja la necesidad de estar felices, tener amor y sentirse bien consigo mismos.

En la categoría “hacer”, encontré varias dimensiones: 1. *El hacer o actuar como actividad de sobrevivencia de la especie*, que implica: trabajar, esforzarse, casarse, cuidar; 2. *El hacer o actuar como actividad de reconforto espiritual*, como orar, tekantsperakua (perdonar); 3. *El hacer o actuar como actividad de relación con el otro*, que implica: convivir, llevarse bien; 4. *El hacer o actuar como actividad que integra al sujeto a la comunidad*, por ejemplo: Jarhoajperakua (ayuda mutua), kupantani (aportar) y; 5. *El hacer o actuar como actividad de relación con la naturaleza*, como el no contaminar.

La categoría “tener” es también propensa a reagruparse en varias dimensiones: 1. *Poseer o acumular bienes materiales*, como carro, casa. 2. *Poseer o acumular naturaleza*, como ser poseedor de tierras, de animales, de plantas. 3. *Poseer o acumular tecnología*, como los instrumentos para la comunicación. 4. *Poseer o acumular valores*, por ejemplo igualdad y dignidad. En total son 36 elementos que los iurhitskiriecha y tumbiecha necesitan para sesi irekani.

El ideal de vida de las uarhietiecha (señoras) y los achatiecha (señores)

La etapa de vida de las uarhietiecha y los achatiecha está inserta completamente en la dinámica del pueblo, viven y están en función de las necesidades comunitarias. Su grado de responsabilidad y cargos comunitarios reorientan su configuración del ideal de vida propio de su edad. Lo anterior marca considerablemente el aumento de indicadores para llegar al “sesi irekani” que también reconocen.

En la categoría del “ser”, la Kaxumbekua (valores) es también una constante para poder “ser” en la comunidad, y el ser obedientes, responsables, sencillos, atentos, solidarios, dadiwos y respetuosos es parte de ello.

En la categoría “estar”, al igual que los jóvenes, se enfocaron en mantener el cuerpo sano con sus implicaciones; sin embargo, aumentaron otras dimensiones: 1. *Condiciones de la mente y el cuerpo para la existencia* como, la salud, el no tener vicios, el sesi jarhani (estar bien). 2. *Condiciones de la mente y el cuerpo en relación con la familia y la comunidad*, por ejemplo, el estar unidos, sin problemas, al pendiente de lo que falte, o la cercanía de la madre con los hijos.

En la categoría del “saber” tienen preciso conocimiento de la dinámica de la comunidad para poder identificar los problemas que la aquejen, así mismo, se identifica que este conocimiento implica el saber “hacer”, que justo se describió anterior-

ARTÍCULOS

mente. En cuanto a la categoría “sentir” se pueden reconocer dos dimensiones: 1. *Sentimientos que son requeridos para el reconforto emocional personal*. Por ejemplo la felicidad, la diversión, el no tener miedo. 2. *Sentimientos que son requeridos para el reconforto emocional del otro*, como el no tener rencores, el amor.

En la categoría “hacer”, se manifestaron las cinco dimensiones que identifiqué en los jóvenes, pero se anexaron otras cuatro: 1. *El hacer o actuar como actividad de recreación*: por ejemplo hacer deporte, beber, jugar, celebrar. 2. *El hacer o actuar como actividad de reproducción cultural* como: las fiestas, conservar las tradiciones, practicar las costumbres, preparar alimentos tradicionales, aprender, educar, hablar P'urhépecha. 3. *El hacer o actuar como actividad política*: resolver problemas políticos, estudiar. 4. *El hacer o actuar como actividad para establecer vínculos comunitarios*: visitar, salir del pueblo

Para las uarhietiecha y los achatiecha, la categoría “tener” es percibida en las cuatro dimensiones que se identificaron en las iurhitskiriecha y los tumbiecha; empero se agregaron seis más: 1. Poseer o acumular servicios: relleno sanitario, agua limpia, tratamiento de aguas negras, luz, drenaje; 2. Poseer o acumular relaciones afectivas: familia; 3. Poseer o acumular conocimiento, por ejemplo: tener una profesión, experiencias, idioma, música; 4. Poseer o acumular recreación, como: tiempo libre, aventuras; 5. Poseer o acumular reconocimiento comunitario: obligaciones, cargos y; 6. Poseer o acumular reconforto espiritual: fé. En total son 78 elementos que los uarhietiecha y achatiecha necesitan para llegar al sesi irekani.

A diferencia de los niños y los jóvenes, los adultos aumentaron considerablemente los indicadores de las categorías externas, la misma dinámica de figura de mundo moderno hace que se reconstruya el ideal de vida hacia el hacer y el acumular el fruto del hacer. Además, los adultos entienden la existencia en sí mismos en función de la existencia del otroa, por este motivo se enfocan en lo colectivo.

El ideal de vida de nana (adultas) y tata k'ericha (adultos mayores)

Las nana y tata k'ericha están en la última etapa de vida de los P'urhépecha, ya han pasado por todas las etapas anteriores, y seguramente de acuerdo a cada etapa configuraban sus ideales de vida. No es la excepción en esta edad, están a cargo del conocimiento y la experiencia de la dinámica del pueblo, y desde esa posición enuncian el mundo y sus ideales. Son los abuelos y abuelas los que saben los caminos para llegar al "sesi irekani".

En la categoría del "ser", nana y tata k'ericha hacen un énfasis grande en practicar la kaxumbekua (valores), hablan de ser conscientes, justos, honestos y respetuosos. En la categoría "estar", al igual que las etapas de vida anteriores, mencionaron repetidamente el anhelo por la salud, a la vez recurrían al término "sin", que hace alusión a que no desean ciertas situaciones, entre ellas: la violencia, la corrupción, el miedo, el sufrimiento, los problemas, entre otros. Piden a cambio de todo lo anterior, estar en paz.

En la categoría del "saber" indican que es necesario conocer los valores de la comunidad para poder enseñarlos y reproducir así las costumbres, consideran de igual importancia que el idioma P'urhépecha no se pierda, porque si este desaparece, desaparecen muchas cosas en el mundo que se enuncian desde él.

En el "sentir", coinciden con las etapas anteriores en necesitar el amor y la felicidad como elementos indispensables para llegar al sesi irekani. Por su parte la categoría "hacer" de nueve dimensiones, disminuyó a cinco: el hacer o actuar como actividad de sobrevivencia de la especie, el hacer o actuar como actividad de reconforto espiritual, el hacer o actuar como actividad de relación con el otro, el hacer o actuar como actividad que integra al sujeto a la comunidad y el hacer o actuar como actividad de reproducción cultural.

ARTÍCULOS

La categoría “tener” también disminuyó de diez a seis dimensiones con respecto a los indicadores de las uarhieticha y achaticha, se retomaron las siguientes dimensiones: poseer o acumular bienes materiales, poseer o acumular naturaleza, poseer o acumular valores, poseer o acumular relaciones afectivas, poseer o acumular conocimiento y poseer o acumular reconforto espiritual.

En total son 41 elementos que los tata y nana k’ericha necesitan para llegar al sesi irekani. Las nana y tata k’ericha aumentaron los elementos de las categorías internas con respecto a los uarhiatiecha y achatiecha, lo que indica que, para los abuelos, es más importante ser, estar, saber y sentir, que para los adultos. Sin embargo, los niños y jóvenes consideran aún más importantes que los abuelos, estas categorías.

El ideal de vida de los profesionistas P’urhépecha

Al haber transitado por un proceso educativo externo a la vida comunitaria, el profesionista p’urhépecha ha modificado su sesi irekani y las formas o caminos para llegar a él, con respecto al resto del pueblo.

Los profesionistas, consideran que en la categoría del “ser”, es indispensable practicar la Kaxumbekua (valores del pueblo), esto tiene que ver con el conducirte por la vida consciente de que se vive en sociedad, y por lo tanto procurando una relación cordial con el otro. Sin embargo, también mencionaron características del ser, que me hacen colocarlas en un espacio diferente al de la kaxumbekua, las visualizo más con la autoconciencia del ser, es decir con el reconocimiento del pensamiento y de la acción propias, y sus implicaciones en la forma de permanecer en la vida.

A estas dimensiones del ser las denomino: 1. *El ser como sujeto en sociedad*. En esta dimensión, podrían entrar elementos como: la jananarikua (ser respetuoso), ser tolerante, honrado, generoso, obediente, recto, ser unidos, solidarios, recíprocos, ser

iguales, usuarios de la cultura, reconocidos por la comunidad. 2. *El ser como sujeto individual*, aquí se enmarcan cuestiones como: el ser apasionado, buen cristiano, responsable, dadivoso, sin crueldad, no ser flojo ni anónimo.

En la categoría “estar”, permanecieron las dimensiones que se habían identificado en etapas anteriores; sin embargo, se anexó una más: *Condiciones de la mente y el cuerpo en relación con la naturaleza*, como: estar en armonía con ella.

En la categoría del “saber” identifiqué en los profesionistas las siguientes dimensiones: 1. Saber cómo conocimiento propio del sujeto. Es el caso de saber crear. 2. Saber cómo actividad eje de la vida P’urhépecha: Por ejemplo: la jakajkukua (creencia), la kaxumbekua (los valores comunitarios). 3. Saber cómo conocimiento de la comunidad. En esta dimensión se reconoce el conocer el territorio, la historia comunitaria, el idioma P’urhépecha, el cómo trabajar, la jorhenkorheni (enseñarse), saber cómo aprender, como aconsejar, como jugar. 4. En la categoría “sentir” coinciden con las dos dimensiones que se identificaron en las uarhiatiecha y achatiecha, pero en este grupo de personas se anexa una dimensión más. 5. *Sentimientos que hacen funcionar a la comunidad*. Por ejemplo, la p’urhejkukua (tener espíritu guerrero), sentir el espíritu comunitario, la pertenencia a la comunidad, la kuratsikua (pudor), protección o no atentar contra la naturaleza.

En la categoría “hacer”, se encontraron las dimensiones ya descritas en todas las etapas de vida, sin embargo, se agregó una más: *El hacer o actuar como actividad de mantenimiento comunitario*. Me refiero aquí sobre todo a la renovación de la infraestructura como alumbrado público, drenaje, nuevo material para las casas, etc.

En la categoría “tener” de los profesionistas también se anexó una dimensión a las diez que ya se habían identificado: Poseer o acumular bienestar corporal y mental. En este caso se pueden mencionar a la salud, la fuerza y el sentido de la vida.

ARTÍCULOS

En total son 210 indicadores que los profesionistas necesitan para vivir bien. Estos se dividen en un 45% en las categorías internas y un 55% en las categorías externas. Lo anterior hace visible el impacto que tiene el hecho de tener una profesión, en el aumento considerable de indicadores en cada una de las categorías, así como en todas y cada una de las dimensiones identificadas. Esto lo explica el hecho de que, al tomar distancia de la cultura, el profesionista P'urhépecha la reconoce y revalora, reflexionando así los elementos constitutivos de la vida del pueblo:

“...No te das cuenta de que eres P'urhépecha...hasta que lo ves desde fuera” (E-Rubí Huerta-Historiadora-Santo Tomás, 2016).

A pesar de continuar la tendencia en las categorías del hacer y del tener como en las últimas dos etapas de vida, los profesionistas implican en las dimensiones de estas categorías, más indicadores relacionados con lo intangible.

El Ideal de vida común del Pueblo P'urhépecha: “Sesi irekani”

En general, de las seis categorías identificadas en las cuatro etapas de vida del p'urhépecha y en los profesionistas p'urhépecha, pude sistematizar y clasificar los indicadores para aproximarnos al ideal de vida del pueblo p'urhé. Este ideal, fue nombrado por los hablantes originarios como “sesi irekani” no así por los no hablantes de la lengua p'urhé. De hecho no hay una sola expresión que aglutine todos los ideales de la población ni en p'urhépecha ni en castellano. Aunque, dejaré el “sesi irekani” de manera simbólica y decolonial, para asumir que en la lengua originaria, existen elementos que indican que desde antes de la colonia había ideales comunitarios que tenían que ser transmitidos y reproducidos para la buena vivencia pervivencia y convivencia. Las categorías encontradas con sus respectivas dimensiones son las siguientes:

Dimensiones internas al cuerpo y mente p'urhépecha

Dimensión del "ser":

- El ser como sujeto en sociedad.
- El ser como sujeto individual.

Dimensión del "estar":

- Condiciones de la mente y el cuerpo para la existencia.
- Condiciones de la mente y el cuerpo en relación con la familia y la comunidad.
- Condiciones de la mente y el cuerpo en relación con la naturaleza.

Dimensión del "saber":

- Saber cómo conocimiento de sí mismo.
- Saber cómo conocimiento del otro.
- Saber cómo conocimiento comunitario.

Dimensión del "sentir":

- Sentimientos que son requeridos para el reconforto emocional personal.
- Sentimientos que son requeridos para el reconforto emocional del otro.
- Sentimientos que hacen funcionar a la comunidad.

Dimensiones externas al cuerpo y mente p'urhépecha

Dimensión del "hacer":

- El hacer o actuar como actividad de sobrevivencia de la especie.

ARTÍCULOS

- El hacer o actuar como actividad de reconforto espiritual.
- El hacer o actuar como actividad de relación con el otro.
- El hacer o actuar como actividad que integra al sujeto a la comunidad.
- El hacer o actuar como actividad de relación con la naturaleza.
- El hacer o actuar como actividad de recreación.
- El hacer o actuar como actividad de reproducción cultural.
- El hacer o actuar como actividad política.
- El hacer o actuar como actividad para establecer vínculos comunitarios.

Dimensión del “*tener*”:

- Poseer o acumular bienes materiales.
- Poseer o acumular naturaleza.
- Poseer o acumular tecnología.
- Poseer o acumular valores.
- Poseer o acumular servicios.
- Poseer o acumular relaciones afectivas.
- Poseer o acumular conocimiento.
- Poseer o acumular recreación.
- Poseer o acumular reconocimiento comunitario.
- Poseer o acumular reconforto espiritual.
- Poseer o acumular bienestar corporal y mental.

La transmisión y reproducción del sesi irekani

Sospecho que hablar de “cultura” como el sistema de creencias y prácticas que involucran el ser, el estar, el pensar, el sentir, el hacer y el tener, es hablar del “imaginario social” o de la “figura de mundo” que el p’urhépecha construye social, espacial y temporalmente para situarse en el mundo y nombrarlo. En este tenor, la cultura podría pensarse como el proceso social de configuración del sesi irekani, a partir de una serie de indicadores intergeneracionales conviviendo en la modernidad con figuras de mundo alternas a ella.

En la educación como práctica social se pueden distinguir dos configuraciones discursivas, dos polos: uno que intenta la conservación de la cultura (educación comunitaria), y otro que se direcciona hacia la transformación de la misma (educación institucional). En ambos polos, existe un proceso de transmisión que difícilmente se lleva a cabo de manera pura o transparente, siempre está inherente un proceso de resignificación o renuevo, al tiempo que se conservan cosas, se transforman otras.

Por lo tanto, voy a entender a la educación como práctica social como el proceso que permite conservar o resignificar la cultura a partir de su transmisión, tomando en cuenta que tanto, conservación como resignificación están siempre conviviendo en constante tensión.

La escuela para los p’urhépecha

¿Qué, cómo y con qué aprende el P’urhépecha contemporáneo en la escuela? En general y a grandes rasgos, los P’urhépecha reciben en sus comunidades, la promesa de una “educación indígena”, que en realidad es “educación para el indígena”, pues se ha visto como desde su creación, el SEN está pensado para fortalecer el proyecto nacional. Cada nivel educativo tiene un plan de estudios y sus respectivos programas de estudios, propósitos específicos, ambientes de aprendizaje, forma de planificación didáctica y forma de evaluar.

ARTÍCULOS

No existe en el medio indígena un plan de estudios particular, se retoman los planes nacionales y se adaptan al contexto de acuerdo al trabajo de cada profesor, excepto en el nivel preescolar y primaria que si existe la modalidad de educación indígena; sin embargo, solo se agrega a la currícula la asignatura de lengua local con su respectivo libro de texto. La educación secundaria, media superior y superior aún no logran estar en el subsistema de educación indígena, empero, existen ya 4 secundarias interculturales en la región.

En el caso del nivel medio superior existe en Santa Fé de la Laguna una preparatoria intercultural y para el caso del nivel superior, en la comunidad de Pichátaro se encuentra la Universidad Intercultural indígena de Michoacán (UIIM), y en Cherán están la Normal Indígena del Estado de Michoacán y el Instituto Tecnológico P'urhépecha. Las tres Instituciones de Educación Superior (IES), contemplan en sus objetivos el fortalecer las culturas originarias. No obstante, en la práctica no han tenido gran impacto por lo menos en la región p'urhépecha, debido a que sus mecanismos de operación no distan mucho de las instituciones escolares generales.

En las escuelas oficiales, particularmente en preescolar y primaria, los P'urhépecha aprenden códigos nuevos, uno de los más importantes es el castellano, pero no lo aprenden como segunda lengua, sino como lengua que guiará todo su proceso educativo. Continúa de alguna manera el método de castellanización indirecta que se proponía en el Proyecto Tarasco (1939-1960) en las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), (García, 2004: 65). Se organiza la información con ciertos patrones jerárquicos y lineales; aprenden también nuevas formas de vida que incluyen formas de organizarse, de pensar, de sentir, de estar, nueva música, danza, alimento, juegos, diversiones, etc. Es un sistema en el que tanto el alumno, como el maestro y el padre de familia que conforman la comunidad escolar, aprenden a competir.

Ahora bien, en los pueblos originarios, se incluye en la currícula, miradas a reproducir esas condiciones que los hacen diferentes al resto de la sociedad formada y conformada a partir de la conquista; tales miradas incluyen: usos y costumbres, lengua, vestido, música, entre otros; que parcialmente se abordan en algunos libros de texto de educación primaria y secundaria que tuvieron para bien el llegar a los alumnos, solo falta que el profesor esté capacitado para pensar, hacer, ser y estar en este otro contexto y conocer los procesos y materiales para enfrentarse a él.⁶

Los métodos de enseñanza-aprendizaje son muy variados, pero existe una inclinación generalizada en el caso de las escuelas p'urhépecha a tener una educación tradicionalista, donde el maestro es el contenedor y depositario de conocimiento en los alumnos, quienes tienen el papel de receptores y decodificadores de los contenidos de los programas.

Tanto el calendario escolar como los horarios de clase es el mismo que las escuelas generales; sin embargo, en la cotidianidad escolar, dependiendo de la subregión p'urhépecha o la comunidad de que se trate, el calendario se ajusta en función de las actividades comunitarias de peso, como el caso de las fiestas patronales principalmente; puesto que desde la víspera de la fiesta hasta que finalizan los jaripeos las actividades escolares se suspenden. No hay clase, no por el hecho de que la institución se involucre en las actividades comunitarias como recurso pedagógico, sino porque los estudiantes no asisten a la escuela, tienen roles asignados que deben cumplir para los días festivos de acuerdo a su edad, sexo, estado civil, así como la cercanía familiar o vecinal con los cargueros.

Estamos frente a un sistema reproductor de la cultura nacional, homogeneizador de procesos, programas, métodos, materiales, evaluaciones y condiciones de enseñanza-aprendizaje. Sistema que está inmerso en cada pueblo de cada geografía del país, y que como práctica social es transformador de las culturas originarias hacia la figura de mundo moderna.

ARTÍCULOS

Los docentes son egresados de las escuelas normales del estado, particularmente de la ENIM; y también hay muchos profesores egresados de la UPN. A pesar de que su formación está en función del medio indígena, en la práctica, algunos docentes solo se ajustan al plan de estudios nacional incluso sin hacer uso del p'urhépecha como lengua materna para impartir clase. También existe el problema de correspondencia, puesto que hay docentes de otros pueblos originarios que hablan su lengua por ejemplo náhuatl, ñahñú, ñajt'u o pirinda; y estos docentes están ubicados en la región p'urhépecha, donde ni pueden hacer uso de su lengua originaria, ni fortalecen la comunitaria, ni conocer el contexto.

Lo anterior representaría una dificultad para el proceso educativo, puesto que hay sesgos en la formación del docente que no permiten direccionar la educación hacia el objetivo de vida comunitario; sin embargo, como el proyecto de vida que se prima es el nacional, al final lo que menos importa es la lengua originaria y su contenido cultural. Incluso en últimas fechas se le ha dado un fuerte impulso al idioma inglés, como medio de comunicación universal, tanto, que algunas escuelas de la región p'urhépecha ya incluyeron esta asignatura a su currícula.

El otro sistema: La jorhentperakua-jorhenkuarekua p'urhépecha (enseñanza-aprendizaje p'urhepecha)

Para el pueblo p'urhépecha, el nombrar y configurar su mundo desde su idioma ha sido una máxima que ha permitido conservar su cultura. Si bien, en la actualidad no todas las comunidades del pueblo p'urhé hablan ese idioma, si se podría asegurar que el idioma vive. La configuración del mundo que se hizo desde antes de la colonización, sigue vigente aún en castellano y con la entrada de la modernidad a la vida comunitaria. En este sentido, este apartado hace referencia a un proceso educativo que está nombrado desde el P'urhé; sin embargo, no necesariamente todas las comunidades lo nombran igual, pero sí muchas

de ellas aún en castellano, lo conciben conceptualmente de una manera muy parecida.

Dicen Torres, et al. (2015), que la *jorenkuarhekua* es un proceso que se practica y se aplica en la transmisión, recepción y apropiación del conocimiento. Estos autores hacen un análisis lingüístico de cómo está constituido el concepto, y concluyen que la palabra *jurentakuarhini*, expresa la acción de aprenderse o enseñarse y que recae sobre el sujeto que la realiza. Expresan que la acción de *jurenkuarhini* requiere de un transmisor, que muestra la forma de hacer algo, lo que implica saber hacer y tener los conocimientos para hacer o ser, en función del rol que tendrá en la comunidad, comentan:

“...Las mujeres se enseñan a ser mujeres y los hombres se enseñan a ser hombres, pero en este proceso de enseñarse siempre hay un transmisor, que enseña a enseñarse, y mediante la práctica diaria las personas logran enseñarse a hacer y a ser en la comunidad. Conocimientos que se perfeccionan cada día en comunidad.” (Torres, et al, 2015:4)

Es así que como *jurentakuarhini* y *jurenkuarhini*, expresan la relación que está implícita entre personas que asumen roles, uno enseña y el otro se enseña. Lo anterior denota un visible hecho educativo que es producto de un proceso, configuración y práctica social.

Para esta investigación, utilizaremos las palabras *jorhentperakua* referida a la enseñanza, y la *jorhenkuarekua* que hace alusión al aprendizaje. La *jorhentperakua* y la *jorhenkuarekua* p’urhépecha se organizan desde un dispositivo distinto a la escuela; aquí es la familia y la comunidad las que están involucradas con el proceso educativo. No hay ni edad determinada ni calendarios u horarios para practicar la *jorhentperakua-jorhenkuarekua*; es decir, el proceso de enseñanza aprendizaje es inherente al hecho de vivir, pues en cada espacio, tiempo y con cualquier persona constantemente se interactúa y se aprende o se enseña algo.

ARTÍCULOS

El objetivo de la jorhentperakua y la jorhenkuarhekua tiene un sentido utilitario: es vivir como se vive en el pueblo o en la comunidad. Por lo tanto, no existen ni planes ni programas de estudios; lo que se aprende y lo que se enseña es la “surukua” (equivalente a tradición)⁷, es decir, se aprende y enseña para conservar y reproducir la cultura.

En este sentido, aunque los objetivos son distintos, la jorhentperakua coincide con la escuela oficial en ubicar ciertos aprendizajes por edades. En la comunidad la enseñanza-aprendizaje no se basa en teorías del desarrollo cognitivo o motriz como en la escuela oficial, sino que atraviesa por otro tipo de registros. Estos registros hacen referencia a si la persona ya pasó por ciertas pruebas; por ejemplo, para casarse, en algunas comunidades las iurhitskiriecha tienen que saber el proceso completo de hacer tortillas, desde la nixtamalización hasta el hacer el fuego y cocerlas. Los p’urhépecha aprenden observando e imitando, ésta es su didáctica.

Mateo y Castilleja (2015:2), mencionan que “el ciclo de vida tanto de un grupo doméstico como el individual, constituye coordenadas para la comprensión del modo en el que se adquieren y reproducen pautas y normas de comportamiento, prácticas y creencias”, además especifican que el género y la generación, son dos factores que se entrelazan con las relaciones de parentesco. Por lo tanto, la etapa de vida del p’urhépecha se nombra según su función y lugar en la comunidad⁸. Es así como están los charhakuecha, que son los bebés desde que nacen hasta que aprenden a caminar; nanaka sapiecha y tataka sapiecha, que son las niñas y niños desde que caminan hasta el inicio de la adolescencia; iurhitskiriecha y tumbiecha, que son las señoritas y jóvenes hasta antes de casarse; uarhiatiecha y achatiecha, son las señoras y señores a partir de que se casan en adelante; y los nana k’eriecha y tata k’eriecha, son los abuelos, llenos de sabiduría y a quienes se les debe mucho respeto. En función de las etapas de vida, se enseña y aprende en la familia y en la comunidad.⁹

La comunidad del p'urhépecha, es su espacio de crecimiento y reflexión, desde ahí configura el mundo (su mundo), lo nombra y lo entiende. Al enseñar aprende y al aprender enseña, el p'urhépecha construye una relación dialógica entre el saber, el ser, el estar, el sentir, el hacer y el poder; entre las personas y el entorno; entre la palabra y la acción, no importa la edad o el género, todos y todas son acreedores y proveedores del proceso educativo por antonomasia¹⁰.

Charakuecha

En la primera etapa de vida, los charakuecha (bebés) aprenden a sentirse amados y protegidos, a hablar la lengua materna, a comer, a moverse, a caminar y a reconocer a su familia, que es el ámbito donde se desarrollan. Son como las funciones básicas para sobrevivir.

La familia en su totalidad, ayuda a los charakuecha a estructurar su vida social (Mateo y Castilleja, 2015), a aprender, a relacionarse, a ubicar su cuerpo y su pensamiento en el rol que le corresponde en la comunidad; incluso desde antes de nacer, en el tiempo de la gestación, el charhaku ya tiene asignado un lugar en la familia y en la comunidad. Se refieren en algunos pueblos a que si nace un niño será un "uri" (campesino), o si nace una niña será "kamata uri" (atolera, o que hace el atole), la pre-ubicación depende de los oficios a los que se dedique la familia y a la región a la que pertenezca la comunidad

Sin embargo, la figura más importante en esta construcción identitaria es la mamá, ella le enseña al charaku a mirar el mundo y a estar en él. Decía Paoli (2003) que, en los tzeltales, la madre al cargar al bebé, acerca su cabecita a la altura de sus ojos, es entonces que le enseña lo que sus ojos ven. Así los p'urhépecha, si comienzan a conocer el mundo y a configurarlo es gracias a la madre.

ARTÍCULOS

Nanaka y tataka sapichuecha

Las nanaka sapichuecha (niñas), aprenden a asumir su rol y apariencia como mujeres en el pueblo practicándolo a través del juego y la ayuda familiar. Su hacer e integración comunitaria esta en dos direcciones, por un lado “se enseñan” a integrarse a las labores del hogar, como la preparación de los alimentos, lavar la ropa, ir por el agua, cuidar a la familia, las plantas y animales domésticos; y con lo anterior reproducir la fuerza de trabajo y de vida de la familia¹¹; también aprenden a elaborar artesanía según su comunidad; su guía en su proceso de aprendizaje generalmente es su mamá o abuela. Por otro lado, se integran a la comunidad a través de la participación en los juegos colectivos con niños y niñas de otras familias, y participando también en pequeñas comisiones de ayuda que se requieren en las fiestas y rituales comunitarios, por ejemplo, ir a la tienda a comprar algunos faltantes para los alimentos, cuidar a los niños durante las fiestas, ayudar a repartir la comida, etc. Hay que precisar, no todas las niñas y niños participan al mismo tiempo en rituales, su lugar familiar y apellido les indica de qué manera y a quién apoyarán.

Los tataka sapichuecha (niños) aprenden a asumir su rol y apariencia como hombres en el pueblo, practicando las labores del trabajo fuera del hogar; por ejemplo, aprenden a sembrar, a cultivar, a cosechar, a leñar, a pescar, a cuidar animales.

Tomando en cuenta lo anterior, la que aquí escribe, coincide con Mateo y Castilleja (2015), al pensar que:

“...El trabajo familiar es la base de la organización de la vida económica del grupo doméstico. Niños y niñas se integran a distintas actividades a través de las cuales podemos aprehender el complejo proceso de construcción de género. Lo que deben hacer, lo que les es permitido” (7).

Tanto nanaka sapiechuecha como tataka sapiechuecha, aprenden sus derechos y obligaciones que están en función del

goce de las festividades, la ayuda familiar, el trabajo y el juego; aprenden hábitos de limpieza, pero de otro tipo de limpieza¹²; aprenden a jugar, pero juegan a vivir la comunidad; aprenden la *kaxumbekua* (los valores) del pueblo, que incluyen entre otros: el respeto, el cuidado, la responsabilidad, la solidaridad, y la *jarhoajperakua* (reciprocidad); la convivencia, el acompañamiento; aprenden también la *Jakajkukua* (la creencia y cosmovisión) de su comunidad, que implican: predicciones, sueños, supersticiones, augurios, suertes, suposiciones, formas de interpretar las cosas y de relacionarse con ellas.

También se aprenden y enseñan saberes y haceres tanto milenarios como cotidianos; la *juramukua* (la forma de gobierno); así como a participar en todas las actividades comunitarias de acuerdo a su etapa y rol de vida. En el caso de las fiestas, por ejemplo, la participación de niñas y niños va desde pequeños cargos como ser los que adornan el templo, hasta participar en las danzas que se hacen en honor al santo patrono. Lo anterior hace que se mencione una fiesta en particular donde los niños son los protagonistas en casi todas las comunidades p'urhépecha, la fiesta en honor al Niño Dios¹³.

También en la muerte de cada integrante de la familia hay un ritual distinto que hacer según el género, la edad y la comunidad, En el caso de los niños y niñas, en algunas comunidades, los que acompañan cerca del ataúd del pequeño difunto en el camino al panteón son los niños y niñas, quienes llevan globos rosas o azules y blancos según sea el sexo del difunto¹⁴. Por otro lado, la madrina de bautizo ofrenda el arco o caballito en la casa del ahijado que será llevada al cementerio el 1° de noviembre; el padrino distribuye la bebida y los padres hacen y ofrecen comida¹⁵ a quienes los acompañan (Mateo y Castilleja, 2015).

Es en esta etapa donde se empieza a formalizar la conciencia de los niños y la integración a las actividades y comisiones del pueblo; así como un nuevo idioma (a través de la escuela oficial).

ARTÍCULOS

Iurhitskiriecha y tumbiecha

Las iurhitskiriecha, y los tumbiecha, aprenden a seguir reforzando lo que los nanaka sapiecha y tataka sapiecha han logrado. Esta etapa de la vida, es la transición entre el aprender y el enseñar; es aquí donde van practicando ciertas responsabilidades y cargos pequeños que les son conferidos por parte de la comunidad; es el preámbulo de las uarhiatiecha y los achatiecha. A aquellos que permanecen en el pueblo, se les exige trabajo, respeto y continuidad de la mimixikua (usos y costumbres); por otro lado, los que están fuera, gozan de ciertas concesiones de inmunidad para realizar trabajos comunitarios, con el argumento de que están estudiando o trabajando fuera, y hay que atenderlos. En este sentido, han expresado algunas personas que hay que aprender a ir a la escuela, dicen ellos: "porque si no vamos, no existimos". Por tanto, se infiere que también se aprende a existir y a hacerse existir en lugares ajenos a la comunidad.

En esta etapa de vida, se aprende a pronunciar y tomar la palabra y hacerla escuchar; así como a participar en la toma de decisiones familiares y en cierta medida comunitarias; es el momento de la emergencia del sujeto político p'urhépecha; se repiten en esta etapa, los patrones laborales familiares en forma de herencia o tradición; se comienza a tomar el lugar que le pertenece en la comunidad y se tiene una conciencia más estructurada de la vida y de las cosas. Se sigue aprendiendo a través de la observación y la práctica cotidiana.

Uarhiatiecha y achatiecha

La etapa de las uarhiatiecha y los achatiecha, es justo la etapa de la reproducción, no solo la continuidad de la vida, sino la continuidad de la cultura, pues tanto hombres como mujeres, comienzan a integrar nuevas familias que deberán aprender a su cargo, la forma de vida familiar y comunitaria.

En esta etapa de vida, aparte de enseñar a enseñarse a las etapas anteriores, también se aprende a asumir plenamente los

ideales de vida comunitarios, así como las formas de transmisión y reproducción cultural. Se aprende a su vez a asumir las obligaciones y responsabilidades más pesadas del pueblo, como son los cargos civiles o religiosos, mismos que le darán dirección a la vida de la comunidad. Es decir, se integran a las comisiones comunitarias de manera formal y obligatoria como miembros del pueblo.

Nana k'eriecha y tata k'eriecha

Las nana k'eriecha y los tata k'eriecha, cumplen la función de uarietiecha y achiatiecha, la diferencia, es que ellos son los portadores del mayor respeto, conocimiento y saberes comunitarios. Son los que resguardan la lengua y la historia. Y, por tanto, ellos más que aprender, enseñan desde su mirada, como hay que vivir.

En la comunidad se aprenden en todas las etapas de vida: cuentos, historias, mitos, leyendas, noticias, experiencias, dichos, pirekuas, etc. todo un bagaje de "oralitura"¹⁶ que ayuda a darle continuidad a la vida comunitaria; se aprende lo que el pueblo considera que está bien; se aprende a escuchar, a callar, a danzar, a bailar, a reír, a llorar; pero con otra dimensión de la escucha, del silencio, de la danza, del baile, de la risa y del llanto.

En la comunidad se aprende y se enseña lo que dice el lago, el bosque, los campos de cultivo, los montes; lo que dice el agua, las estrellas; lo que aconseja la luna, lo que permite el sol, lo que bendice la lluvia, lo que el viento murmura, lo que las nubes predicen, lo que el fuego quema; se enseña y se aprende por qué el lugar de las cosas, por qué la vida, por qué la muerte, por qué la eternidad; por qué nos vamos y por qué regresamos. Lo anterior marca un lazo muy fuerte entre el p'urhépecha y la naturaleza; así como el significado de esta última para todas las etapas de vida y sus interrelaciones con los otros. La naturaleza para el p'urhé, es un elemento indispensable para pensar la vida y sus distintas posibilidades. En muchos de los casos la naturale-

ARTÍCULOS

za es vista como sujeto con el que interactuar y no como objeto al que controlar.

Todo se aprende con los sentidos, se ve, se escucha, se prueba, se huele, se siente, se practica; y todo esto forma parte de un acompañamiento en la experiencia del otro. Se aprende y enseña a vivir, a crecer, a dar frutos, a compartir y a morir. Los procesos educativos en la comunidad P'urhépecha enseñan la cultura P'urhépecha como cultivo de la vida (Echeverría, 2001).

La comunidad evalúa la vida de cada habitante del pueblo y lo reconoce o lo rechaza a través del respeto, de acuerdo a su participación y vínculo comunitario. Lo que se aprende y enseña en la comunidad tiene una función y utilidad social colectiva. La comunidad se enseña y la comunidad se aprende en ella misma.

La forma de vida del Pueblo P'urhépecha da cuenta de otra manera de organizar y configurar el mundo, otra forma de cultivar la vida, reproducirla y transformarla, de vivirla en comunalidad.

Sin concluir...

Al estar esta investigación en su fase de sistematización del trabajo de campo, aún no se puede concluir completamente sobre sus resultados; sin embargo, hago un intento de reflexión y aproximación a los mismos.

Reproducir la cultura implica hablar de educación, y hacerlo, a su vez involucra en el caso de los p'urhépecha, tanto los procesos educativos comunitarios, como los procesos educativos derivados del Sistema Educativo Nacional a través del subsistema de educación indígena. Cada uno de los mencionados, en un escenario de complejas tensiones, van configurando el sesi irekani del p'urhépecha, hasta el punto tal que el ideal puede ser transformado según el nivel de participación de cada proceso

educativo. Si el nivel de participación se enfoca en la educación indígena, los ideales serán configurados a imagen y semejanza principalmente de las necesidades del capitalismo; por su parte, si el nivel de participación se enfoca en la jorhenkorhekua p'urhépecha, el ideal de vida se inclinará hacia el sesi irekani. En la Tabla 1, se presenta un avance preliminar de las dimensiones del sesi irekani, y los indicadores que se fortalecen en cada proceso educativo.

ARTÍCULOS

Tabla 1. Contribución de la educación indígena y la jorhenkorhekua purhépecha al sesi irekani

	Dimensiones del Sesi Irekani	Educación indígena	Jorhenkurhekua P'urhépecha
Ser	Como sujeto en sociedad	Valores nacionales	Respeto, tolerancia, honradez, generosidad, obediencia, rectitud, unidad, solidaridad, reciprocidad, igualdad, reconocimiento comunitario.
	Como sujeto individual	Obediente, disciplinado,	Ser apasionado, buen cristiano, responsable, dadivoso, sin crueldad, no ser flojo ni anónimo
Estar	Condiciones de la mente y el cuerpo para la existencia	Salud, no tener vicios	Salud, no tener vicios, el sesi jarhani (estar bien)
	Condiciones de la mente y el cuerpo en relación con la familia y la comunidad	S/D	Estar unidos, sin problemas, al pendiente de lo que falte, cercanía de la madre con los hijos.
	Condiciones de la mente y el cuerpo en relación con la naturaleza	S/D	En armonía con la naturaleza
Saber	Como conocimiento propio del sujeto	Funciones y conocimiento del cuerpo	Saber crear
	Como conocimiento del otro	S/D	Jakajkukua (creencia), la kaxumbekua (valores comunitarios)
	Como conocimiento de la comunidad	Conocimiento del territorio, historia universal, nacional y comunitaria; idioma español y p'urhé, juego.	Conocimiento del territorio, historia comunitaria, idioma P'urhé, cómo trabajar, la jorhenkorheni (enseñarse), saber como aprender, como aconsejar, como jugar.

S e n - t i r	Sentimientos para el reconforto emocional personal	S/D	Felicidad, diversión, o tener miedo
	Sentimientos para el reconforto emocional del otro	S/D	No tener rencores, el amor
	Sentimientos que hacen funcionar a la comunidad	S/D	Comunalidad

ARTÍCULOS

Hacer	Hacer o actuar como actividad de sobrevivencia de la especie	S/D	Trabajar, esforzarse, casarse, cuidar
	Hacer o actuar como actividad de reconforto espiritual	S/D	Orar, tekantsperakua (perdonar)
	Hacer o actuar como actividad de relación con el otro	Respeto, tolerancia, Obediencia	Convivir, llevarse bien
	Hacer o actuar como actividad de integración a la comunidad	Actividades de integración a algunas prácticas comunitarias, i.e. las fiestas.	Jarhoajperakua (ayuda mutua), kupantani (aportar)
	Hacer o actuar como actividad de relación con la naturaleza	S/D	No contaminar, cuidar el bosque
	Hacer o actuar como actividad de recreación	Festivales que se ofrecen en los centros escolares	Hacer deporte, beber, jugar, celebrar
	Hacer o actuar como actividad de reproducción cultural	Festivales que se ofrecen en los centros escolares donde se presentan danzas que no necesariamente son comunitarias	Fiestas, conservar las tradiciones, practicar las costumbres, preparar alimentos tradicionales, aprender, educar, hablar P'urhépecha.
	Hacer o actuar como actividad política	Ejercicio de autoridades y representantes escolares	Resolver problemas políticos, estudiar
	Hacer o actuar como actividad para establecer vínculos comunitarios	S/D	Visitar, salir del pueblo

Tener	Poseer o acumular bienes materiales	Estudiar para tener dinero y cosas	Carro, casa
	Poseer o acumular naturaleza	S/D	Tener plantas, árboles, hortalizas
	Poseer o acumular tecnología	Uso de las TICs	Comunicación
	Poseer o acumular valores	Valores nacionales	Igualdad, dignidad
	Poseer o acumular servicios	S/D	Relleno sanitario, agua limpia, tratamiento de aguas negras, luz, drenaje
	Poseer o acumular relaciones afectivas	Buena relación con profesores y compañeros estudiantes	Familia
	Poseer o acumular conocimiento	Tener un grado escolar lo más alto posible	Tener una profesión, experiencias, idioma P'urhé, música
	Poseer o acumular recreación	Paseos, fiestas escolares	Tiempo libre, aventuras
	Poseer o acumular reconocimiento comunitario	S/D	Obligaciones, cargos
	Poseer o acumular reconforto espiritual	S/D	Fe
	Poseer o acumular bienestar corporal y mental	Información para estar sanos	Salud, fuerza, sentido de la vida

Fuente: Elaboración propia, 2016.

ARTÍCULOS

El sesi irekani al igual que la cultura y su adscripción a ella en forma de “identidad” son “temporales y dinámicos”; es decir, se están modificando constantemente de acuerdo a las condiciones de vida en el mundo en general y en el territorio p’urhépecha en particular. Los indicadores identificados, son los parámetros comunitarios que reglamentan y legitiman las formas de vivir y convivir en las comunidades del Pueblo P’urhé.

La que sustenta este trabajo, piensa que los “*procesos educativos*” tanto comunitarios como oficiales, son piezas clave y determinantes para la producción, reproducción y transmisión de la jakak’ukua como el sistema prácticas y creencias que posibilita la configuración del sesi irekani. Los procesos educativos son sociales, tienen una continuidad histórica y por ende una direccionalidad (Elías (1979:58), cumplen funciones de apropiación y reproducción de la cultura (Larroyo (1981:36), de “transformación y desarrollo del patrimonio cognoscitivo, práctico y moral socialmente elaborado” (Castro, 2000:153).

Con esta idea de fondo se percibe entonces, que la educación reproduce, transmite y a la vez transforma continuamente la cultura del ser humano y con esto sus ideales de vida. La educación es pues un elemento fundamental en la configuración de una figura de mundo, permite y promete perpetuar los ideales de la población bajo procesos educativos institucionales o comunitarios.

Bibliografía

- ALGRANATI, C., SEONANE, J. Y E. TADDEI (2004) "América Latina, neoliberalismo y conflicto social: las configuraciones de los movimientos populares". En: *Mundialización de las resistencias, estado de las luchas 2004*. Amin, S. y F. Houtart Editores. Colombia: Ediciones desde abajo. pp:139-169.
- BARONNET, B. (2009) "Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas". México. *Tesis de Doctorado*. El Colegio de México / Université Sorbonne Nouvelle-Paris.
- BRETÓN, V., CORTÉZ, D. y F. GARCÍA. (2014) "En busca del sumak kawsay, presentación del Dossier". Íconos. *Revista de Ciencias Sociales. FLACSO*. Núm 48, pp: 9-24.
- CASTRO, K. L. (2000) *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Perú: Ed. El Educador, UNE Nacional / Vanguardia del Magisterio. pp. 153-159.
- DIMAS, H. N. (2014) "Sesi irekani juramukua jukaratini. El buen vivir y el mandato". *Ponencia*. Primer Seminario Interno de Cultura P'urhépecha, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 23 y 24 de enero.
- ELÍAS DE BALLESTEROS, E. (1979) *Ciencia de la Educación*. México: Ed. Patria.
- FROMM, E. (2000) *Del tener y el ser: caminos y extravíos de la conciencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

ARTÍCULOS

- GARCÍA Segura, S. (2004) "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purhepecha, Michoacán, México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, Núm. 20, enero-marzo, pp. 61-81. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>
- GUDYNAS, E. (2011) "Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo". *América Latina en Movimiento, ALAI*. No. 462, pp.1-20
- HIDALGO-CAPITÁN, A. L. y A. P. CUBILLO-GUEVARA. (2014) "Seis debates abiertos sobre el sumak kawsay". Íconos. Revista de Ciencias Sociales. FLACSO. Núm. 48 pp: 25-40.
- LARROYO, F. (1981) *Historia General de la Pedagogía*. México: Ed. Porrúa.
- MATEO, M. y A. CASTILLEJA, G. (2015) "Los niños y niñas purépechas: entre el juego, el trabajo y el ritual" Ponencia 4º Seminario de Cultura P'urhépecha: Jurhenkuarheni/Jorhenkorheni. ITSP-Cherán, México.
- NIEL, M. (2011). *El concepto del buen vivir*. Universidad Carlos III de Madrid. Instituto Universitario de Estudios Internacionales y Europeos "Francisco de Vitoria". Madrid: Getafe.
- OLIVERA, R. I. (2013). "¿Desarrollo o bien vivir? Efecto educativo en un contexto intercultural. Experiencias de mujeres indígenas de Huazuntlán-Veracruz". *Tesis de Maestría en Antropología*. Facultad de Filosofía y Letras. México: UNAM.

PAOLI, A. (2003). "Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales", *Reencuentro*, Núm. 47, diciembre, pp.55-63.

TORRES, M. A., B. GONZÁLEZ, A., A. Custodio, L., y M. GONZÁLEZ, A. (2015). "Vínculo entre Awantaroo-Echerentoo y la influencia en el ciclo de cultivo del maíz: Una aproximación metodológica". **Ponencia**. 4° Seminario de Cultura P'urhépecha: Jurhenkuarheni/Jorhenkorheni. ITSP-Cherán, México.

VIDAL, M.S. (1987). "Reflexión sobre los ideales". *Revista de Sociología*, No. 2, Chile: Facultad de Ciencias Sociales, pp. 93-98. Disponible en: <http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewFile/27557/29224>

VILLORO, L. (1993) "Filosofía para un fin de época". *NEXOS*, mayo. Disponible en: <http://www.nexos.com.mx/?p=6760>

Trabajo de campo

- Entrevistas a profesionistas p'urhépecha, 2015-2016.
- Grupos de enfoque en las comunidades indígenas de Santa María Comachuén y Santa Fé de la Laguna, 2016.
- Grupos de enfoque en la Universidad Pedagógica Nacional, 2015.
- Entrevistas informales en Naranja de Tapia y Santo Tomás, 2016.

1 Se le denomina población vulnerable a la persona o grupo que, por sus características de desventaja por edad, sexo, estado civil; nivel educativo, origen étnico, situación o condición física y/o mental; requieren de un esfuerzo adicional para incorporarse al

ARTÍCULOS

desarrollo y a la convivencia. Recuperado en febrero de 2017 de <http://archivos.diputados.gob.mx>

2 Entrevista informal con Jaime Martínez Luna el 17 de diciembre de 2016 en Morelia, Michoacán.

3 Como el objeto de estudio de la tesis de doctorado consiste en analizar las tensiones entre la educación oficial y la educación p'urhépecha, se tomaron dos unidades de análisis, por un lado, para abordar la educación p'urhépecha se tomó a la comunidad y su dinámica de vida; por otro lado, para abordar la educación oficial, se tomó al profesionista p'urhépecha como transeúnte tanto en el espacio oficial como en el comunitario.

4 Cada una de estas comunidades pertenece a una subregión del Pueblo P'urhépecha. Se tomó una comunidad por subregión para hacer representativas las diversas formas de vivir de acuerdo al territorio de las comunidades; de esta manera hacer visible y tomar en cuenta a la vez, la diversidad de ideales de vida.

5 Erich Fromm (Sin año:14) menciona “El modo de hablar más reciente indica el alto grado de enajenación prevaleciente. Al decir “tengo una preocupación”, en vez de “me siento preocupado”, se elimina la experiencia subjetiva: el yo de la experiencia se ve remplazado por la posesión. Transformo mi sentimiento en algo que poseo: la preocupación; pero “preocuparse” es una expresión abstracta que se aplica a todo tipo de dificultades. No puedo tener una preocupación, porque no la puedo poseer; sin embargo, ésta puede poseerme. Esta manera de hablar revela una alienación oculta, inconsciente”.

6 Observación participante.

7 Sesión 1 del Diplomado “filosofía de la jorhentperakua p'urhépecha”, impartido por Celerino Felipe Cruz en la UMSNH.

8 Los nombres también corresponden a como en cada comunidad se nombren. Los que aquí se mencionan forman parte de una porción de territorio de la meseta P'urhépecha. Sin embargo, en otras regiones también pueden ser nombrados de la siguiente manera según Mateo y Castilleja (2015): a) Charhako, charhakitto, charhaku (niño o niña recién nacido (a), último hijo) b) Watsi sapichu (niño, niña). Nanaka sapi y tataka sapi, marikwa sapi o tumpi sapi (joven chiquita o chiquito, o jovencita y jovencito) c) Marikwa y tumpi, o yurhistskiri y paleki (señorita y joven) d) Tata, achamasi, tatachi, achaati, acha y nana, warhimasi, nanachi warhiiti, warhi (Señor y señora) e) Tata k'eri, tatita y nana k'eri, nanita (abuelo y abuela).

9 Etapas de vida que se consensaron a lo largo de todo el trabajo de campo.

10 Este apartado es el resultado de la sistematización de la información recabada en el trabajo de campo de esta investigación. Véase el capítulo metodológico.

11 Cada actividad requiere de un proceso complejo de interrelaciones familiares y comunitarias, por ejemplo, algunas familias aún hacen tortillas a mano, eso implica que el rol de la niña en algunas comunidades en este proceso, es lavar el maíz, llevarlo al molino, sacar la masa y llevársela a la persona que hará las tortillas en casa, que generalmente es la mamá; sin embargo, aunque solo haya hecho esa parte del proceso, aprende a través de la observación el resto del proceso que incluye: preparar el nixtamal, encender la parhankua (fogón), echar tortillas y voltearlas hasta que estén cocidas. La mayoría de las niñas no hacen esta parte del proceso porque implica fuego y por lo tanto representa peligro para su cuerpo. Sin embargo, se les permite estar ahí, pues poco a poco, conforme crezcan, irán integrándose al resto de las actividades para la hechura de las ichuskutecha (tortillas).

ARTÍCULOS

12 En comunidades sobre todo de la Meseta P'urhépecha, el tipo de suelo ocasiona que la tierra sea una constante tanto en los hogares como en el cuerpo de las personas, esto no significa que estén sucios, sino que sus condiciones de vida modifican a su vez la apariencia y concepción de la "limpieza" castellana.

13 En algunas comunidades, por ejemplo en la comunidad indígena de Comachuén, los niños elaboran piñatas y se las ofrendan al Niño Dios, así como juguetes; también se organizan en pequeños grupos, preparan bailes y se los ofrecen al "Tata Nino"; las uarhiatecha y los achaatiecha consienten a los niños y niñas regalándoles juguetes, preparando alimento para ellos y el resto del pueblo, y les dan aguinaldos.

14 Ritual de la Comunidad indígena de Comachuén.

15 También hay un platillo específico para los velorios, sepulturas y novenarios.

16 Entrevista a Tata Ismael García Marcelino, comunidad indígena de Ihuatzio, Michoacán.

Allegro andante:

Aportaciones y experiencias pedagógicas de y con nuestra maestra María Esther

Malena Alfonso¹

IISUE- UNAM.

Martha Isabel Leñero Llaca²

IISUE-UNAM.

(Coords.)

Resumen. El presente artículo reúne los recuerdos, las lecturas y las experiencias de formación de que un grupo de tesisas, estudiantes y compañeros de ruta de la Dra. María Esther Aguirre Lora, integrantes del Seminario a su cargo que lleva por título “El oficio de historiar”, con sede en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El propósito de esta compilación de recuerdos y relatos ha sido vislumbrar, en el acto de narrar, las aportaciones de su trabajo, su labor docente y de investigación, no sólo a la formación de otros, sino también a la visibilización y reivindicación de campos de conocimiento y objetos valiosos para la educación y la investigación histórico-educativa.

Se trata de un *collage* que no tiene pretensiones de exhaustividad, está cargado de afecto y subjetividad, y pretende dar testimonio,

1. Maestra y doctoranda en pedagogía por la UNAM. Investigadora en el IISUE-UNAM, malenalf2001@gmail.com

2. Licenciada y Maestra en Pedagogía por la UNAM. Investigadora en el IISUE-UNAM, dharmaria_veda@hotmail.com

ARTÍCULOS

agradecer y reconocer lo valioso que ha sido para este grupo el encuentro académico y humano con la Dra. María Esther Aguirre Lora.

Palabras clave. María Esther Aguirre Lora - IISUE-UNAM - Historia cultural de la educación

Abstract. This article brings together the memories, the readings and the training experiences that a group of theses, students and fellow travelers of Dr. María Esther Aguirre Lora, members of the seminary in her charge entitled “The office of history “, Based at the Institute of Research on University and Education (IISUE) of the National Autonomous University of Mexico (UNAM). The purpose of this compilation of memories and stories has been to envisage, in the act of narrating, the contributions of their work, their teaching and research work, not only to the formation of others, but also to the visibilization and vindication of fields of Knowledge and valuable objects for education and historical-educational research.

It is a collage that does not have pretensions of exhaustiveness, is loaded with affection and subjectivity, and aims to give testimony, to thank and to recognize how valuable it has been for this group the academic and human encounter with Dr. María Esther Aguirre Lora.

Keywords. María Esther Aguirre Lora - IISUE-UNAM - Cultural history of education

Presentación

Este artículo, como pieza y obertura en varios movimientos y composición a varias manos, reúne por primera vez la voz, los recuerdos y las experiencias actuales que un grupo de estudiantes de la Dra. María Esther Aguirre Lora, del Colegio y Posgrado de Pedagogía de la UNAM, han querido compartir con el fin de reconocer, dar testimonio, agradecer y expresar lo mucho que nos ha dejado el encuentro académico y humano con ella.

Debido a cuestiones de tiempos de escritura y extensión formal del escrito, quienes firman esta pieza no son todos los alumnos que han entrado en contacto con las enseñanzas de María Esther, sino sólo algunos de los que actualmente trabajan con ella, en calidad de tesisas, ayudantes de investigación, compañeros de ruta, que se hicieron eco de esta invitación. Queremos manifestar, en este sentido, nuestro sincero reconocimiento a la generosidad y compañerismo de Lourdes Palacios, quien declinó la escritura individual en pos de la colectiva.

Por lo mismo, el artículo no pretende agotar las experiencias de formación, investigación y gestión que involucraron o involucran a la protagonista del mismo, ni tiene tampoco el propósito de la exhaustividad. Trabajo por demás imposible cuando nos damos a la tarea de escribir fragmentos de una vida.

En su lugar, sabiéndonos hechos de historias que nos cuentan pero también que nos inventamos, posiblemente para hacer más ligera la existencia, ponemos a disposición de otros un aprendizaje colectivo construido: la necesidad de inscribirnos activamente en una herencia —familiar, cultural, afectiva, simbólica—, para ocupar el lugar del intérprete, no como aquél que busca leer literalmente el texto, sino más bien, como aquellos “contrabandistas de la memoria” (Hassoun, 1992), desde la infidelidad que, a decir de Deleuze y Guattari (1994), resulta la mejor manera de ser fiel a la herencia (cit. en Saraceni, 2008).

Por ello, lo que a continuación compartimos es el resultado del ejercicio de abrir el baúl de los recuerdos. Encontramos a nosotros mismos, a los que fuimos, ideando a éstos que hoy somos. Sabernos parte de un *collage*, que armamos con retazos de nuestras propias historias. Descubrirnos en el acontecer de un pasaje que nos lleva a un mismo punto de encuentro, para decidir incluir a otros en la experiencia de un proceso en el que se despliega el acto de educar. El *collage* al que arribamos se complementa con los ruidos de una transmisión y los silencios

ARTÍCULOS

(no conscientes) de un pasaje, las auténticas puertas de entrada a la escritura de otras versiones de esta historia a las que esperamos convoquen la lectura de estas líneas.

En los testimonios pueden apreciarse las aportaciones de María Esther a varios campos de estudio en los que, aun con sus variaciones, siempre se observa una insistencia por orientar los trabajos hacia la perspectiva histórico-cultural del objeto de investigación educativa de que se trate; posicionar a algunos sujetos educativos, que la Historia (con mayúsculas), ha condenado al olvido; insistir en la importancia de las vidas humanas, como objeto de estudio para la educación, y enseñarnos a recurrir a la historia, no con el propósito de extraer lecciones de sociedades, vidas y modelos educativos pasados, alimentando un romanticismo estéril. *Escribir hacia atrás* (Saraceni, *op. cit.*), parece decirnos María Esther, para interpretar las huellas del pasado y comprender no sólo cómo hemos llegado hasta aquí, siendo deudos de varias ausencias, nudos irresueltos y devenires accidentales, sino fundamentalmente, cómo es que ello se nos ha vuelto natural e incuestionable.

Insistimos en este asunto, no hemos arribado a la escritura de relatos que apuestan a la recuperación exacta de hechos vividos. Tarea que jamás se logrará, por más buenas intenciones que persiga. Tal vez sin proponérselo, hemos dejado salir a la luz el contenido emotivo, afectivo y subjetivo de un pasado formativo y compartido que nos interpela desde diferentes lugares, alrededor de las enseñanzas, los aprendizajes, las lecturas y los legados de María Esther Aguirre Lora.

A ella está dedicado este ejercicio de memoria, con profundo respeto y sentido de agradecimiento.

“Y al andar se hace el camino...”

Malena Alfonso y Martha Leñero

Si por suerte yo hubiera sido poeta, un poema sería quizá la mejor forma de evocar, recordar, ofrecer un homenaje, celebrar y agradecer tanto camino, tanta historia académica y de vida compartidas con María Esther a lo largo de más de dos décadas. Porque como dijo alguna vez el historiador holandés Johan Huizinga (1872-1945), la poesía “se halla más allá de lo serio, en aquel recinto, más antiguo, donde habitan el niño, el animal, el salvaje y el vidente, en el campo del sueño, del encanto, de la embriaguez y de la risa” (Huizinga, 2016: 76). Pero no, no soy poeta aunque ahí sea el lugar donde camino con ella, el sendero por el que nuestra maestra nos conduce.

En mi primer encuentro con ella me dijo: — ¿Y por qué no escribes una tesis que hable de tu experiencia como pedagoga en los distintos lugares en que has trabajado? Se trataba de la tesis de licenciatura, allá por los años 90 cuando “recibirse” era para mí algo complicado y María Esther, en cambio, me proponía revalorar mi práctica, no olvidar y emprender un camino inexplorado. El resultado fue asombroso: no sólo descubrí una nueva pedagogía o una forma renovada de verla y me reconcilé con una decisión vocacional tomada varios años atrás, sino que empecé a padecer una especie de encantamiento que me embarcó con ella hacia ese recinto antiguo y maravilloso del que habla Huizinga.

Desde ahí y con ella al timón, emprendimos viajes todavía más antiguos hacia tierras lejanas en el tiempo y el espacio regidas por creencias religiosas extrañas o ya desconocidas ahora y donde habitaba Comenio, el famoso y conocido autor de la *Didáctica magna*, a quien era importante entender más a fondo y dar a conocer y publicar otras de sus obras. Así apareció en español, inglés y el latín original, la publicación de lujo coordinada por María Esther del *Orbis pictus*, es decir, “El mundo en imágenes” de Juan Amós Comenio, el cual, además de sus múltiples aportes para el análisis, nos permite apreciar la historia de larga duración de los libros de texto y la transmisión sistemática de saberes y conocimientos que sólo podemos entender cuando nos

ARTÍCULOS

sumergimos en el mundo de su autor o sus autores atravesado por convicciones, situaciones políticas, sabidurías múltiples.

Además, de esta bellísima publicación, tuvimos un congreso sobre Comenio, donde vimos películas que reconstruyen su vida, platicamos con checoslovacos dedicados a su estudio, conocimos a muchos de los especialistas de distintos países que también lo estudian y se publicaron sus aportes. Viaje redondo, de ida y vuelta, y a la vuelta nos quedamos con una herencia y un legado que sí aceptamos y desde entonces ningún libro de texto que se cruza en nuestro camino o sus derivados, como planes y programas de estudio o reformas educativas, podemos ya leerlas sin esta historia.

Luego nos embarcamos a recorrer la mayoría de las escuelas o corrientes de la historiografía. Leímos a Marc Bloch y a sus descendientes de la Escuela francesa de los Annales. Nos encantamos con Braudel, Jacques Le Goff, Pierre Nora, Peter Burke, Roger Chartier. Nos compramos las voluminosas historias de la vida privada y de las mujeres; nos sumergimos en la historia de la vida cotidiana pensada por Michel de Certeau. Leímos a E. P. Thompson, Christofer Hill, Eric Hobsbawn y a muchos otros de distintas latitudes. Pasamos por los cambios de la historia política a la económica, a la social, a la cultural y últimamente a la intelectual. Nos “chutamos” completo *La historia, la memoria y el olvido* de Paul Ricoeur.

Giramos con todos los giros, y todo eso para orientar mejor nuestros proyectos y trabajos de historia de la educación. Por supuesto, estas lecturas en colectivo llevaron a cada quien a distintos territorios donde María Esther siempre nos sorprende, no sólo por llegar a ellos, sino por saber delimitar un territorio donde, desde nuestro campo, no se veía como tal. Así de pronto, la vemos estudiando los mapas de García Cubas, haciendo la historia de la Escuela Nacional de Música de la UNAM (hoy Facultad), entendiendo a las escuelas de danza, o indagando todo tipo de cosas en el siglo XIX.

Algunos años después de los recorridos historiográficos, y como si fuera una invitación a pasar unos días con la familia, nos invitó a algunos estudiantes y amigos como Jesús Márquez Carrillo, a “estar” una semana en Tlayacapan con Thomas Popkewitz y varios de los participantes en el libro *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (2003).¹ Cito este encuentro porque me pareció una forma adecuada para aprender de especialistas importantes que la que ocurre, por ejemplo, en los congresos multitudinarios, y que coincide plenamente con el modo de ser maestra de María Esther: cercana, sensible, sencilla, respetuosa y profundamente sabia.

Entre todos estos ires y venires, nuestros hijos crecían y con ellos nuestros pareceres sobre sus vidas, nos hacíamos mayores, nos cambiábamos de casas, terminábamos ciclos académicos, llegaban nuevos alumnos al seminario del IISUE y seguíamos. Y seguimos, porque no hay manera de estar sin ella y sin su Ramón, y al menos para mí y lejos de cualquier dependencia absurda o declarada, su compañía es imprescindible en este camino del pensar nuestro campo, que más que un campo ha ido convirtiéndose en mi caso en lo que dijo alguna vez Lacan respecto del psicoanálisis: “A menudo se dice que no es una ciencia estrictamente hablando, lo que parece implicar por contraste que es simplemente un arte. Eso es un error si por ello se entiende que no es más que una técnica, un método operacional, un conjunto de recetas. Pero no lo es si se emplea ese término, *arte*, en el sentido en que se lo empleaba en la Edad Media cuando se hablaba de las artes liberales — ustedes conocen su serie, que va de la astronomía a la dialéctica, pasando por la aritmética, la geometría, la música y la gramática” (Lacan, 2010: 14).

De este modo, la pedagogía y su viaje por la historia de la educación de la mano y junto a la compañía de María Esther es, en “ese” sentido, el arte de ir de un campo disciplinario a otro a través de las imágenes y las palabras para arribar al encanto, la

ARTÍCULOS

embriaguez y la risa de pensar la educación.

María Esther Aguirre y la educación artística.

Un encuentro personal, pedagógico y humano

Fernando Aragón Monroy

Hay cosas que le aprendes a tus maestros: su perspectiva teórica, sus metodologías, sus ideas y sus creencias, pero a pocos les aprendes su forma de ver y de sentir la vida y más aún, cómo es que logran conjuntar su quehacer profesional con la vida cotidiana y ser ellos mismos en la escuela y fuera de ella. Así fue mi encuentro con la doctora María Esther Aguirre: humano, lleno de calidez y de solidaridad.

En el año de 2002 trabajaba para la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello del Instituto Nacional de Bellas Artes, y decidí estudiar la Maestría en Pedagogía que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México. El reto para mí se centraba en dos cosas: la primera, tener un tutor que conociera el campo de la educación artística y se interesara en asesorarme; la segunda, que me llevara a reflexionar sobre mi práctica profesional en la educación dancística de manera más sistemática.

Así y por medio de la doctora Roxana Ramos Villalobos, egresada del mismo programa de posgrado e investigadora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza “José Limón”, conocí y llegué a la doctora Aguirre, quien sin conocerme se interesó en mi proyecto y me invitó a integrarme a un seminario especializado en educación artística que ofrecía el último martes de cada mes.

Fui admitido en el programa de posgrado en el año de 2002 y me incorporé al seminario “Historiografía de Artística” que María Esther Aguirre ofrecía en el cuarto piso de las instalaciones del antiguo CESU (con sede en la Biblioteca Central

de la UNAM), hoy IISUE con su propio edificio. Recuerdo que a esas clases asistía Martha Leñero, que trabajaba sobre un proyecto de literatura; Roxana Ramos, con un proyecto de formación dancística; Julia Clemente, quien abordaba un tema relacionado con artesanos de Chapa de Corzo, Chiapas; Florencia Leticia Sánchez, que proponía la arquitectura como una fuente para la historia de la educación artística; una mujer de quien olvido continuamente su nombre, dedicada a la educación a través de las exposiciones museográficas; Ramón Mier, músico, director y compositor; y yo, quien después de incorporarme al área de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para elaborar los programas oficiales para la enseñanza de la danza en la educación secundaria, decidí orientar mi tema para abordar mi intervención en ese proceso en el cual la doctora fue mi asesora.

Éramos pocos miembros del seminario y yo era el más novato en todos los sentidos. Leíamos *La nostalgia del maestro artesano*, de Antonio Santoni Rugiu, *Formas de hacer Historia*, de Peter Burke, *La cultura escolar*, de Dominique Juliá, y por supuesto teníamos textos de cabecera escritos por la Doctora Aguirre, entre los cuales menciono *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, (UNAM, 1998), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos* (UNAM, 2001), y *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad* (UNAM, 2005).

Además de que continuamente María Esther integraba paneles para participar, siempre colectivamente, en congresos de la Red Internacional de Historia Social y Cultural de la Educación Artística (RHISCEA) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), donde cada uno exponía sobre un tema relacionado con procesos de configuración en nuestras áreas artísticas o bien, acompañábamos a otros compañeros en sus publicaciones, como ocurrió por ejemplo con la publicación de un disco compacto que abordaba la historia de la Escuela Nacional de Música de la UNAM (1929-1940) (UNAM, 2006), que más tarde se desarrolló y publicó en el libro *Preludio y fuga*.

ARTÍCULOS

Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM (México: IISUE-UNAM, 2008) y *Repensar las artes* (México: IISUE-UNAM, 2011).

Así pasaron ocho años. El seminario creció y la relación con la doctora María Esther se hizo más estrecha. Me hice amigo de su familia, particularmente de su hijo Aldo con quien se generó una bella amistad, y visité su lugar de descanso y de trabajo: Tlayacapan, donde la doctora y su esposo, Ramón Mier, dieron forma a una bella y acogedora casa que, creo, pocos conocemos y que nos deja ver la sencillez con la María Esther habita el mundo.

Como buena Sagitaria que es, la doctora siguió generando ideas e incorporando a más gente y así llegaron al seminario, que hacia el año 2009 recibía por nombre Seminario de Historia Social y Cultural de la Educación Artística, Lourdes Palacios (del área de Música) y Luz Marina Morales (quien trabajaba sobre un proyecto de música de bandas migrantes en la Ciudad de México) y dos grandes becarias, ahora grandes compañeras: Georgina Ramírez y Karina Rosas. También se incorporaron al seminario, compañeros de otras instituciones como la Facultad de Estudios Superiores Aragón, tal fue el caso del maestro Alberto Rodríguez; Jesús Márquez, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y Pablo Gómez, de una universidad de Tabasco. No dejo de mencionar el paso enorme que dio la doctora al estar en contacto con compañeros de la Universidad de Antioquia (Colombia) y Renato de Sousa de la ciudad São Judas Tadeu (Brasil).

El entusiasmo generado por la Dra. Aguirre nos llevó a todos, pero particularmente a tres personas: Lourdes Palacios, Luz Marina Morales y a mí a integrarnos al comité para la realización del *II Encuentro Internacional. Abrir historias. Historiografía y formación artística*, que tuvo lugar del 6 al 8 de octubre del 2010. En ese evento, casi insólito y que demanda continuidad, logramos convocar a doce instituciones mexicanas y extranjeras, y reunir a muchos artísticas e investigadores que



al igual que yo encontraron eco en el proyecto de María Esther Aguirre. Entre las presencias más destacadas se encontraron Antonio Santoni Rugiu, Luisa Durón, Pilar Rioja, Evelia Beristaín, Ramón Mier, Liliana Weinberg, Gloria Contreras, Jesús Aguirre Cárdenas y otros investigadores, docentes y alumnos interesados en la historia cultural y social de la educación artística.

Han pasado más de diez años desde mi primer encuentro con la Dra. Aguirre Lora y nunca dejará de sorprenderme su capacidad para generar y concretar ideas, la enorme sensibilidad que muestra ante los fenómenos artísticos y sus hacedores, pero sobre todo ese amor fraternal y solidario que expresa a quienes por momentos no sabemos a dónde mirar para hacer crecer nuestros trabajos. No dejo de mencionar la enorme oportunidad que me dio de incorporarme a “la primera división” y participar en ese bello libro que coordinó y da cuenta de la historia de la educación artística en la UNAM, me refiero a *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM* (UNAM, 2015), con el capítulo “Por una danza universal y universitaria”.

Gracias María Esther por trazar rutas para que muchos caminemos a tu lado en tu campo que, como lo dices en el prólogo a mi libro *La danza en la Reforma de la Educación Secundaria* (INBA, 2016), es un terreno poco explorado, y gracias por abrir las puertas de tu corazón, siempre acogedor y bondadoso. Con gran admiración y cariño, “El Fer”.

ARTÍCULOS

Todos cabemos en una doctora en pedagogía...

Luz Marina Reyna Morales Martínez

En estas breves líneas quisiera destacar algunos puntos centrales sobre la manera como María Esther Aguirre Lora aborda el tema indígena en el cruce de la interesante forma de entender la educación y la historia en tres textos de su autoría. Mi intención no es hacer una descripción de cada uno, tarea por demás imposible en tan poco espacio, sino trazar los ejes principales que atraviesan sus estudios al respecto.

Se pueden destacar dos formas en que nuestra autora aborda el tema indígena: un primer abordaje lo desarrolla a partir de la noción de comunidad imaginada (Anderson, 1983), para la construcción de la nación mexicana y del ciudadano durante el siglo XIX, donde el indígena quedó despojado de sus prerrogativas anteriores; un segundo abordaje, está relacionado con la forma como se ha interpretado la *diferencia* cultural desde siglo XVI hasta la actualidad. Se puede pensar que el desarrollo de sus investigaciones la lleva necesariamente por los derroteros de lo indígena, sin embargo, se percibe un claro interés personal en este tema; no sólo le interesa explicar sino, sobre todo, comprender la situación de los sectores indígenas del país, interrogándose desde lo educativo.

Su forma de analizar el tema indígena no es en tanto tema en sí mismo o de manera separada de nuestros actuales problemas educativos, por el contrario, su interés desde la “mirada histórica” parte de nuestras circunstancias globalizadoras, para avizorar alternativas, lo que la lleva a postular la necesidad de asimilar el problema de la educación indígena a la concepción de sociedades complejas, que a su vez ha de corresponderse con la de ciudadanía compleja, lo que se puede interpretar como la necesidad impostergable de considerar una multiplicidad de formas de educar con pertinencia cultural.

Lo educativo, en términos generales, lo entiende como un campo de prácticas culturales que contribuyen poderosamente al modelaje de la subjetividad y de las identidades colectivas; por otro lado, plantea que “pensar históricamente” la problemática educativa, propicia otra manera de teorizar e inteligir para superar la inmediatez y el presentismo (Braudel), apuntando desde estos referentes a una perspectiva crítica de lo educativo, que reconoce en la genealogía nietzschiana, enormes posibilidades para enriquecer las formas de hacer historia de la educación desde nuevos lugares de estudio y de análisis.

Si lo anterior representan algunas de sus herramientas teóricas, no menos importante son sus recursos metodológicos, muy característicos de sus trabajos: las narraciones. En su texto “Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto”, hace uso de dos tipos de narraciones: la narrativa sobre lo escolarizado durante el siglo XIX, y las narrativas urbanas que, desde su perspectiva, complementan las narrativas sobre lo escolarizado en un mundo que cada vez más se centra en la urbanidad.

Asimismo, explora la narrativa de la historia oficial, para comprender de qué manera se resolvió la diferencia étnica, reconociendo que este tipo de narrativas inciden en la modelación y mediación de la realidad. Así, lo que le interesa es la manera en que las figuras del indio y del mestizo en la historiografía del México moderno fueron tratadas, pues señala que en función de ello se legitimaron políticas educativas y programas de intervención, siempre bajo el supuesto de la normalización de la población.

Se puede agregar, sin problema alguno, otro tipo de narrativa que engloba a todas las anteriores, y es la que ella misma hace en cada uno de los trabajos que escribe, donde el arte de narrar contribuye al poder de descripción y de explicación de los fenómenos educativos en el tiempo y de las formas que van adquiriendo; de este modo, profundiza en los procesos de configuración (Elias) y despliegue de complejos procesos

ARTÍCULOS

educativos que atañen a los sectores indígenas, siempre en relación y tensión con los demás sectores sociales que conforman a la sociedad mexicana en el tiempo, lo que redundará en diferentes formas de descifrar la *diferencia* desde lugares e intereses políticos distintos.

Un ejemplo de lo anterior —y un ejercicio de historia de tiempo largo—, es el que realiza para tratar de comprender de dónde brota el conjunto de inclusiones-exclusiones que han padecido los sectores indígenas, lo que la lleva a remontarse al ordenamiento social establecido después de la Conquista, cuando se conformaron las Repúblicas de indios y las Repúblicas de españoles, lo que dio lugar a la separación de estos dos sectores, por lo menos en un principio, ya que basándose en Gruzinsky (1991), fue casi imposible que estos dos sectores se mantuvieran completamente separados, de donde surgirían los mestizos, producto de relaciones ilícitas; sector social al que más tarde apostarían los sectores intelectuales todos sus esfuerzos, como el único capaz de encarnar a la nación.

Así, las Repúblicas de indios fueron quedando marginadas y alejadas de las zonas urbanas y mejor comunicadas, lo que generó desde estos tiempos que los indígenas quedaran excluidos de las zonas con mejor desarrollo cultural, situación que prevalece en nuestros días. Este análisis está atravesado por el horizonte de la modernidad con sus principios de progreso y de civilización, dinámica que en los indígenas queda cruda y claramente manifiesta.

Una situación un poco más cercana a nosotros y resultado de sus estudios, es el balance de más de 80 años de educación indígena en nuestro país después de la Revolución mexicana, donde ubica dos grandes momentos importantes: uno que transita de la castellanización a raja tabla, al reconocimiento de la lengua local como punto de apoyo para la alfabetización, para llegar al bilingüismo, que tuvo como consecuencia el fomento de las lenguas indígenas; y, un segundo momento, es el tránsito

del bilingüismo al biculturalismo, con mayor conciencia de lo que implican las culturas indígenas, y la necesaria revisión de contenidos e incorporación de los saberes indígenas frente a los occidentales y mestizos, lo que posibilita desplegar temas de resistencia cultural que, podemos agregar sin lugar a equivocarnos, acontecerá no sin sobresaltos.

Se puede concluir que todos cabemos en una doctora en pedagogía, porque tenemos suficiente tela de donde cortar; una muestra de lo anterior, es el presente artículo colectivo donde cada uno/a de nosotros encontramos un espacio de coincidencia entre inquietudes de investigación propias y ajenas.

Reflexiones en torno la investigación en educación artística

Lourdes Palacios

La tarea de investigación en el ámbito artístico se ha dificultado históricamente, entre otras cosas, porque en el marco de los valores de la modernidad el arte ha constituido un saber que ha sufrido una especie de marginación respecto del conocimiento científico.² El peso de la ciencia positiva tuvo una influencia determinante en las dificultades por las que el arte atravesó en su consolidación como campo de conocimiento y en el advenimiento de la investigación artística como instrumento para su desarrollo. El arte es un complejo intuitivo-lógico (Sánchez Vázquez, 1996), sin embargo, hasta muy recientemente, le había sido negado su carácter intelectual reduciéndolo a un conocimiento irreflexivo despojado de su conceptualidad, por lo que, durante mucho tiempo, incluso, se dudó de la pertinencia de la investigación en este campo, como si esa tarea tuviera sentido sólo en el ámbito científico. En efecto, esa noción etérea del arte dominó en los ambientes académicos, al grado de considerarse que “el arte era un fenómeno misterioso que no podía ser analizado y, por tanto, la investigación ‘es un intruso

ARTÍCULOS

incómodo” (Tortajada, 2008: 171). En relación a estas creencias tan arraigadas en los medios intelectuales, de hace apenas unas décadas atrás, Tortajada afirma:

“...la investigación (sin adjetivo alguno) es sustento del conocimiento y permite la transformación del mundo por parte del ser humano. Gracias a ella se analiza, se identifican los problemas y cuestionamientos centrales de la realidad, se ensayan respuestas, se encuentran soluciones, se acumulan los saberes, se sistematizan las experiencias. Sostener que el arte no puede ser estudiado es decir que el mismo arte no es una forma de conocimiento y de auto-conocimiento; es negar la capacidad reflexiva y de problematización del ser humano” (2008: 171).

La condición de minusvalía que el arte ha experimentado respecto de la ciencia, sin duda, ha sido una de las razones que han hecho retardar y dificultar su posicionamiento como campo de conocimiento y como objeto de interés para la investigación. El caso particular de la investigación musical, puede dar cuenta de ello, pues de acuerdo a lo dicho por José Antonio Robles Cahero (1980), en la rama de la musicología se aprecia una producción escasa y dispersa a lo largo del siglo XX, lo anterior sin desconocer los estudios y aportaciones de autores fundamentales en la historia de la música de nuestro país³ así como la creación de instituciones especializadas en la investigación de importancia crucial para el campo.⁴

Dentro del entorno descrito, surge una línea que coloca el foco de interés en los temas de la formación y la educación artísticas, campo que prácticamente se encontraba desierto en nuestro país en los confines del siglo XX.⁵ Es en este punto donde se enmarca el trabajo de investigación en el que incursiona María Esther Aguirre, como un tema más en su amplio espectro académico, el cual ha abarcado desde estudios de currículum, rezago educativo, formación docente, género, diversidad e inclusión, y más recientemente el de la educación artística, casi

todos tratados bajo el tamiz de la historia social y cultural de la educación.

En un campo frágil de la investigación en educación artística, las aportaciones de la Dra. Aguirre adquieren un significado de enorme valía, no sólo por los mundos que cada uno de sus estudios revela, sino porque, su elaboración minuciosa, profunda, abre un mar de posibilidades para la indagación ampliando la perspectiva sobre los fenómenos de la educación. Además, en ellos se encuentra la labor meticulosa, artesanal del oficio de historiar que ofrece a cada paso sus enseñanzas, aportando miradas, claves, estrategias, capaces de dotar al aprendiz de los rudimentos y los artilugios para la investigación.

Como dije, María Esther Aguirre circunscribe su trabajo dentro de la historia social y cultural de la educación, enfoque que brinda los instrumentos metodológicos para identificar los elementos que a lo largo de la historia contribuyeron a la actual configuración del campo de la educación artística. Al respecto afirma que dicho enfoque

“aporta herramientas para incursionar, en una perspectiva de tiempo largo, en esa gran matriz que es la modernidad occidental, desde donde es posible construir nuevas coordenadas de intelección que dan visibilidad a la lógica propia del campo artístico y permiten reposicionar su papel en las instituciones educativas modernas, cuyo principio de legitimación ha sido la habermasiana *racionalidad funcional*” (Aguirre Lora, 2015b: 17).

La perspectiva de largo aliento emprendida por María Esther en los estudios de la educación artística en mi experiencia personal, ha sido fundamental para comprender que “Somos herederos, cada vez más conscientes, de los proyectos históricos, civilizatorios, de Occidente” (Aguirre Lora, 2009b: 16) y que éstos influyeron en lo que somos hoy, nuestras prácticas y nuestras instituciones. Del mismo modo, definieron el lugar que ocupan los lenguajes simbólicos del arte en la sociedad

ARTÍCULOS

y en las instituciones educativas y, como consecuencia, los mecanismos que distinguen sus procesos formativos. Con María Esther he aprendido la importancia de pensar históricamente la educación, mejor aún, la importancia de poder “percibir la propia historicidad de las problemáticas educativas” (Aguirre Lora, 2013: 15) y llegar con ello a una mejor comprensión de sus manifestaciones en el presente.

Finalmente, deseo expresar mi admiración hacia María Esther, su vocación de maestra artesana y su congruencia en todos los actos de su vida. Admiro a la artista de la palabra y su enorme talento en el arte de narrar, que regala a nuestros oídos el enorme placer de su lectura. Con ello nos ha enseñado no sólo la trascendencia de la investigación artística, sino, sobre todo, la relevancia de hacer investigación artísticamente.

Agradezco su sabiduría iluminadora y los jalones dados en el momento preciso y con las palabras exactas. Agradezco también su generosidad y el privilegio que me ha brindado de participar en espacios académicos vinculados con los temas de la educación musical. He tenido la fortuna de formar parte desde hace casi dos lustros de los seminarios de historia social y cultural de la educación artística y de historia de la educación impartidos en la UNAM. ¡Gracias, maestra!

Búsquedas, inquietudes y legados en la obra de María Esther Aguirre

Georgina Ramírez Hernández

Una mañana, algo por compartir, mis compañeros, mis compañeras y nuestra “teacher” frente a los textos por analizar en un último martes de cada mes. Esta imagen comienza a construirse muchos años atrás cuando, por ahí de septiembre de 2004, esperando sentada en un sillón del antes Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) de la UNAM, me acerco a la doctora María Esther Aguirre Lora diciéndole en un primer momento: “me agrada la idea de pensar la educación más allá de

lo común y lo escolar”, así que, desde los básicos conocimientos que yo tenía sobre el campo de estudios de la Doctora, pensé que había llegado al lugar correcto y con mi maestra indicada.

Aquello resultó ser un primer encuentro que derivaría en una relación de profunda admiración de mí hacia ella y de eterno compromiso de ella para forjar en mí una nueva mirada y práctica pedagógica desde las búsquedas en el campo de la investigación. Me incluyó en el equipo colectivo que lideraba, donde las inquietudes por desentrañar historias en torno a la formación de la Escuela Nacional de Música de la UNAM eran el eje de indagación para todos los que tratábamos de descifrar una labor investigativa en el campo de la educación; esa labor que, a lo largo de años, décadas, María Esther ha logrado siempre dirigir a buen puerto, tanto que en 2011 le valió el bien merecido Premio Universidad Nacional en Investigación en Humanidades.

Nuestra maestra-investigadora ha conseguido ser referente no sólo en la UNAM sino a nivel internacional, específicamente en el campo de la historia e historiografía de la educación, por haberse planteado el magno reto de pisar otros escenarios en las búsquedas por nuevos cuestionamientos, no con el fin de alcanzar todas las respuestas posibles, sino con la intención de enriquecer su propio quehacer y transmitir esa riqueza a las múltiples generaciones que ha venido formando desde hace más de 40 años.

¿Qué podemos pensar desde lo educativo y lo histórico más allá de lo lineal, evolutivo o lo tradicional? Pareciera, a varios años de distancia, que ésta fue la pregunta latente en sus pesquisas. Un cuestionamiento que, en un primer momento, la llevó a descubrir una nueva mirada en los clásicos en educación; traer nuevos autores y nuevas corrientes epistemológicas a la universidad y al campo pedagógico, capaces de abrir el horizonte de estudio en esas épocas y comenzar a cuestionar la premisa de hacer de la pedagogía algo prescrito e inamovible que había oscurecido, de diversas formas, las prácticas de los actores en

ARTÍCULOS

educación. En ese sentido, pareciera que tomó muy en cuenta lo que el escritor italiano Italo Calvino propone al pensar en nuevas maneras de ver a los “clásicos” para encontrar huellas, para saber quiénes somos y para crear, nosotros mismos, una imagen y una biblioteca propia de ellos.

Esa mirada continuó en las siguientes andanzas pues su indagación sobre los “clásicos” se centró en uno particularmente, Juan Amós Comenio, lo cual le valió la tan merecida distinción del Museo Pedagógico de Praga en 1994. Este pensador checo del siglo XVII, aun cuando ya no forma parte de sus búsquedas actuales, la llevó a nuevas formas no sólo de ver la Didáctica y la Pedagogía, sino al mismo autor y los vacíos que se suelen dejar en el terreno de la investigación. Pensar que en realidad Comenio se cuestionó la cultura y no solamente “lo escolar”, y prestarle atención al contexto como un interlocutor tanto en los planteamientos del teólogo moravo como cuando nos adentramos en procesos de trabajo biográfico, son sólo dos puntos que podemos vislumbrar en el trabajo de investigación de María Esther y que resultan necesarios en el quehacer mismo de los investigadores en educación.

La amplitud en torno a los acercamientos al mundo educativo y de la cultura en general, no sólo se han visto reflejados en la recuperación y reposicionamiento del autor en cuestión, sino en las investigaciones subsecuentes. Desde su encuentro con el maestro italiano Antonio Santoni, María Esther ha contribuido a posicionar una perspectiva de análisis desde la historia social y cultural; una nueva lupa para pensar los procesos y prácticas educativas en los que tienen cabida aspectos tan importantes como el arte, el cuerpo, el exilio, la literatura, los protagonistas y antagonistas, las costumbres, el pasado y el presente, en fin, la cultura y lo cultural en general.

Con todo ello, su labor en la investigación no ha sido seguir un método de manera eficiente para alcanzar lo más alto en la resolución de un problema, sino construir nuevos objetos,

nuevos mundos de observación, que establezcan nuevos acordes con dimensiones de estudio amplias, plurales, tangenciales e incluso olvidadas, todo ello a partir del trabajo de fuentes, otras fuentes en educación, que nos permitan conocer, conocernos y reconocernos en la ventana histórica, como podrían ser desde un mapa hasta un instrumento musical. Es decir, los universos de estudio en los que ha transitado nuestra investigadora han permitido pensar en nuevas circunstancias en torno a lo educativo, o, como ella dice, pensar en la educación como un amplio campo de prácticas culturales.

Finalmente, no son sólo los resultados los que hacen grande a nuestra querida maestra, es en realidad su mirada fresca y amable, sus inquietos planteamientos, su visión amplia, su apertura a lo extraño, lo remoto, lo nuevo; su humanismo, humanidad y humildad. Siempre partiendo de ella misma, de sus inquietudes, sin proponerse un logro veraz y fehaciente más que el de conducirse por sus propios senderos y forjar en cada uno de sus alumnos y alumnas los mismos anhelos de ver siempre realizadas las inquietudes más profundas, evitando perdernos en el camino, con el respeto y cariño con que llena e impregna tanto su quehacer de investigadora como nuestros senderos de formación, y eso es lo que cada maestro e investigador debería hacer presente en su noble labor. Gracias por ampliar mi universo, nuestro universo, con nuevos autores, nuevas perspectivas, nuevas fuentes y, lo más importante, muchos abrazos y experiencias significativas.

*Del centro a las periferias: algunas andanzas en la vida de
María Esther Aguirre*

Karina Rosas Díaz

Es complejo, *per se*, llevar una labor docente y de investigación en la UNAM (nos referimos al Colegio de Pedagogía, al CESU en su momento, ahora IISUE), y salir a la

ARTÍCULOS

“periferia” a realizar ese mismo trabajo. La Dra. María Esther Aguirre Lora, como incansable compartidora de saberes, lo logra, llevando sus textos, experiencias y aportes académicos a otros espacios pertenecientes a la UNAM, pero que han sido percibidos como lejanos y olvidados. Nos referimos a la Facultad de Estudios Superiores (FES), Aragón, ubicada en el Estado de México, municipio de Nezahualcóyotl, que abre sus puertas en 1976, junto con otras escuelas, y como parte del plan de masificación de la educación superior que llevó a cabo esta universidad, en la década del setenta.

Hubo, si no desde esa década, sí desde hace ya varios años, quienes se han dado a la tarea de tomarse el tiempo para construir con colegas un espacio donde los estudiantes y su formación en el campo pedagógico —y más específicamente en el campo de la historia de la educación— sean tomados en cuenta.

María Esther Aguirre Lora trabaja desde “el centro a la periferia” en esta institución, con maestros de la Licenciatura en Pedagogía y particularmente con quienes dan clases en el campo de la historia de la educación. Para ella, este campo debe ser tomado siempre en cuenta para el estudio y praxis de la Pedagogía y eso es lo que enseña. La historia educativa fue relegada en algunas ocasiones del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía en esta escuela, como en la gran mayoría de los planes, pero la presencia y visitas de la Dra. Aguirre fueron dejando huella en estudiantes y maestros; tejiendo redes y afianzando apoyos académicos que se concretaron, por ejemplo, en el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT),⁶ que dio sus frutos en libros,⁷ actividades académicas, prestadores de servicio social, becarios, ayudantes de investigación, estudiantes de maestría y doctorado, egresados de esta facultad, que hasta hoy mantienen esa red de comunicación e investigación para enriquecer el campo de la historia e historiografía de la educación con la maestra María Esther al frente.

Sus textos, donde los maestros son recuperados como sujetos, su concepción de la formación como viaje y sus estudios sobre Comenio llamaron y llaman la atención. Curiosos y, se podría decir, hasta necesitados de ese soplo que nos da la historia para entender la humanidad y la vida cotidiana, estudiantes y maestros se acercaron y ya no se alejaron, formaron lo que María Esther misma a veces nombra como un trabajo de “pie de cría”.

Esto resultó en la conformación de un grupo sólido de investigación, que a lo largo de los años ha estado integrado por varios compañeros de la FES Aragón, así como también de distintas instituciones nacionales e internacionales.

Pudiera esta historia parecer conocida para el lector o lectora que haya tenido algún contacto o cercanía con las instituciones donde María Esther ha tenido presencia, o para algún amigo y colega que se encuentre en alguna Universidad del país, porque hay que decir, que la “periferia” de esta investigadora se extiende por todo el territorio mexicano: desde Chihuahua hasta la península, cruza mares y llega también a puertos extranjeros donde ha logrado compartir esos saberes y hacer análisis de la actual situación que atraviesa la educación, problematizando varios temas educativos, pero dando prioridad siempre a la historia e historiografía de los procesos formativos.

Convencidos estamos que esto se logra sólo cuando “lavas” todas las posturas excéntricas de luminosidad, lejanía y soberbia a la labor de investigación, para recuperarla como una actividad fundamental de la humanidad y donde sólo el trabajo habla de quien se es, con sencillez, fascinación, algo de rebeldía y una capacidad por la sorpresa siempre atenta a la vida del día a día, como lo hace María Esther Aguirre Lora.

La escuela y la pedagogía en el laberinto de la modernidad

Martha Gabriela Noyola Muñoz

Seguramente, quienes nos dedicamos a la enseñanza de la historia de la educación en Occidente, sabemos de la dificultad de ir configurando un campo de conocimientos que no resulte ajeno a nuestros alumnos y maestros mexicanos, sino que les sea significativo y les permita orientarse en la historia de la escuela, la educación y la pedagogía, con el fin de intervenir en los procesos de cambio de las prácticas educativas, a partir de una sólida cultura pedagógica.

Los libros sobre la historia de la educación occidental son numerosos, pero son contados aquellos que atinan en ofrecer de un modo puntual, un bosquejo del dilatado proceso histórico de conformación de la educación y el pensamiento pedagógico modernos. Con la mayoría de las historias de la educación, se corre el riesgo de perderse en la infinidad de datos, fechas, lugares y autores, además de tener que lidiar con el sesgo interpretativo que cada historiador imprime a sus trabajos.

Uno de los grandes méritos de la Dra. María Esther Aguirre, está en habernos introducido a este basto y complejo campo de la historia de la educación, a través de la traducción de los libros que el pedagogo italiano Antonio Santoni Rugiu, ha escrito al respecto. Desde la década del noventa, *Historia social de la educación* y un poco más tarde *Milenios de sociedad educadora* han sido referentes fundamentales en la formación y el estudio de muchas generaciones de pedagogos y pedagogas mexicanas. ¿Cómo ordenar milenios de sociedad educadora en la enseñanza de la historia de la educación?

La enorme ventaja de esta historia de la educación consiste en que va “al grano”. Se refiere a la educación no como algo dado, como un hecho en sí, sino como un proceso social y una práctica

cultural que no se halla reducida a la institución escolar sino que permea al conjunto de la sociedad. Así, se posibilita poner en juego la reflexión sobre los diferentes contextos históricos en que se configuran las finalidades educativas y sus prácticas; los espacios y las diferentes formas de enseñar a lo largo de la historia de la escuela, junto con un estudio introductorio de los “clásicos” de la pedagogía que han echado raíces en la educación, desde la antigüedad grecolatina hasta la experiencia del movimiento de la Escuela Nueva.

Como es sabido, María Esther Aguirre ha participado de manera muy destacada, en la recuperación del pensamiento pedagógico a partir del estudio de sus “clásicos”; es conocido el modo en que se sumergió durante un buen tiempo, en la vida y obra de un Juan Amós Comenio y cómo este interés entusiasmó a otros a seguir por el mismo camino. En este marco, a través de sus traducciones del italiano, ha hecho posible a alumnos y maestros, y a muchos profesionales de la educación en nuestro país, un acercamiento a los personajes más representativos del campo de la filosofía, de la literatura, de la ciencia y de las artes, no como esos “grandes genios” salidos de la nada, sino como hombres de su tiempo, hombres de carne y hueso, seres concretos que entregaron su inteligencia y su creatividad a las mejores causas de la humanidad.

Así, ha quedado abierto un largo proceso de apropiación de un colorido cuadro de la historia social de la educación y de la pedagogía; con luces y sombras nos hemos adentrado en las profundas contradicciones que han marcado al proceso de la civilización en Occidente, y ha sido posible seguir el hilo de las huellas dejadas por la larga batalla de muchos en la historia, por una educación popular y humanista. Batalla que está muy lejos de haber terminado.

La Dra. María Esther Aguirre, es una apasionada de la literatura. Esta pasión, hace recordar una cuestión de vital importancia en la pedagogía de nuestro tiempo: las voces de los

ARTÍCULOS

humanistas europeos en los albores de la modernidad; literatos que argumentaban a favor de un cambio en la enseñanza, hasta ese entonces ofrecida en latín, a una otorgada en lengua vernácula y en contra de la aridez de los conocimientos.

Son Erasmo, Montaigne Rabelais – tres de los “grandes clásicos” de la cultura pedagógica – quienes se encargan de hacer una crítica mordaz a los lastres de la escolástica medieval de tal forma que participaron con sus obras en la configuración de un nuevo proyecto de formación para la modernidad. Erasmo con el *Elogio de la locura* se muestra como un defensor de los estudios literarios clásicos y se da el lujo de burlarse de las instituciones eclesiásticas; Montaigne por su parte, para quién “vale más una cabeza bien formada que una repleta de nociones”, no sólo crea el ensayo como género literario, sino que propone un tipo de formación fundado en la experiencia vivida. Y François Rebeláis, un anti academicista, un crítico de la pedantería en boga, recoge el lenguaje popular y en tono cómico e irónico, también hace la crítica a la educación medieval. En su novela por entregas, *Gargantúa y Pantagruel*, en algún momento del relato, el preceptor de Gargantúa le inyecta una pócima para hacerle olvidar los áridos e insignificantes conocimientos heredados de la escolástica, y con el fin de que se encuentre realmente en condiciones de aprender en el marco de una nueva educación.

Efectivamente se traen al presente las experiencias pedagógicas de un pasado, aún sea éste de lo más remoto, y cómo se han construido en otros contextos; se estudian los aportes de los “clásicos” de la pedagogía, de la filosofía y de la literatura, que han dejado sus huellas en prácticas y discursos educativos; se abre la posibilidad no únicamente de identificar los fundamentos de las propuestas pedagógicas de nuestro tiempo sino de elaborar otras nuevas, apegadas a nuestra historia y nuestra cultura.

El trabajo cotidiano de la Dra. María Esther Aguirre, la sensibilidad que muestra en sus traducciones de la obra de

Antonio Santoni Rugiu, sus viajes de formación, su diálogo constante con colegas, artistas, alumnos y maestros de distintas generaciones y latitudes, ha contribuido a ampliar y profundizar una cultura pedagógica cuyos contenidos debieran ser parte de un debate público; tan sólo para que una población sea capaz de no aceptar “gato por liebre”, como ha querido hacer el gobierno mexicano con la “reforma educativa”, dada a conocer en días recientes, al hacer creer que se funda en una pedagogía innovadora, cuando se sabe que las ideas que la conforman tienen ya sus buenos ayeres.

En fin, con su particular modestia y al margen de esos oropeles que envuelven a algunos intelectuales, María Esther nos ha enseñado que tanto la educación como la cultura, son resultado de un trabajo constante individual y colectivo. Gracias a ella me reconozco como una obrera del campo de la pedagogía y, por tanto, de la cultura.

Un pensamiento y una práctica de la ‘hospitalidad’

Malena Alfonso

Dice Jacques Derrida (2001), que el pensamiento de Emmanuel Lévinas —“el filósofo del otro”—, quien tenía una relación de fidelidad infiel con la ontología, lo ha acompañado durante toda su vida adulta.

Confieso que yo ya era adulta, o al menos eso creía, hace siete años cuando me “encontré” con esa relación de “fidelidad infiel” con diferentes campos de conocimiento que María Esther construye a través de su trayectoria y sus indagaciones, e inscribe en el acontecer de un pasaje del que se espera el surgimiento de la novedad.

Esa relación me ha acompañado desde entonces (con avances, retrocesos, tensiones), por ello la retomo aquí, a los fines de

ARTÍCULOS

este escrito. Entiendo que se desprende de una especie de pensamiento de la *hospitalidad* que profesa; *hospitalidad* que no se circunscribe solamente a la acogida del extranjero en el hogar, la casa o la nación. “Desde el momento que me abro, doy ‘acogida’ –por retomar el término de Lévinas– a la alteridad del otro, ya estoy en una disposición hospitalaria” (Derrida, 2001: 50). En este sentido, esa “fidelidad infiel” ya tiene que ver con el otro; es decir, “el cierre no es más que una reacción a una primera apertura” (Derrida, *op. cit.*: 50).

Considero que el pensamiento de la *hospitalidad* se manifiesta y expresa en los temas de interés en los que María Esther ha inscrito su trayectoria: el campo de la educación artística; las principales tendencias epistémicas sobre la nueva historiografía de la educación, y –recientemente– las tramas y redes de relación inéditas por donde circula y se produce el conocimiento a partir del análisis de la producción intelectual de italianos en México.

Temas en los que subyace la pregunta y la mirada por el otro, como condición de posibilidad de sí mismo. Las referencias al “otro” y a “sí mismo”, no designan exclusivamente personas con nombres y apellidos. En este caso, y en lo que respecta a sus intereses de investigación, la otredad se relaciona con campos de saberes diferentes a la Pedagogía, pero necesarios para su constitución identitaria. A propósito, expresa “la apuesta no radica entonces en que por fuerza el pedagogo como tal se desplace al campo de la historiografía de la educación en toda su extensión y códigos [...]. La clave radica, desde mi punto de vista, en desarrollar una mirada histórica *propia*, desde nuestro oficio de pedagogos, en torno a lo educativo y lo pedagógico [...]” (Aguirre Lora, 2001. Destacado en el original).

La *hospitalidad* es primera, dice Derrida en relación a Lévinas, lo cual “significa que incluso antes de ser yo mismo y quien soy, *ipse*, es preciso que la irrupción del otro haya instaurado esa relación conmigo mismo” (Derrida, *op. cit.*: 50).

De ahí, la apertura y el profundo respeto hacia la novedad en María Esther; novedad que se produce en el encuentro con el otro, quien reactualiza las preguntas y desestabiliza las certezas construidas.

No es casual, en función de todo ello, que haya optado por una indagación de historia social y cultural de las prácticas y discursos educativos. “Creo que las dimensiones temporales de lo educativo y lo pedagógico, aprehendidas en estos términos, nos pueden dar *perspectiva y volumen*, nos dan *profundidad...*” — expresa y prosigue— “Constituyen una suerte de observatorio que nos aporta elementos para repensar nuestros pasos, para escudriñar a la distancia la manera en que hemos configurado nuestras percepciones, justificaciones y gestualidades en estos menesteres [...]” (Aguirre, *op. cit.*: 16. Destacado en el original). La narración histórico-educativa perturba el presente, desestabiliza las certezas y nos ayuda a comprender cómo otras sociedades, otros hombres y mujeres idearon y problematizaron la formación humana y la cristalizaron en proyectos y prácticas concretas.

Para María Esther, genera en nosotros una suerte de *solidaridad* con esos hombres y mujeres, al sabernos parte de un fondo de experiencias compartidas que hemos heredado. También, y por lo mismo —agrego—, propicia un sentido de la *responsabilidad con* la formación de otros: respondiendo de algo todavía desconocido, “[...] del surgimiento de ‘posibilidades’, cuyas consecuencias, para realizarse, deben ser objeto de atención y de protección [...]” (Cornu, 2002: 45). Ser *responsable* supone, entonces, abrir una posibilidad, conectando el pasado con el futuro, que no deja afuera una ruptura; “es ‘asumir’ una historia, activa, irreversible, sorprendente y también frágil, que necesita, para realizarse, ser sostenida a través del tiempo” (Cornu, *op. cit.*: 48).

El destacado de la preposición anterior no es en vano. El pensamiento de la *hospitalidad* en María Esther enseña que uno es *responsable* no por el otro, sino **con** él: *Ubuntu, soy porque somos*.

ARTÍCULOS

Posiblemente Manuel Cruz (2007), acierte al decir que es insobornablemente humano ese impulso que nos lleva a confrontarnos con el pasado, tal como lo hace María Esther, “a intentar extraer del relato de lo ocurrido lecciones que nos ayuden a proseguir nuestra andadura, liberados, en lo posible, de lo peor de nosotros mismos. Ilusionados, en la medida en que nos dejen, en vivir juntos de otra manera” (*op. cit.*: 12-13).

Ahora bien, también se caracteriza por estar en el mundo practicando un sentido de la *hospitalidad*, congruente con su pensamiento. Es decir, abre la *casa* para recibir al extranjero, al que viene de lejos, al que trae los murmullos de otras tierras, los olores de otros hogares y las canciones de otras cunas que mecieron otras manos. No en un afán de superioridad y poder. Al contrario, recibéndolo en su lengua y todo lo que ésta encarna: costumbres, normas, memorias, nombres propios... en definitiva, cultura. Porque resulta una contradicción la *hospitalidad* que borra toda alteridad. Lo cual no supone en María Esther, “renunciar a exigir que el arribante aprenda nuestra lengua. [...] el acontecimiento que hay que inventar es un acontecimiento de traducción” (Derrida, 2001: 56).

Posiblemente, sea eso lo que caracteriza su práctica profesional y personal: la invención de acontecimientos de traducción, que hacen posible el diálogo. Ahí se sitúan sus clases y sus textos, pero también sus gestos, a través de los cuales nunca expresa aquellas cosas que esperamos encontrar; porque el sentido de éstos tal vez sea poner en cuestión y problematizar esos convencimientos indiscutidos con los que funcionamos. Quiero creer que la invención de esos acontecimientos de traducción fueron y son *posibles* gracias al requisito de *pensar lo que pasa* constantemente que la caracteriza, no como exigencia de una práctica filosófica sino “de todo aquel que aspira a una existencia mínimamente intensa” (Cruz, *op. cit.*: 13).

María Esther Aguirre como maestra artesana

María Isabel Vicente Martínez

A lo largo de la vida tenemos la fortuna de encontrarnos con personas de las que siempre recordamos algo. Entre ellas sin duda están nuestros maestros y maestras. La figura del maestro y/o educador(a) ha sido tan importante a lo largo de la historia que incluso existen diferentes maneras de concebir su papel en la vida y en lo social. Por ejemplo, Henry Giroux exalta la figura del maestro como un intelectual transformador, capaz de cuestionar su entorno social y no sólo pensar o limitar su acción a un espacio áulico; esto nos demuestra que el papel del maestro(a), va más allá de lo que se piensa. Detrás de los y las grandes pensadores que conocemos por sus aportes, existió sin duda la influencia y acompañamiento de una o varias figuras de maestros(as) en su travesía por el conocimiento.

En la Antigua Grecia, por ejemplo, no cualquier persona podía desempeñar tan importante responsabilidad, porque no sólo se le encomendaba la vida de un joven, sino un alma; por esta razón tan estricta, Sócrates, admirado maestro de Platón, murió tras beber la cicuta a consecuencia de ser acusado injustamente de envenenar el alma de los jóvenes, cuando en realidad los incitaba a conocerse a sí mismos. Estas anécdotas entre muchas más, ejemplifican la figura del maestro(a) en su naturaleza más relevante: como aquél que guía, incita a pensar, acompaña y transforma.

Ahora quiero relatar mi experiencia sobre el lugar que ocupan mis maestros y maestras, aludiendo particularmente a las enseñanzas de mi Maestra (con M mayúscula), María Esther Aguirre Lora.

Comenzaré diciendo que estudié Pedagogía y me interesé en la educación, gracias a la influencia de mis maestros y maestras

ARTÍCULOS

que acompañaron mi camino con sus enseñanzas, experiencias y conocimientos. Ellos y ellas me hicieron ver que la educación es un “arma cargada de futuro”, como versa el poema de Agustín Goytisolo. En este sentido, desde mi experiencia, la naturaleza de la educación va más allá de la transmisión de conocimientos; es un encuentro entre dos cuerpos que existen, se viven y coinciden en un determinado tiempo y espacio, aludiendo a la filosofía de Baruch de Spinoza, cuando planteó sus ideas sobre los afectos y afecciones en su obra *La Ética demostrada según el orden geométrico*.

El afecto (*afectus*) se refiere a la variación continua de la fuerza de existir de alguien, en tanto que esa variación está determinada por las ideas que tiene y que determinan la variación de la potencia de nuestro actuar frente a la vida. Así también, se encuentra la afección (*affectio*), que es el estado de un cuerpo en tanto que sufre la acción de otro cuerpo. La *affectio* es una mezcla de dos cuerpos, un cuerpo que está llamado a actuar sobre otro, y el otro va a acoger el trazo del primero; toda mezcla de cuerpos es llamada afección además de la naturaleza del cuerpo modificado y la naturaleza del cuerpo querido o afectado, así, la afección indica la naturaleza del cuerpo afectado mucho más que la naturaleza del cuerpo afectante.

Así como se muestra con la filosofía de Spinoza, pienso que pasa algo similar con el acto de educar; éste es también una afección, en tanto que implica el encuentro de cuerpos que son afectados uno al otro: uno como cuerpo afectante, otro como cuerpo afectado. Del segundo me interesa hablar aquí: de esa modificación que se refleja en un cuerpo que cambia su “forma” de pensar y sentir, y este proceso que suena tan sencillo, es lo que yo he vivido por medio del acompañamiento de mis maestros y maestras.

Tengo la fortuna de ser aprendiz de una “maestra artesana”, como cariñosamente la llamamos. En el sentido metafórico, la “maestra artesana” alude a como nos ha sabido formar: como lo hace un artesano(a) alfarero(a) con el barro;

formar y crear una obra, en este caso humana. Si hay alguna profesión que se asemeja a la del educador y educadora es la del artesano(a) que se pasa horas en el taller dando forma a sus ideas, esta me parece es una de las labores que mi maestra María Esther Aguirre nos ha enseñado: darnos forma atendiendo a nuestras propias ideas. Ella, con esa capacidad spinoziana del afecto y afección, nos ha transmitido su legado a través de sus memorias, conocimientos, saberes y experiencias.

De ella aprendí a vivir y entender la relevancia y necesidad de la dimensión histórica de la vida y de las cosas en una sociedad caracterizada por la supresión de la memoria, la petrificación de los recuerdos y el fomento del olvido. Estas circunstancias hacen sin duda, el ejercicio de forjar, mantener y crear espacios de memoria viva que permitan conservar los recuerdos como una caja de herramientas, como diría Foucault, con experiencias que al recordar nos permitan traer el “pasado” como antídoto ante el olvido.

Con todo lo anterior, agradezco a mi Maestra artesana, María Esther Aguirre Lora, todo el trabajo que realiza día a día para hacernos creer que es posible forjar un mundo más ético, habitable y justo de la mano de la historia, de ella y de los compañeros y compañeras que hacen posible lo imposible, como diría Derrida.

... y llegó para quedarse

Isabel Martínez Araiza

Tuve la oportunidad de conocer a la Dra. María Esther Aguirre Lora en el invierno de 2012. A pesar de la tarde fría, el encuentro en su cubículo, fue cálido y con una amplia sonrisa escuchó las vicisitudes que hasta ese momento vivíamos los autollamados *pintores de la realidad escolar*. Cargando varias pinturas llegué al encuentro, al que amablemente accedió para

ARTÍCULOS

conocer lo que sería la *Primera bienal de las pinturas salvajes* a la que había sido invitada para cortar el listón que inauguraría la galería de las obras de arte de las cuatro primeras generaciones de los artistas formados en el taller “Pintemos la realidad escolar de diferentes colores matices e intensidades”.

Este grupo de locos comenzamos a reunirnos en torno al seminario de “Análisis del trabajo docente”, que tenía como finalidad la elaboración del documento de titulación, por parte de los alumnos, para convertirse en flamantes licenciados de educación primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).⁸ Cabe señalar que a pesar de las múltiples asesorías que los conductores de dicho seminario recibíamos por parte de la Secretaría de Educación Pública, algo no funcionaba, los trabajos eran buenos informes académicos de prácticas docentes, pero los sujetos y las experiencias significativas del servicio social⁹ estaban ausentes.

Fue así como en el ciclo escolar 2008 - 2009, la que esto escribe se propuso dar un giro a dicho seminario, a partir de la introducción de la educación artística en el diario acontecer vivido por los estudiantes normalistas. El salón de clases se transformó en el “cuarto propio” de los pintores, al estilo de lo propuesto por Virginia Woolf en sus conferencias agrupadas bajo el título *Un cuarto propio*. Los teóricos de la formación docente marcharon de la mano de escritores como Jorge Luis Borges, Gabriel García Márquez, Jaime Sabines, José Emilio Pacheco y José Saramago; de músicos como Gustav Mahler, Giuseppe Verdi, Blas Galindo, José Pablo Moncayo y Arturo Márquez, y de pintores como Diego Rivera y René Magritte.

Este caleidoscopio de lecturas, vivencias¹⁰ y largas charlas en el “cuarto propio” se convirtieron en el preámbulo de lo que al término del ciclo escolar fueron los textos narrativos bañados de metáforas: en ellos no sólo los sujetos estaban presentes, sino también las buenas y las malas experiencias vividas, pero lo más importante fue el descubrimiento del ser docente de los futuros

maestros. A estos textos se les llamó “pinturas de la realidad escolar” y a los autores “los pintores”. Y con singular alegría y orgullo, entregamos a la comisión de titulación de la BENM las obras de arte que daban cuenta de las vicisitudes que implica estudiar para ser profesor de educación primaria.

Sin embargo, lejos de ser reconocido el esfuerzo que supuso pintar la realidad escolar; las “pinturas-textos” fueron severamente criticadas por la comunidad académica de la institución; es más, se habló de poner en riesgo el proceso de titulación de los nóveles artistas. Pero esta situación no amedrentó a la conductora del seminario, ya que vinieron cuatro generaciones más de pintores, y pese a las miradas y comentarios reprobatorios, los pintores nos sentíamos orgullosos de nuestras obras. Fue así como decidimos escribir un libro que reunió los textos de 22 pintores, titulado *Las pinturas de la realidad escolar*.¹¹

La presentación de nuestra obra requería de una gran fiesta, de ahí la organización de la *Primera bienal de las pinturas salvajes*, y para la inauguración necesitábamos de una celebridad que no sólo le diera realce al acto, sino que con su vasta experiencia y su gran sensibilidad le explicara a propios y extraños en qué consistía la locura creadora que cuatro generaciones habían vivido en el “cuarto propio”, permitiéndoles pintar la realidad escolar de diferentes colores, matices e intensidades.

Personalmente, conocía parte de la obra de la Dra. Aguirre Lora, la había escuchado en varias conferencias, por lo que decidí escribirle un correo para invitarla a cortar el listón inaugural de la bienal. Amablemente, ella contestó y me citó para que le proporcionara detalles del evento y el grupo.

El encuentro fue extraordinario, con la paciencia y afecto que caracteriza a la Doctora, escuchó por más de una hora las travesías vividas por los artistas de la realidad escolar, sonreía ante cada experiencia narrada y conforme pasaban los minutos,

ARTÍCULOS

su rostro reflejaba la aprobación de la experiencia. Al término de la reunión pidió quedarse con algunas obras y con una sonrisa comentó que a la brevedad tendría noticias de ella.

Pocas veces yo, en tanto responsable del taller, había sentido tan comprendida, y con la locura que me caracteriza regresé a mi casa. No habían pasado ni 24 horas, cuando recibí un correo de la Dra. Aguirre, en el que expresaba lo complacida que había quedado de conocer esta experiencia y comentaba que no sólo cortaría el listón de la bienal, sino que además impartiría la conferencia *Cuando las artes bellas aún no eran Bellas Artes*.

La mañana del 22 de febrero de 2012, un grupo de pintores acompañados por las autoridades de la BENM esperábamos, en la explanada de la escuela, la llegada de la Dra. Aguirre Lora. Ella bajó sonriente del auto, cargada de libros. Lo que no imaginábamos es que eran los primeros presentes que a partir de entonces daría al taller de pintores, mismos que han sido disfrutados por diversas generaciones de los artistas de la realidad escolar.

La bienal fue iluminada con su presencia, la conferencia que impartió ayudó a algunos incrédulos a entender la esencia del taller. La expresión de alegría en los rostros de los pintores cobraba diferentes colores y matices. Fue tal la fiesta que se generó que la directora de educación normal, en voz baja, le comentó a su asistente que se quedaría toda la jornada, para “escuchar” las pinturas de la realidad escolar. La presencia de la Dra. María Esther Aguirre Lora en la BENM fue un acontecimiento para la comunidad normalista, pero sobre todo para los pintores de la realidad escolar.

Al término de la conferencia, los pintores nos apresuramos para tomarnos la foto del recuerdo; nos colocamos en torno de la Dra. Aguirre y en ese momento se estableció un vínculo que con los años se ha fortalecido. Ella ha vuelto a la Normal para compartir su experiencia con los normalistas y para nosotros es nuestro referente cada vez que alguien pone en duda la calidad

académica de las pinturas de la realidad escolar. María Esther y Ramón nos impulsan a seguir pintado la realidad escolar: ella, con la difusión que le ha dado al taller, y él, con las notas musicales que del piano han salido para acompañar nuestro andar, en ocasiones sinuoso y otras tranquilo, pero siempre junto a la mirada serena y afectuosa de la Dra. María Esther Aguirre Lora... porque ella *llegó para quedarse en el cuarto propio* de los pintores de la realidad escolar.

Historiografías de la educación: metáforas vivas de nuestro tiempo

Edgar Gabriel García Rodríguez

*El viaje es, más bien, una metáfora para pensarse uno en el estudio,
en la investigación, pero también en el proceso de
acompañar el proceso del otro,*

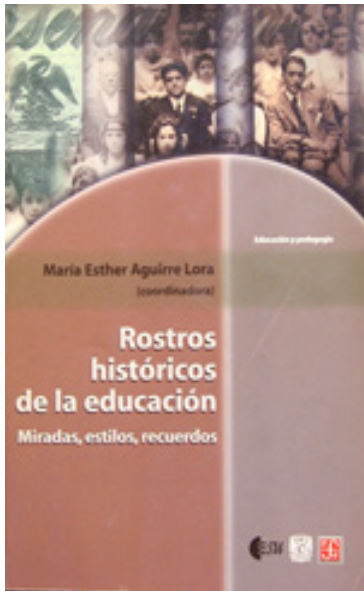


ARTÍCULOS

es como navegar, con sus dificultades y altibajos, con sus naufragios...

María Esther Aguirre Lora¹²

Los pensares y quehaceres de la Educación y la Pedagogía han construido saberes en torno a sujetos, prácticas y escenarios que se tornan más complejos y diversos en la actualidad, lo que ha devenido en la necesidad de volver a preguntar sobre los paradigmas que inquietan a los seres humanos desde que utilizaron todos sus sentidos para explicar-se y comprender-se en, con y al cosmos en sus más ínfimas particularidades. Entonces, partiendo de la premisa que reitera Georgina María Esther Aguirre Lora en sus seminarios, ésta es que potencialmente toda pregunta se convierte o puede convertirse en un objeto de estudio que retorna a la historia, problematiza y asume la existencia de esterilidad de antiguos modos de revisar el presente a partir del pasado, permitiendo insertarnos en la reflexión y diálogo trans-temporal de la matriz educativa y pedagógica.



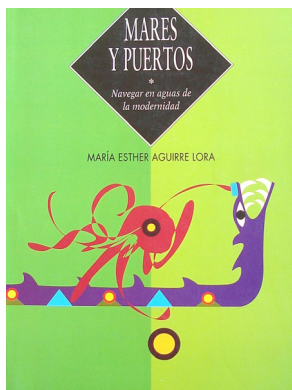
La Dra. María Esther Aguirre invita a emparejarnos en dicha trayectoria colectiva que se vuelve urgente pensar y actuar, no dualmente, sino, como una relación imbricada, complementaria. Para ello, algunos de los textos que ha coordinado arrojan pistas para acercarnos cada vez

más al asunto, *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos* (México: CESU-UNAM, FCE, 2001), *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios* (México: IISUE-UNAM, 2011), *Narrar historias de la educación. Crisol y Alquimia de un oficio*

(México: IISUE-UNAM, 2015a) y su obra biográfica intelectual *Mares y Puertos. Navegar en aguas de la modernidad* (México: CE-SU-UNAM, IMCED, Plaza y Valdés, 2005) son, en ese sentido, ejercicios “creativos” (Cerutti, 2000: 5-39) que permiten “aventurar explicaciones de determinados fenómenos, hechos, que percibimos como problemas” (2005: 14).

En estas aproximaciones, como diría la Dra. Aguirre Lora, se expresan tres inquietudes que son necesarias de abordar para comprender el trabajo intelectual al que se ha dedicado por más de 40 años: la educación como campo y oficio del pedagogo, la enseñanza de las artes y la dimensión histórica y temporal. Asimismo, hay que añadir dos condiciones necesarias que utiliza María Esther en su labor pedagógico-educativa artesanal: el uso de “conceptos metafóricos” (2015: 27) y el compromiso ético-político en la construcción del conocimiento (2015a: 24-25).

Parece ser que la neotenia del discurso en María Esther se hace manifiesta al atender viejos problemas con la siempre renovada y juvenil esperanza, una condición utópica de múltiples posibilidades o de presentes aún no “sidos” que es plausible plantear desde la experiencia que da “situarse” y “mirar”, “tejer” en el “deambular” desde “ángulos y filones”, mostrando “indicios y rastros” para poder visibilizar “rostros” y plantear propias “cartografías” en la Educación, la Pedagogía, la Historia y las Artes (2001; 2005), es decir una actitud *trashumante* que se hace *navegando*.



Como apunta la Dra. Aguirre, “pensar metafóricamente” y “vivir con un pie fuera de la educación” (2005: 13-24) alimenta la narrativa histórica y pedagógica para lograr otros sentidos y otras significaciones que su propio campo, a veces, encuentra limitado. Siendo entonces que algunas palabras se vuelven conceptos por su fuerza de enuncia-

ARTÍCULOS

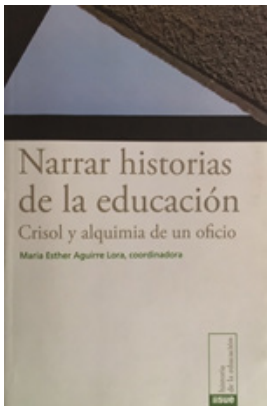
ción y contención creativa, argumentos para una realidad distinta, abierta y volcada a otros espacios que ya no son ajenos; “humus” (2011: 15) para la Educación, para la Pedagogía, para la vida.

El campo, ahora fértil, donde lo educativo y lo pedagógico se vinculaba directamente por su labor específica de-formar y depositar un saber, se abre y da cabida a “escenarios no aburridos” (2001), “inusuales, inadvertidos, sorprendidos” (2011: 25) en los que la historia, las artes y la educación juegan su pertinencia en lugares que no son consagrados para su participación, modificando los códigos y pautas semánticas hacia un orden distinto en el que se “cruzan los itinerarios” (2011: 22-24) de miradas, sentires, voces, quehaceres y modos otros, de ser y estar *con, en y para* el Mundo.

Si el arte desde su raíz tiene que ver con los usos de la destreza, habilidad, creación e inventiva que los seres humanos utilizan para transformar su entorno y ellos en él, se vuelve fundamental la forma en que se enseña y aprende, y ésta es *haciéndose*, es decir, no como una acción pragmática sino “artesanal” (2011: 213-214), *praxis* artística para el desarrollo integral y estético de la humanidad.

Por ello es que la Pedagogía y la Educación se encuentran en el campo de las *humanidades y las artes* y de ahí la disputa con

las *ciencias sociales*, que siguen debatiendo su objeto de estudio. Parecen evidentes los límites que implican y sugieren dichos posicionamientos, sin embargo, la Dra. Aguirre Lora, siguiendo y dialogando con su maestro Antonio Santoni Rugiu, rebasa o amplía la discusión al introducir la dimensión histórica y temporal, lo que implica una labor *artesanal*; de ahí que el *decir* de lo pedagógico y lo educativo *floresca*, dando



otros rostros y corazones verdaderos para los hombres y las mujeres, parafraseando a María Esther.

La ocupación de la Dra. Aguirre queda entonces al descubierto, se muestra y desborda de la *inter y transdisciplinariedad*, “préstamos disciplinares y maridajes” (2015a: 17-19), imaginando posibles universos simbólicos, de lenguajes y discursos; siendo partícipe de las dimensiones que las *culturas* y los *sujetos* viven en sus diferentes aristas. Para ello, también se ha valido de la exploración de fuentes y soportes no convencionales, ya que la labor historiográfica, más como caja de herramientas que actitud exploratoria, reposiciona el tránsito del “hacer historia” y el cómo la narramos.

Entonces, el *crisol y alquimia* del que participa María Esther Aguirre, nos posiciona en distintas pluralidades de pedagogías, educaciones, historias, artes y artesanías que potencializan nuestro compromiso con la humanidad. Al final, las metáforas textiles y agrarias que utilizamos cotidianamente, se vuelven motor y engranaje desde sus propias “tramas y urdimbres”, “semilleros y cultivos”, revolucionando-nos.

Bibliografía

AGUIRRE Lora, María Esther (coord.) (2001) *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: UNAM-CESU, FCE.

AGUIRRE Lora, María Esther (2003) “Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto” En: Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra (comp.) *Historia cultural de la educación*, Barcelona-México: Ediciones Pomares, pp. 297-331.

ARTÍCULOS

- AGUIRRE Lora, María Esther (2005) *Mares y Puertos. Navegar en aguas de la modernidad*. México: UNAM-CESU, IMCED, Plaza y Valdés Editores.
- AGUIRRE Lora, María Esther (2009a) "Lo que la historia nos puede decir sobre la diferencia" En Patricia Medina Melgarejo (coord.) *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*. México: Plaza y Valdés, pp. 23-50.
- AGUIRRE Lora, María Esther (2009b) "Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde" *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre.
- AGUIRRE Lora, María Esther (coord.) (2011) *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*. México: UNAM-IISUE, Bonilla Artigas Editores.
- AGUIRRE Lora, María Esther (Coord.) (2013) *Lecturas Inapropiadas desde la historia, la educación y la cultura*, México: Posgrado en Pedagogía, UNAM-Díaz de Santos.
- AGUIRRE Lora, María Esther (coord.) (2015a) *Narrar historias de la educación. Crisol y Alquimia de un oficio*. (México: UNAM-IISUE, Bonilla Artigas Editores.
- AGUIRRE Lora, María Esther (Coord.) (2015b) *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM*, México: Bonilla Artigas Editores-IISUE, UNAM.
- CERUTTI, Horacio (2000) *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. México: UNAM-CRIM, Miguel Ángel Porrúa.
- CORNU, Laurence (2002) "Responsabilidad, experiencia, confianza". En Frigerio, G. *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana, pp. 43-83.

- CRUZ, Manuel (2007) *Cómo hacer cosas con recuerdos. Sobre la utilidad de la memoria y la conveniencia de rendir cuentas*. Madrid: Katz Editores.
- DERRIDA, Jacques (2001) *¡Palabra!. Instantáneas filosóficas*. Madrid: Trotta.
- DULTZIN Dubin, Susana (1981) *Historia social de la educación artística en México*. México: INBA-SEP.
- GARDNER, Howard (1987) *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, España: Paidós.
- HASSOUN, Jacques (1992) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- HUIZINGA, Johan (2016) "Juego y poesía", *Revista de la Biblioteca de México*, núm. 154-155, pp. 76-83, fragmento tomado de J. Huizinga (1943), *Homo ludens. El juego y la cultura*, versión española de Eugenio Imaz. México: Fondo de Cultura Económica.
- LACAN, Jacques (2010) *El mito individual del neurótico, o Poesía y verdad en la neurosis*, trad. por Gerardo Arenas. Buenos Aires: Paidós (Jacques Lacan en Campo Freudiano).
- REYES Palma, Francisco (1984) *Historia social de la educación artística en México (notas y documentos): un proyecto cultural para la integración nacional período de Calles y el Maximato (1924-1934)*. México: INBA.
- ROBLES Cahero, José Antonio (1980) "Historia de la Musicología en México" *Nexos*. En: <http://www.nexos.com.mx/?p=3712>
- RUÍZ, Carlos (2008) "María Esther Aguirre-Lora, educadora de pensamiento libre". *Revista Aleph*, enero/marzo 2009, año XLIII, núm. 148, Reportajes. En: <http://www.revistaaleph.com>

ARTÍCULOS

com.co/component/k2/itemlist/category/56-edici%C3%B3n-no-148.html

RUIZ Rodríguez, Carlos (2015) *La Etnomusicología en México: Proceso de consolidación institucional y generación de conocimiento*. Tesis de Doctorado en Antropología, FFyL-IIA, UNAM, México.

SARACENI, Gina (2008) *Escribir hacia atrás. Herencia, lengua y memoria*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.

TORTAJADA Quiroz, Margarita (2008) "La investigación artística mexicana en el siglo XX: La experiencia oficial del Departamento de Bellas Artes y del Instituto Nacional de Bellas Artes" *Cultura y representaciones sociales*, año 2, núm. 4, pp. 169-196.

Sobre los autores:

Martha Isabel Leñero Llaca, ha sido alumna de María Esther desde 1990 hasta la fecha en la Licenciatura, la Maestría y el Doctorado en Pedagogía de la UNAM. Actualmente es miembro permanente del Seminario de Historia de la Educación que María Esther imparte en la Maestría y el Doctorado en Pedagogía con sede en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. Entre sus publicaciones se encuentra el artículo "Indicios literarios de la escuela: aproximaciones a una poética de la memoria" en el libro coordinado por María Esther Aguirre Lora (2013), *Lecturas in-apropiadas desde la historia, la educación y la cultura*, México, UNAM, Ediciones Díaz Santos (Estudios de Posgrado en Pedagogía. UNAM), pp. 83-109. Correo electrónico: mar.llaca@eninfinitum.com

Fernando Aragón Monroy, es Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México e Investigador del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza "José Limón" INBA. Correo electrónico: faragonmonroy@gmail.com

Luz Marina Reyna Morales Martínez, ha sido alumna y lectora de María Esther Aguirre desde 2008. Actualmente, es estudiante de Doctorado en Pedagogía de la UNAM. Última publicación: María Esther Aguirre Lora, Jesús Márquez Carrillo y Luz Marina Morales Martínez (2016) "La historia de la educación en México. Una bibliografía 2002-2011" (Disco compacto) En María Esther Aguirre Lora (coord.) *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011, vol II*. México: ANUIES-COMIE. Correo electrónico: luzmarinamorales087@gmail.com

Lourdes Palacios, es Doctoranda y Maestra en Pedagogía por la UNAM. Licenciada en Pedagogía por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos. Realizó estudios de Educación Musical y Fagot en la Escuela Nacional de Música de la UNAM, y de Fagot en la Escuela de Música Vida y Movimiento Ollin Yoliztli. Es profesora en la Licenciatura en Pedagogía en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM. Ha desempeñado tareas en la docencia, investigación, gestión y planeación educativas, en instituciones como el INBA, CNA, CONACULTA, SEP y otras. Es autora del libro *Arte: Asignatura Pendiente. Un acercamiento a la educación artística en primaria*. Ha publicado artículos sobre temáticas de educación y arte en diversas revistas culturales y educativas del país. Entre ellos, "Mole oaxaqueña. Receta elaborada con ingredientes tradicionales de la danza mexicana y elementos creativos del lenguaje coreográfico", *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*, México, enero 2014, año 18, número 212. Correo electrónico: lourdes_palacios@hotmail.com

Georgina Ramírez Hernández, es Licenciada y Maestra en Pedagogía por la UNAM. Alumna de la Dra. María Esther Aguirre desde 2004 y miembro de su seminario de posgrado desde 2008. Recientemente ha sido publicado el artículo de su autoría "Del cuidado personal a la salud escolar. La higiene como educación corporal en el porfiriato", *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*, México, septiembre 2016, año 21, número 244. Correo electrónico: cycnus85@yahoo.com.mx

ARTÍCULOS

Karina Rosas Díaz, conoce la obra de María Esther Aguirre Lora desde sus estudios de licenciatura en la FES Aragón (año 2005). Prestadora de servicio social bajo su dirección, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación en el 2008; becaria en el área de investigación del IISUE, en el proyecto Historia social y cultural de la educación artística en México 1920-1970 c. a.; ayudante de investigación de la Dra. Aguirre por el CONACYT en el año 2011, y alumna desde entonces y hasta la fecha, participando en los seminarios que imparte en el IISUE-UNAM. Es egresada de la Maestría en Pedagogía, cuya tesis dirige María Esther Aguirre. Última Publicación: Alfonso G. Malena, Ramírez H. Georgina y Rosas D. Karina (2016) “Memoria, conocimiento y utopía. La primera revista de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación” En *Historia e Historiografía de la educación en México. Un balance 2002-2011. Vol. II*. México: ANUIES-COMIE. Correo electrónico: karina_rodri@hotmail.com

Martha Gabriela Noyola Muñoz, conoce a María Esther Aguirre desde hace treinta años. A principios de los años ochenta, integró un movimiento estudiantil en el Colegio de Pedagogía en contra del enorme descontento por la cerrazón, la inercia de la institución y el predominio de un enfoque tecnocrático de la pedagogía, y a favor de la candidatura de María Esther para la Coordinación Académica de la Licenciatura en Pedagogía. Gracias a ella, se hizo posible un cambio en la orientación de los estudios con la incorporación de nuevos maestros realmente críticos y comprometidos, desde distintos lugares, con la realidad educativa. Durante un largo periodo le siguió la pista a través de sus publicaciones: primero sobre Comenio y un poco después por las traducciones que realizó de los libros de historia social de la educación, de Antonio Santoni Rugiu, textos que se convirtieron en auténticos “caballitos de batalla” para su trabajo docente en la Universidad Pedagógica Nacional. Hace tres años se integró al Seminario de historia de la educación que imparte en el Programa de Posgrado en pedagogía con sede en el IISUE. Hoy se reconoce una feliz integrante de Ubuntu (tal como se

denomina el grupo de estudiantes del seminario), y trabaja en su tesis de Doctorado, bajo la dirección de María Esther en la línea de educación artística, básicamente formación de bailarines. Última publicación: Noyola Muñoz, G. (2015). "De los territorios del cuerpo, el arte y el poder", Reseña del libro *Lo que puede un cuerpo. María José Arjona*, de Rubén Darío Yepes Muñoz, Bogotá: Ministerio de Cultura, en *Artes La revista*. Universidad de Antioquia-Facultad de Artes, núm. 20, vol. 13, pp. 246-253. Correo electrónico: gabynoyola@gmail.com

Malena Alfonso, es Maestra y Doctoranda en Pedagogía, por la UNAM. Desde el año 2010 trabaja bajo la dirección de María Esther Aguirre Lora, en calidad de tutoranda, en temas de memoria, exilio argentino en México, historia reciente y biografía intelectual. Funge como su ayudante de investigación desde el año 2012 a la fecha. Su tesis de maestría, dirigida por María Esther Aguirre Lora, fue premiada en el año 2015 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y publicada bajo el título *De huellas, aprendizajes, legados y no retornos. La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)*. Correo electrónico: malenalf2001@gmail.com

María Isabel Vicente Martínez, es Licenciada y Maestra en Pedagogía por la UNAM. Forma parte del Seminario de historia de la educación, coordinado por la Dra. María Esther Aguirre Lora, desde el año 2013. Se desempeña como su ayudante de investigación en el ISUE-UNAM, desde el año 2014. Obtuvo su grado de Maestra con la tesis *Oralidad y educación en dos pueblos otomíes, escenarios de conversación y convivencia*, en el año 2016. Correo electrónico: dharmaria_veda@hotmail.com

Isabel Martínez Araiza, es Profesora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) e integrante, desde el año 2013, del Seminario de historia de la educación, a cargo de María Esther Aguirre Lora en el IISUE-UNAM. Es coordinadora del libro *Las pinturas salvajes de la realidad escolar*. México: BENM, 2012. Co-

ARTÍCULOS

correo electrónico: isabel_araiza@prodigy.net.mx

Edgar Gabriel García Rodríguez, es Licenciado en Pedagogía por la UNAM/FES-Aragón con la tesis “La Arena de Lucha Libre: escenario educativo informal, creador y recreador de identidades”. Realizó su servicio social en actividades de apoyo a la investigación con la Dra. María Esther Aguirre Lora (septiembre 2010 a marzo 2011), participando en el Seminario Actores e Historia de la Educación (febrero 2010-diciembre 2011). Formó parte del proyecto PAPIIT “Historia social y cultural de la educación artística en México (1920-1970 c.a.)”. Actualmente es estudiante de la Maestría en Pedagogía UNAM/FFyL con el proyecto “Hacia una propuesta de educación intercultural radical: diálogo y praxis desde México” bajo la tutoría de la Dra. María Esther Aguirre. Ha participado en congresos, coloquios y seminarios de Historia, Filosofía y Pedagogía en Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica y Panamá con temas sobre Educación Indígena e Interculturalidad. Desde 2013, es miembro del grupo de investigación en Filosofía e Historia de las Ideas “O inventamos o Erramos” de la UACM. Actualmente está preparando la edición facsimilar de “*Sociedades Americanas en 1828*, del filósofo y educador venezolano Simón Rodríguez”. Correo electrónico: gabriel.garod@gmail.com

Notas:

1 Popkewitz, Thomas S., Barry M. Franklin, Miguel A. Pereyra (comps.) (2003) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona/México: Pomares.

2 En relación a la pretendida supremacía de la ciencia sobre las artes muchos pensadores se vieron en la necesidad de formular argumentaciones para reivindicar la naturaleza intelectual y cognoscitiva del arte, asegurando que los seres humanos cons-

truimos innumerables versiones del mundo, mediante diferentes clases de símbolos y sistemas simbólicos, por tal razón se considera que no habría razón para reclamar prioridad epistemológica de una sobre las demás. Por tanto, no hay un conocimiento conceptual exclusivo de la ciencia. El arte, al igual que la ciencia y la historia, posee racionalidad y discursividad, y unos y otros, son lenguajes o sistemas de signos en los que se exterioriza el pensamiento (Gardner, 1987; Sánchez Vázquez, 1996).

3 Robles Cahero (1980) proporciona información de las principales obras escritas sobre la historia de la música en México, con la intención de dar un panorama de la producción en este campo que constituye el punto de partida de la investigación musical en nuestro país. Por otra parte, habría que hacer notar que el campo etnomusicológico, también como rama de la investigación musical, ha hecho significativos aportes a lo largo de la historia de la disciplina, una visión panorámica del mismo la ofrecen los estudios de Carlos Ruiz Rodríguez (2010; 2015).

4 Margarita Tortajada (2008) brinda un estudio detallado de la historia de los centros de investigación artística creados por el INBA.

5 Sin olvidar intentos notables por abrir brecha en este ámbito; un ejemplo de ello son los trabajos de Susana Dultzin (1981) y Francisco Reyes Palma (1984).

6 La Dra. Aguirre ha estado al frente de varios proyectos como éste, en los cuales la UNAM otorga su apoyo para la producción y difusión del conocimiento que en sus espacios se crea día a día.

7 Un ejemplo es Aguirre Lora, María Esther (2011) *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*. México: IISUE/Bonilla Artigas.

ARTÍCULOS

8 Este seminario se cursaba en los semestres siete y ocho del plan de estudios 1997 para la licenciatura de educación primaria. Dicho plan contempló a la docencia reflexiva como el eje en el que descansaba el análisis del trabajo docente.

9 Los estudiantes realizaban el servicio social en los dos últimos semestres de la llamada formación profesional inicial.

10 Cada mes, los alumnos acompañados por la conductora del seminario asistíamos a espectáculos de alguna manifestación artística.

11 Martínez Araiza, Isabel (coord.) (2012) *Las pinturas salvajes de la realidad escolar*. México: Benemérita Escuela Nacional de Maestros. ISBN 978-607-00-5415-0.

12 *María Esther Aguirre-Lora, educadora de pensamiento libre*. Reportaje de la Revista *Aleph* por Carlos Enrique Ruíz. 6 de octubre de 2008, Ciudad de México.

Reflexiones de expertos sobre la internacionalización de la educación superior¹

Elia Catalina Cruz Barajas²

Este libro en torno a la red temática Red Internacional sobre Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC) tiene como objetivo contribuir a la actualización de información y a la generación de nuevos conocimientos sobre la internacionalización de la educación superior (ES) y la cooperación internacional académica.

El trabajo previo a la constitución de la RIMAC ha sido el Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas de América Latina y el Caribe (2008) como lo menciona la coordinadora de la Red y del libro, la Dra Sylvie Didou investigadora del DIE-CINVESTAV-IPN. El resultado ha sido un trabajo muy prolífico y enriquecedor que se ha traducido en reuniones de trabajo, la creación de un comité científico, cursos, seminarios, talleres e investigaciones, cuyos resultados se sintetizan en este libro. La RIMAC es entonces más que la suma de sus partes, es el esfuerzo colaborativo organizado en torno a líneas de trabajo, y forma parte de las dinámicas actuales de la investigación multidisciplinaria, interdisciplinaria e internacional, cuya búsqueda es producir conocimientos sobre las nuevas configuraciones en materia de ES que están surgiendo en el subcontinente.

Este libro está organizado en torno a cuatro temáticas y a vez líneas de investigación de la RIMAC: 1) Las movilidades estudiantiles de los procesos de internacionalización; 2) Intercambios intelectuales y circulación internacional de ideas a través de re-

1. Para citar el Libro: Didou Sylvie (Coord.) (2016) Reflexiones de expertos sobre la Internacionalización de la educación superior. DIE CINVESTAV-IPN, México. 211 págs. ISBN 978-607-9023-35-5.

2. Doctora en Desarrollo Regional, miembro de la RIMAC.

RESEÑAS

des, revistas, y en general la socialización del conocimiento; 3) Programas de cooperación internacional de las universidades de AL con sus contrapartes de otros países; 4) Estado actual de la internacionalización en la región y los mecanismos utilizados.

El apartado 1 sobre las movilidades estudiantiles y científicas, contiene una serie de artículos que remiten a la construcción misma de los saberes, élites científicas y estructuras educativas de alto nivel, resultado de diversos periodos socio históricos como lo menciona Catherine Agulhon en su artículo sobre las prácticas de movilidad de estudiantes. Estas se encuentran vinculadas a los procesos de descolonización experimentados el siglo pasado y definieron alianzas y áreas geográficas de interés. Asimismo, responden a intereses políticos y grupos de poder de las potencias colonizadoras. Las instituciones internacionales y los diversos organismos reguladores OCDE, UNESCO, también son el reflejo de lo anterior y ejercen influencia en la configuración de la estructura científica del resto del mundo en particular de AL. Esta postura se muestra en el artículo de Juan José Morales sobre la dependencia académica que tiene AL de los programas de estudios financiados por EU a través de las becas de formación y estudios, así como, la influencia en la formación de las elites latinoamericanas.

Otro aspecto importante que varios artículos analizan son las actividades de cooperación académica y de movilidad estudiantil, la fuga de cerebros y la falta de medición y evaluación sobre estos temas.

María Cecilia Ovidio, en su investigación sobre los estudiantes mexicanos becarios de CONACYT de ES en Suecia, muestra el incremento de estudiantes mexicanos y las dificultades que atraviesan en parte por la falta de un acuerdo de cooperación bilateral, y el incremento de las cuotas que se aplican a los estudiantes extranjeros. Sylvie Didou y Juan José Ramírez Bonilla, por su parte, en el artículo de la cooperación universitaria entre México y Japón, muestran una importante actividad de intercambio aca-

démico, científico y cultural que cuenta con más de dos décadas dando resultados, en todos los ámbitos inclusive en el comercial.

En torno a la temática fuga de cerebros, diáspora calificada y migración inversa, encontramos varios artículos. Sylvie Didou constata en su trabajo sobre movilidades científicas en América Latina “2000 - 2010” al igual que el Dr. Luis Gerardo Muñoz Varela la falta de información que hay sobre los migrantes calificados en AL, y afirman que se desconoce el impacto en las universidades y en la economía la salida de Recursos Humanos Altamente Calificados (RHAC). El doctor Muñoz Varela, se enfoca en la migración de costarricenses, y las nuevas estrategias y dispositivos de repatriación como el programa de Red de Talentos Costarricense en el Extranjero (TICOTAL), cuyo objetivo principal es vincularse con la diáspora. El autor afirma que es necesario de generar políticas públicas, programas e indicadores dirigidos a este sector altamente calificado.

Por su parte, el Dr. Edgar Jaramillo Góngora estudia el caso de los investigadores extranjeros en México se enfoca en las estrategias de atracción de científicos, como las Cátedras Patrimoniales de CONACYT, y analiza los comportamientos de los científicos establecidos en el país y las relaciones profesionales que establecen con sus lugares de origen, así como, las colaboraciones internacionales derivada de ello. En este mismo tenor, Luis Gerardo Muñoz Varela, escribe sobre el tema de la vinculación en red de los costarricenses altamente calificados y aborda los resultados de la encuesta que fue aplicada a 64 miembros de la diáspora costarricense.

Juan Cristóbal Morales analiza el tema de la movilidad inversa en Ecuador el cual consiste en potenciar la movilidad académica y científica a la inversa, es decir, recibir talentos en vez de exportarlos. Lo anterior responde a mecanismos de inversión social enmarcados en el principio del buen vivir o Suma Kawayay consagrado en la norma fundamental del Estado, la cual establece que el conocimiento y las tecnologías son bienes públicos, ade-

RESEÑAS

más destaca los resultados de la nueva estrategia y perspectiva de la educación para el país andino.

En su artículo Didou, sobre la primera Cumbre Académica entre la UE y AL que tuvo lugar en Santiago de Chile en enero de 2013 relata los puntos relevantes de la reunión: perspectivas de asociación estratégica AL-EUA; el desarrollo del Espacio Euro-latinoamericano de ES (movilidad, reconocimientos, titulaciones); La cooperación internacional de C&T, Investigación e Innovación y el Programa Horizon 2020; la vinculación academia y políticas públicas y la relación universidad – empresa. En torno a estos temas la autora, hace hincapié en la necesidad de incorporar la visión e intereses de los académicos para mantener un equilibrio y una visión integral de los programas de acción.

El apartado 2, dedicado al Intercambios intelectuales y circulación internacional de ideas se centra en los resultados e impactos de los intercambios académicos y científicos, así como, en las motivaciones de los investigadores en establecer colaboración en México. Eduardo Remedi Allione y Rosalba Ramírez García se centran en los resultados de la colaboración internacional en el departamento de fisiología, biofísica y neurociencias del CINVESTAV. Los autores destacan que los importantes avances en materia de desarrollo científico de este centro de investigación como resultado de un largo proceso de mejora, movilidad, colaboraciones internacionales y consolidación de redes, lo que le ha merecido ser uno de los centros de investigación más prestigiosos del país.

Jessica Badillo, por su parte, se centra en entender las motivaciones de los investigadores franceses para realizar trabajos en México a través de entrevistas a miembros de la Agencia Científica Institut de Recherche pour le Developpement (IRD). Descata, un ejemplo de colaboración duradera que es la revista francesa de *Langues Neo-Latines* cuya revisión histórica realizada por la Dra. Catherine Heymann, reflejan la importancia del contexto histó-

rico y la evolución de las perspectivas y formas de cooperación entre el país galo con el subcontinente.

En este mismo orden de ideas Juan José González Marín analiza la influencia de los *“Cuadernos Semestral”* y *“Estados Unidos: una perspectiva latinoamericana”* editados por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (1977 - 1988) impulsado por un grupo de exiliados latinoamericanos para generar vínculos de colaboración con colegas mexicanos. Esta relación de la diáspora altamente calificada es el precedente de la creación del Instituto de Estados Unidos (1979) posteriormente transformado en la reconocida e influyente División de Estudios Internacionales (1990) del CIDE.

Finalmente, en este apartado hay un artículo dedicado al estado del arte de tesis de posgrado sobre la internacionalización de la ES y la investigación científica, rastreados a través de diversos motores de búsqueda en América Latina (AL), realizado por Juan Jesús Morales, Edgar Jaramillo, Jessica Badillo y Catalina Cruz.

En el apartado 3, dedicado las experiencias, programas y prácticas de cooperación académica exponen diversos casos de estudio sobre experiencias de internacionalización. El Dr. José Luis Saballos Velásquez relata la interesante experiencia de internacionalización de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Resalta la importancia del proyecto intercultural que incorpora a estudiantes de pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos. Afirma, que la internacionalización es una dimensión muy importante debido a que significativos recursos provienen de acuerdos de cooperación externa y a la vez es un eje transversal de todas las actividades propias de la universidad: docencia, investigación y gestión.

La Dra. Francoise Brouzes analiza el caso de la colaboración México y Francia, a través del trayecto de la Cátedra de Estudios Mexicanos del Instituto Pluridisciplinario para estudios sobre

RESEÑAS

AL en Toulouse Francia. Esta catedra tiene funcionando 15 años impartiendo cursos sobre México mediante los resultados de entrevistas realizadas a los actores que han participado en ella.

El capítulo sobre la internacionalización en algunas IES en Michoacán, presenta un análisis sobre la dinámica internacional de las principales IES en el estado mediante la aplicación la matriz de Davis y Rudski (1995) para identificar la dimensión internacional en cuanto a los aspectos organizacionales, académicos y científicos, mediante entrevistas a los responsables de la cooperación internacional de las IES estudiadas. El resultado refleja una dinámica internacional desigual y reactiva con respecto a las grandes universidades del país.

Omayra Rosa Fruto de Santana profundiza en la evolución de los mecanismos de la cooperación de la ES plasmado en Convenios Marcos, Acuerdos Específicos de Cooperación y Cartas de Intención y Entendimiento, los cuales implican distintos niveles de compromiso e intercambio. La diversidad de instrumentos que son el reflejo de nuevas formas y modalidades de la internacionalización de la ES que se adapta a las nuevas necesidades y conveniencias de las instituciones involucradas.

Estos procesos, como lo muestra el caso de Panamá buscan colaboraciones mutuamente benéficas marcando una importante diferencia con el concepto anterior de la cooperación asistencialista. En este mismo sentido, Vielka Jararmillo resalta en su trabajo sobre la cooperación sur-sur, la necesidad de aprovechar las opciones que ofrecen estas alianzas cuyos principios están plasmados en el Programa Iberoamericano para el fortalecimiento de la cooperación sur-sur derivado de un mandato de la Cumbre Iberoamericana de 2007.

Juan José Ramírez Bonilla se enfoca en el rol e importancia de la cooperación académica de la región del Pacífico cuyos orígenes se remontan al establecimiento de la *Japan Foundation* en 1972 y

el importante impulso e influencia en la consolidación del espacio de cooperación plasmado en el Tratado de Cooperación Económica Asia Pacífico (APEC). Hace un recuento de la cooperación académica y analiza las relaciones bilaterales con México, así como, la diversidad de mecanismos existentes que enmarcan dicha cooperación. En este mismo contexto, continúa con un análisis sobre la ES como un eje importante de la cooperación y se centra en la Alianza Asia Pacífico compuesta por Chile, Colombia, México y Perú. Si bien, este acuerdo ha contribuido a la consolidación de una de las regiones económicamente más activas, la plataforma de movilidad académica y estudiantil ha sido estratégica y ha dado importantes resultados.

El apartado 4 y último, dedicado a las oportunidades innovadoras de internacionalización y pendientes de la agenda de investigación comprende, artículos orientados a los retos que enfrentan las universidades de la región para la internacionalización de la ES. Como es el caso de la universidad Río de Piedras de Puerto Rico que relata Ethel Ríos Olandi, la cual tiene una naturaleza internacional por su estrecho vínculo con Estados Unidos y principal sustento de sus actividades científicas y tecnológicas. El Dr. Muñoz Varela propone para el caso de Costa Rica una serie de temáticas y procesos pendientes para la internacionalización de la ES en este país, como son el desarrollo de estrategias adaptadas a los contextos regionales. El autor coincide con el resto de los autores en la preocupación por la acreditación, el reconocimiento de estudios, grados y títulos que resulta complejo y de interés inmediato. Concluye, que la convergencia requiere de una relación internacional de confianza y de mutuo interés entre las partes, basada en el respeto a las diferencias y a las propias identidades académicas e institucionales.

La Dra. Fazio hace un análisis global en este mismo sentido, pero a nivel de AL y detecta tres grandes ejes que representan los principales retos y perspectivas: 1) Generar un espacio de re-

RESEÑAS

flexión sobre marcos teóricos y normativos para la integración educativa superior; 2) Identificar los retos de la integración educativa regional e internacional de la ES relacionados con los tópicos del RIMAC y, 3) Reflexionar sobre las posibles proyecciones y propuestas para el abordaje significativos de las situaciones actuales.

La doctora Didou en su investigación sobre la Cooperación franco mexicana en ES relata la nueva estrategia de cooperación resultado de una visita de Estado del presidente francés Holland a México en 2014. Resulta interesante encontrar dentro de los treinta convenios marco, generales y específicos, memorándums de entendimiento y cartas de intención la incorporación de varios de los mecanismos mencionados en el artículo anterior, sobre los retos a enfrentar en AL: acreditación, co-titulación, becas, programas conjuntos, transferencia y revalidación de créditos, certificaciones profesionales. Finalmente, propone una evaluación de los dispositivos y políticas que enmarcan actualmente la cooperación bilateral con el objetivo de optimizarla.

German Álvarez hace un repaso de los dispositivos de ES transnacional en México. Su análisis muestra la importante expansión de las Inversión Extranjera Directa en Educación (IEDE) que es la modalidad más difundida en México como dispositivo de educación transnacional, además, subraya las importantes transferencias realizadas por empresas transnacionales a través de la compra de instituciones existentes y fusiones, y la falta de creación de nuevos proyectos. Se trata de inversiones en instituciones de educación privada principalmente.

El artículo final de Didou sobre el ranking de universidades y la globalización invita a la reflexión sobre los impactos en los dispositivos universitarios de enseñanza e investigación de las políticas gubernamentales de internacionalización en el mundo entero. El escenario de esta discusión fue la 5ª. edición del Seminario Internacional sobre los rankings y las *World Class Universities*, la que se destacó que el competitivo contexto globalizador

ha impactado al sistema de ES y llevado a importantes reformas y transformaciones de los subsistemas de educación en la búsqueda de la formación de talentos globales susceptibles de insertarse en mercados de trabajo internacionales, para lo cual, resulta indispensable lograr que las universidades entren en el ranking de las 100 mejores universidades del mundo.

El conjunto de trabajos que integran este libro, muestra sin duda el amplio y complejo panorama actual de la internacionalización de la ES en México y resto de AL desde distintas perspectivas y aportaciones de especialistas que han colaborado de manera coordinada en la RIMAC.

DOSSIER

**MARÍA
ESTHER
AGUIRRE
LORA**



Significado de la presencia de María Esther Aguirre Lora en el IMCED

José Ramírez Guzmán

Asesor en el IMCED

peperamirez11@yahoo.com.mx

En una oportunidad tan significativa como esta, en la que la Revista *Ethos Educativo*, en el No. 50 de su tercera época, le dedica su sección del Dossier a María Esther Aguirre Lora, como un homenaje a su invaluable contribución y apoyo siempre decidido, viene a la memoria un caudal de remembranzas y de historias que se han entrelazado en el vasto transcurrir de un proyecto educativo que se construyó con el esfuerzo de toda la comunidad Imcediana.

La presencia de María Esther Aguirre en la vida institucional del IMCED, constituyó desde el inicio, un gran incentivo y estímulo porque ha sido una mujer que aporta para bien, lo mejor de sí misma con sus ideas, escritos, emociones y afectos sinceros, impulsando las propuestas y búsquedas compartidas, los encuentros renovados cada día y el reconocimiento mutuo que da el aprecio personal y la amistad, más allá de la formalidad y los estereotipos del mundo académico.

En momentos como éste, cabe hacer un breve recorrido de antecedentes de la presencia de una personalidad tan distinguida y exitosa en el campo de la investigación y de la producción intelectual como lo es María Esther Aguirre Lora, la cual se explica por un principio muy sencillo, que consiste en la disposición que ella siempre ha tenido para compartir sus ideas y conocimientos para motivar a todos quienes hemos tenido el privilegio de compartir su vasta experiencia, que vierte en la

DOSSIER

relación de convivencia humana, algo típicamente característico en la personalidad de María Esther.

Cómo fue que llegó María Esther a tener contacto con el IMCED, es una historia sencilla, curiosa y afortunada, sucedió a principios de la década de los noventa del siglo pasado, en un día de trabajo cotidiano en mi oficina, en donde como Director académico del Instituto, se presentó ante mí un maestro de nombre Manuel Medina Carballo, procedente de la ciudad de México, que trabajaba en la UPN y se encontraba de año sabático.

Manuel Medina me solicitó la oportunidad de trabajar en el Instituto, porque necesitaba ocupar su tiempo en un lugar que fuera propicio para poner en práctica su experiencia profesional en el ámbito educativo, particularmente en el campo de la Pedagogía, la cual en ese momento se necesitaba para la reestructuración de la Maestría en Pedagogía y él nos podría apoyar, por lo que nos pusimos de acuerdo para que asumiera algunas tareas, así fue como empezó una relación de trabajo y de amistad que, con el tiempo, resultó altamente fructífera y nos llevó a realizar una serie de proyectos académicos sumamente enriquecedores para la vida académica del IMCED.

Al poco tiempo Manuel me presentó con María Esther Aguirre, que era su amiga y con quien él mantenía una estrecha relación en la ciudad de México, ella trabajaba en el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) de la UNAM. Fue a partir de ese momento en que nos conocimos y surgió una buena amistad con ella, por su sencillez y calidad humana. De esta manera se fueron construyendo una serie de compromisos que posibilitaron participar en actividades académicas relevantes, como fue el Encuentro Nacional de Investigación Educativa, mismo que año con año, el IMCED organiza y en el cual María Esther ha sido un pilar central con sus conferencias magistrales altamente motivadoras por lo que siempre se antoja escucharlas y disfrutarlas.

Una tarea muy relevante que surgió en esta época fue el Proyecto editorial del IMCED, precisamente en el período de 1992 a 1997, cuando se inició con la publicación de Libros, Cuadernos, Memorias y el surgimiento incipiente de la Revista *Ethos Educativo*, en su primera época. Con este Proyecto el IMCED dio un fuerte impulso a la publicación y difusión de escritos, en donde empezó a nutrir su masa crítica con el aporte de intelectuales de diferentes ámbitos, y en particular se destaca por su enorme contribución la participación solidaria de María Esther, con ella vinieron sus vínculos con diversos intelectuales del mundo académico de la UNAM y de otras instituciones académicas.

Uno de los brillantes eslabones de esta cadena humana que enlazó María Esther con el IMCED, fue sin duda el Prof. Antonio Santoni Rugio, un gran intelectual que llegó de la mano de María Esther, Antonio, el Profesor de Historia Social de la Educación, de la Universidad de Florencia, Italia con quien ella mantenía un estrecho y amistoso vínculo.

Efectivamente, Santoni llegó al Instituto y a todos nosotros a través de María Esther, y su presencia trajo al IMCED experiencias muy gratas que hicimos nuestras a partir de sus escritos, sus obras como *La Historia Social de la Educación* cuya autoría donó al IMCED, así como su enseñanza directa a través de sus seminarios y conferencias como profesor visitante, lo cual marcó una época de gran impulso para el desarrollo del Instituto.

De la relación con María Esther podemos decir que es reconocida por su sólida formación como investigadora y escritora en diferentes áreas del conocimiento educativo, histórico y artístico y como divulgadora de la obra de Juan Amós Comenio (Nivnice, Uherský Brod, República Checa, 1592 - Amsterdam, Países Bajos, 1670) en México, no obstante, lo valioso de toda su obra tiene que ver con un principio básico en educación, ella recibe y devuelve, enriquecido con su aportación personal un mundo de saberes que nos ha donado y adquieren

DOSSIER

sentido justamente por su aportación generosa, porque es mucho lo que nos ha dado y es justo reconocer la deuda de gratitud que el IMCED siempre guarda para ella. Gracias María Esther Aguirre Lora. Muchas gracias.



Reconocimiento y gratitud del IMCED a María Esther Aguirre Lora

Rogelio Raya Morales

*Subdirector Académico del IMCED

posgrado_1999_2000@yahoo.com.mx

En ocasión del reconocimiento a su trayectoria hecho por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación en el marco del 28 Encuentro Nacional de Investigación Educativa.

Casa de Gobierno, Morelia, Michoacán, noviembre 2016

No sé si respetar el protocolo que obliga a una seria y reservada formalidad o, de plano, dirigirme a ti con el afecto y cariño que te tenemos los imcedianos. Por el respeto y el aprecio que le tenemos a tu aportación académica y teórica a la educación y por la amistad que le has dado a este Instituto, y en especial a muchos de nosotros, creo que mejor te digo ¡mi muy querida amiga María Esther!

La comunidad del IMCED, hoy, se siente particularmente contenta y complacida por celebrar tu homenaje, gran homenaje si no se fija la atención en lo pequeña que es nuestra institución y sí, en la gran capacidad de sus estudiantes, maestros y trabajadores para formar en valores, uno de los cuales, el agradecimiento, lo tenemos en gran estima.

La de Georgina María Esther Aguirre Lora, es una historia de historias. Hay una historia personal pletórica de emociones, de gestos, apegos, sentimientos y de afectos que vivifican en todos

DOSSIER

los momentos en que se comunica con el otro. Hay una historia pedagógica que se muestra en su gran capacidad para hacer del conocimiento una fiesta en la que se entrecruzan saberes y placer. Hay una historia investigadora en la que María Esther se acerca al conocimiento de la raíz y perfiles de los procesos educativos, de este nuestro tiempo y de tiempos pasados con pasión, sabiduría, creatividad, compromiso y mucha inteligencia.

Estas historias las hemos vivido los imcedianos junto a María Esther, desde los inicios de la década de los 90. Por eso, una semblanza de María Esther Aguirre Lora, hecha por imcedianos, será siempre una mezcla de emociones, afectos y reconocimientos por sus incansables esfuerzos teóricos encaminados a descifrar, como ya dijimos, el alma de lo educativo y por su manera muy especial de volver comprensible lo complejo.

María Esther Aguirre, inició estudios de pedagogía de nivel licenciatura en la UNAM en el año de 1964 y, de maestría, en la misma ciencia, en 1970; en los años 1994-95 curso el programa de Doctorado tutorial obteniendo su grado en 1998 y, en todos los casos, fue distinguida con reconocimientos y menciones honoríficas. Todos estos estudios los realizó en la UNAM. Ha sido merecedora de diversos apoyos institucionales para realizar estancias académicas en varios países, entre los que destacan sus estudios de historiografía francesa en el prestigiado Instituto Dr. José María Luis Mora, una estancia de dos años en la *Università degli Studi di Firenze* (Universidad de Florencia) donde se vinculó con el profesor Antonio Santoni Rugiu lo que, quizá, acrecentó su interés, que ya era profundo desde su etapa de formación universitaria, por los estudios históricos y culturales acerca de la educación en México y en Italia.

La doctora María Esther ha recibido reconocimientos, en diferentes tonos, desde los más espontáneos y sobrios hasta los más hieráticos y solemnes y, seguramente, ya nada le impresiona. ¡Qué difícil querida María Esther pretender exaltar lo ya exaltado! Pero en el IMCED, no nos arredramos y queremos contribuir con este reconocimiento que, a diferencia de los muchos recibidos,

es solemne, grave, ceremonioso, emotivo, amistoso y con mucho, mucho agradecimiento. Sé que, además, en tu nobleza y por esa actitud de entrega que te caracteriza, valoras más el reconocimiento que a diario te realiza el estudiante, el maestro, la institución a la que ayudas.

La producción de la doctora María Esther comprende no sólo profundas investigaciones sobre las raíces y los elementos culturales que se contienen en los sistemas educativos o procesos educativos de nuestro país, y de otros países como lo atestigua su acercamiento a Juan Amós Comenio que, de hecho, la han convertido en la comeniana más autorizada en toda América. También hay una inmensa labor pedagógica en todos los niveles de la educación superior y una amplia y valiosa obra bibliográfica que la ha hecho merecedora de un sin número de distinciones y reconocimientos, por lo que, en esta brevísima semblanza, sólo nos asomaremos un poquito a esta esta gran historia de María Esther.

Al calor de su intenso trabajo académico, realizado a lo largo de 47 años, no escatimó, ni escatima esfuerzos, para colaborar, vincularse y vincular a su gran alma mater, la UNAM, con muchas otras instituciones en proyectos académicos y de investigación, entre las que destacan en nuestro estado, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y el IMCED; en el país, la Universidad de Colima, la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y, en el extranjero, la Universidad de Florencia, en Italia, la Universidad de Bochum, en Alemania, las universidades de Granada y Murcia en España, la Universidad de Wisconsin en EU, las universidades Nacional y de Antioquía en Colombia, la Biblioteca Nacional de la República Checa, entre otras. Todo este extremado esfuerzo ha redundado, en obra escrita, en conferencias, ponencias, en foros nacionales y del extranjero. Hoy, en el IMCED, tenemos el honor de contar con ella en nuestro programa académico de Doctorado como docente y acompañante en las investigaciones de tesis de nuestros doctorantes.

DOSSIER

Resumir toda esta actividad en detalle nos llevaría mucho tiempo. Tan sólo intentar nombrar su obra escrita sería bastante. De ésta, diremos que ha escrito más de setenta artículos en revistas como, *Perfiles Educativos*; *Revista Educación y Pedagogía*; *Historia de la Educación*; *Revista Interuniversitaria*; *Revista Perspectivas Docentes*; *Revista Tópicos de Educación Ambiental*; *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, entre otras. Destaco, su participación en nuestra revista *Ethos Educativo*, la cual se ha enaltecido con muchos artículos, desde el número 4, allá por el año de 1994. Su última colaboración fue en el número 46 del año 2009, y ahora que ésta vuelve a la vida, esperamos seguir contando con sus aportaciones. Todas sus colaboraciones, podemos considerarlas como significativos y valiosos aportes para entender el cruce de caminos entre la historia y la educación. Forma parte, además, de su consejo editorial desde el año 2003 a la fecha.

Asimismo, ha participado como coordinadora de ocho libros y ha colaborado en obras colectivas con más de treinta capítulos. Ha escrito libros en un estilo literario muy original que se han convertido en fundamentales para entender cómo se han incubado, desarrollado y transformado fenómenos educativos que rozan la cotidianidad y configuran las realidades educativas de los muchos mundos con que se articula nuestro único mundo. De sus obras principales, mencionamos, *El mundo en imágenes*, 1993; *Caleidoscopios Comenianos volúmenes I y II* 1997 y 2001 respectivamente; *Tramas y Espejos. Los constructores de historias de la educación*, 1998; *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, 2005 del cual el IMCED fue coeditor y, a un servidor, le correspondió el honor de participar con la presentación del libro; *Memoria, conocimiento y Utopía*, 2007; *Preludio y fuga. Historias Trashumantes de la escuela Nacional de Música de la UNAM*, 2008; *Repensar las Artes. Culturas, Educación y Cruce de Itinerarios*, 2011; *Rememorar los derroteros. La impronta de la Formación artística en la UNAM*, 2015.

Sabemos que, además, en el presente, trabaja en algunos proyectos que repasan “La nueva historia de la educación.

Perspectivas teóricas, metodológicas y Fuentes” o “Italianos en México. Producción y conservación del conocimiento (siglos XVI al XVIII)”, entre otros.

De las múltiples distinciones recibidas por la Dra. María Esther de significativo valor destacamos la otorgada por el gobierno de la República Checa, a través del Museo Pedagógico de Praga, en 1994; Reconocimiento de la UNAM al Mérito Universitario “Sor Juana Inés de la Cruz” y el “Premio Universidad Nacional 2011”, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue distinguida, también, con la presidencia de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Al momento, María Esther Aguirre Lora es integrante de la Academia Mexicana de Ciencias, es investigadora de carrera de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores en el nivel III.

Con la línea discursiva “Genealogía de prácticas y discursos en educación y cultura” ha penetrado en fenómenos tales como el sentido de la historia de la educación, ha debatido sobre los conceptos de sujeto y actor y ha entrado en el entarimado de lo que significa el currículo, la mujer en la educación y en la sociedad, el rezago educativo, la exclusión pero, sobre todo, nos ha contagiado de su optimismo para ver en la alquimia de la educación un instrumento invaluable para producir cambios en la sociedad en el sentido de dignificar al ser humano y su mundo.

Justamente, de María Esther, hemos aprendido a imaginar una nueva educación. Hoy, decimos con ella, que un proyecto educativo requiere como condición, que imaginemos la educación más allá de las mezquindades del presente. En sus caleidoscopios comenianos nos aporta una lente social para entender el fenómeno educativo. Educar no es como se piensa común y comercialmente, una forma de entrar al mercado de trabajo. Educar es pasión por la vida, es una forma de contagiarse con la otredad, es vivir amando, en cada instante pedagógico, la

DOSSIER

utopía de un mundo mejor. Educarse para educar es alcanzar uno de los peldaños más altos que la humanidad ha construido. Gran tarea la del educador que, sin embargo, no puede realizarse a plenitud si no se cuenta con los aportes de intelectuales como María Esther Aguirre Lora.

De ti querida María Esther, sabemos que hoy si bien hay que repensar la educación que necesitamos y que es posible para nuestro país, el reto principal recae en la educación imaginada para nuestro futuro. Educación repensada sí, pero también la educación imaginada acorde con nuestros tiempos y condiciones. Sólo así sabremos dónde y cómo se perdió nuestra educación, pero también cómo reencontrarnos con ella.

Hoy tenemos que hablar de la nueva educación o mejor dicho de la educación imaginada y lo hacemos con la fuerza de un pensamiento tuyo: “la palabra habita la voz y su poder es contundente”. No solo resume poesía esta frase, sino que, con espíritu imperativo, nos apremia a que usemos la palabra para buscar, no un pensamiento único, exclusivo, sino para buscar un pensamiento humanista, legado de Comenio, que nos abra las puertas de un mundo donde se reconozcan nuestras cosmovisiones originarias en una constelación armónica con el pensamiento moderno. Ya lo dijo el poeta Eugenio Montejó, “toda palabra nace como una aspiración de apertura al mundo”. Abrir el mundo para todos, es hoy algo que se nos impone para reconstruir una distorsionada, desequilibrada y desequilibrante globalización que revive, relanza, repunta prácticas sociales primitivas, negativas, ominosas, prácticas sociales y humanas asociadas al odio, al racismo, a la homofobia, a la intolerancia, a la prepotencia, que nos pintan un futuro que raya en lo deplorable, doloroso, triste y sombrío. Esos son los vientos que hoy nos amenazan. Quizá el mayor poder de la educación en este ominoso panorama, sea el de evitar disrupciones sociales que pudieran ser catastróficas.

En algún momento, María Esther, dijiste que “la educación permite florecer la esperanza de conseguir mejor

calidad humana, mejor trato entre los seres humanos, una vida más digna"... desafortunadamente no sucede eso en nuestra educación actual. Lo que ocurre lo describiste perfectamente cuando afirmabas que la "educación en vez de favorecer el sentido de la hermandad, de integración, de interés por el otro, de compromiso, lo que se hace es favorecer la competencia con el que está al lado, la ética de la zancadilla". (Entrevista por Carlos Enrique Ruiz, México, 6 de octubre 2008).

Sé, que en aras de la brevedad, y por tener el tiempo como el mayor enemigo para compartir con todos los imcedianos nuestro fraternal agradecimiento por tus enseñanzas, dejo muchas palabras en el tintero. Ya las iremos escribiendo en futuras oportunidades. Discúlpanos también si omitimos obra o cometimos algún error. La emoción de este reconocimiento nos hace ser a veces exagerados, a veces parcos.

Terminó, repitiendo algo que ya dejé por escrito en la presentación de tu libro *Mares y Puertos. Navegar en aguas de la modernidad*. "En el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación saludamos con mucha alegría este nuevo esfuerzo y aporte de María Esther. La consideramos una gran educadora. Su profunda huella marcada con su inteligencia, sabiduría y sensibilidad ha quedado en muchas generaciones de nuestros alumnos".

Por eso es nuestra amiga. Por eso, este libro será un referente obligado en todas nuestras discusiones y en muchos sujetos interesados en la educación dentro y fuera de nuestro país. Por eso, a su barco sí nos subimos".

Mari Carmen Serra Puche, nos deja un pensamiento muy a modo de este evento: "Todas las mujeres contribuyen de una u otra forma a enfrentar el reto de encontrar la solución a uno de los problemas más graves de nuestro tiempo: la ignorancia, no sólo la cotidiana, sino también la que lleva a la pérdida de la identidad y de la libertad".

DOSSIER

María Esther Aguirre Lora, recibe de los imcedianos nuestro sincero reconocimiento y aprecio.



UN BOSQUEJO EN TORNO A “EL MUNDO SENSIBLE EN IMÁGE- NES”, DE JUAN AMOS COMENIO *

G. María Esther Aguirre Lora **

En nuestro medio académico mexicano, debido a la escasez de fuentes bibliográficas y hemerográficas referida a Comenio (1592, Checoslovaquia- 1670, Holanda), nuestro acercamiento a este autor ha sufrido una doble mediatización: 1ª. que deriva de privilegiar en esta mirada su condición de maestro que discurre en torno a la educación escolar, trazando nuevas prácticas y discursos al respecto, los propios de la emergencia de la escuela moderna; 2ª. La que se desprende del primado de la “Didáctica magna” en relación a la totalidad de su obra (1).

En realidad, Comenio es una personalidad versátil y compleja (2), así como también son diversos los temas y géneros que trabaja en su vasta obra. Su trayectoria vital se despliega en un momento extraordinariamente rico y crítico:

El inicio de la modernidad, durante el cual el pueblo checo vive el desastre ocasionado por la política expansionista de los Habsburgo, concretada en un vasto programa de la catolización que abarca Europa central, primero; América Latina, después. Esta situación genera un clima de intolerancias religiosas tanto por parte de la Iglesia Católica como de las iglesias reformadas, situación que marca a Comenio, debido a que su vida transcurre en un exilio casi permanente; asimismo, el motivo central de to-

* Versión escrita de la conferencia presentada, dentro del Programa de Actividades para conmemorar el XX Aniversario de la fundación del IMCED el 25 de octubre de 1993. Texto tomado de *Ethos Educativo* 4, enero de 1994, pp. 37-40

** Investigadora en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

DOSSIER

das sus andanzas lo constituye la reforma de la sociedad, a través de la paz, la unidad, la armonía de todos los hombres. En esta perspectiva, la tarea educativa se erige en el medio privilegiado para lograrla.

El mundo sensible en imágenes (3) que expresa de manera práctica lo que en otras obras había teorizado-, se inscribe en la línea de las preocupaciones e intereses originarios de Comenio: estos se retoman a los primeros años, a su propia experiencia de infancia en el aprendizaje del latín – a partir de una enseñanza abstracta y repetitiva, centrada en la memorización de la preceptiva derivada de los clásicos- y, más adelante, en el reconocimiento de la identidad de la cultura checa, manifiesta en el lenguaje y en la literatura de su pueblo.

La obra, además, trasluce herencias y tradiciones que procede del temprano siglo XIV, cuando la región bohemia inicia el proceso de configuración de su identidad nacional, guiada por la figura emblemática de Juan Huss, quien asume la lengua y la cultura checa (4) como bandera de lo nacional.

Comenio, cuya cosmovisión es profundamente religiosa, forma parte de la *Unitas Fratrum* que nace del movimiento husita y constituye la Iglesia Checa Reformada –la primera reforma religiosa europea que, incluso, antecede a la Reforma Luterana– se forma en ella; después, la conduce. Y desde ahí, hace propios los legados hussitas en torno a la lengua vernácula.

El mundo sensible en imágenes, tenía como propósito la enseñanza del latín a partir de la lengua materna, y fue tal su éxito que, a partir de 1658 hasta llegar a nuestros días, se ha sucedido numerosas ediciones en diversos idiomas. Goethe lo recordaba como libro de infancia.

Dicha obra se desarrolla en 152 cuadros temáticos que son referidos a diversos aspectos de la realidad, traducidos en cada caso en los términos de la lengua que hay que aprender.

El interés de Comenio era que, además de aprender la lengua latina, el alumno adquiriera contenidos referentes a la totalidad de su mundo. Incluso llama a esta obra “nuestra pequeña enciclopedia” y el mismo subtítulo que le da imágenes y nombres de todas las cosas fundamentales en el mundo y de las actividades de la vida – delata su propósito; en efecto el “Orbis pictus” participa de las preocupaciones enciclopédicas de antigua data y expresa la organización de la totalidad del saber del siglo XVII.

En ella parecería no omitirse absolutamente nada de la concepción del mundo que prevalecía en ese momento: parte de la creación del mundo realizada por dios y cierra el círculo con la descripción de las diversas religiones, a través de las cuales el hombre se dirige a la divinidad.

Recorriendo el libro de principio a fin, viajemos por los cielos, el sol, la tierra como –morada del hombre-. Asistimos al reino mineral, vegetal y animal; las formas de vida específicamente humanas y, con ello a la profesiones y oficios, las instituciones y a los comportamientos morales, propios del incipiente estado moderno. Cuanto más se acerca uno a los contenidos, más nos sorprende el dominio que Comenio tenía de su mundo.

También despierta nuestra admiración, encontrar entre las primeras páginas, un alfabeto con principios onomatopéyicos, que ya en los siglos XVI y XVII se planteaba como alternativo a los silabarios. Asimismo, el recurso a la imagen se presente como manifestación de “homo ludens” que, aristotélicamente –nada existe en el intelecto que antes no haya pasado por los sentidos-, recrea la experiencia sensible como sustento del saber.

DOSSIER

Pero también nos remite a la admiración que los hombres del siglo XVII sentían por los ideogramas, por los jeroglíficos egipcios, por los caracteres de la lengua náhuatl, como en algún momento lo expresa el mismo Comenio.

El primer cuadro de “el mundo sensible en imágenes”, nos retrata a Comenio Maestro ‘de cuerpo completo’. Se trata de la invitación que le hace al alumno, para conducirlo por el camino de la sabiduría; para ello, han de recorrer juntos el mundo y darle nombre a todas las cosas. La imagen representa a un maestro que media entre el alumno y el sol cósmico que se encuentra a sus espaldas y que, a su vez, irradia luz, calor, autoridad, protección, saber. En ello Comenio también manifiesta la tarea que hizo propia: dignificar la profesión del docente.

TEXTO EN LATIN

- 1.- Maestro: Acércate, niño, aprende a ser sabio (la sabiduría) (5).
- 2.- Discípulo: ¿Qué es ser sabio?
- 3.- M.: Entender y hacer y expresar correctamente lo que es necesario.
- 4.- D.: ¿Quién me enseñará eso?
- 5.- M.: Yo junto con Dios.
- 6.- D.: ¿De qué manera?
- 7.- M.: Te conduciré por todas las cosas, te las mostraré todas y les pondré un nombre para ti.
- 8.- D.: ¡Aquí me tienes, guíame en el nombre de Dios!
- 9.- M.: Antes que otras cosas debes aprender los sonidos simples, que forman el habla de los humanos.
- 10.- Me refiero a los que los animales saben formar y tu lengua imitar y tu mano pueden pintar.
- 11.- Después nos iremos por el mundo y observaremos todo.
- 12.- Aquí tienes un alfabeto viviente, con sonidos vocales (bucales).



Comenius, Johann Amos (1592-1670)
Opera Didactica Omnia

DOSSIER

NOTAS:

(1). - Su obra más importante es la Consulta Universal para la enmienda de los asuntos humanos, que consta de siete partes: Panegersia (Despertar universal) Pansophia (Sabiduría universal y su sistematización) Pampaedia (Educación Universal), Panglottia (La lengua universal de la sociedad), Panhuthesia (La exhortación universal).

(2). - Comenio asimila aportaciones renacentistas, humanistas y de algunos de los precursores de la nueva ciencia, a través de Pico della Mirandola, Nicolás de Cusa, Campanella, Erasmo, Bruno, Paracelso, Vivesy Raatke, Copérnico, etc. reconoce como Maestros a Andrea y a Alsted. Bedate con Descartes y los baco-nianos; de los clásicos, se fundamenta en Platón, Aristóteles, Cicerón y Séneca; de los padres de la iglesia San Agustín.

(3). - Cuya edición en nuestro país está por concluirse, a través del Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, CONACYT, CESU-UNAM.

(4). - Es importante el crecimiento de Bohemia de los siglos XIII al XIV, cuyo florecimiento tiene lugar durante el reinado de Carlos IV (1346-1378, de la dinastía Luxemburgo), quién simultáneamente es rey de Bohemia y emperador de sacro Imperio Romano y uno de los más importantes centros de la vida cultural europea.

(5). - Sapere: Para los latinos significaba tener conocimientos, juicio, cordura, sensatez, etc. Cicerón dice que para los antiguos filósofos era "el conocimiento de las cosas divinas y humanas de las causas de todo lo que existe". NB: Ideas de esta invitación reflejan las del prefacio que precede. Ver también Cap. C1. Nota del Traductor: [NT] en adelante.

LAS TRAVESÍAS, INVITACIÓN AL LECTOR *

María Esther Aguirre Lora

Los textos que integran este libro, diversos en su solución, responden a una misma intención de fondo: el proyecto de ampliar y enriquecer las miradas con las que nos desplazamos por el *campo de estudios en la educación* que es el lugar recurrente, insistente, del que se parte y al que se llega en los sucesivos viajes de circunnavegación, el propio, el de todos.

¿Por qué *mares y puertos* para acercarnos al terreno de la educación? ¿Por qué navíos, travesías, anclas, cuerdas? ¿Por qué los desplazamientos, los viajes de ida y vuelta?

Todo ello me lleva a pensar metafóricamente las tareas de investigación en la educación como *mares y puertos* permanentemente mediados por el movimiento, las paradas, los desplazamientos, el intercambio, los préstamos, los legados y el tránsito que implican las travesías por los saberes;¹

*) Texto tomado de: Aguirre Lora, María Esther (2005) *Mares y Puertos. Navegar en aguas de la modernidad*: México. CESU-UNAM /IMCED/Plaza/Plaza y Valdés Editores, pp. 13-21

A mediados del siglo xx, F. Braudel clamaba por la urgente desaparición de barreras disciplinarias, señalando la deficiencia de soluciones tales como la pluridisciplinariedad y aun la transdisciplinariedad; recientemente, Wallerstein también convoca a “abrir las ciencias sociales” y propone la unificencia. Carlos Aguirre Rojas señala que, después de la revolución paradigmática que representó el '68, cada vez se sostiene menos la limitación epistemológica que representa la especialización disciplinar: “desde los horizontes limitados –nos dice– de una sola ciencia o disciplina social es cada vez más imposible dar cuenta adecuada de los diferentes objetos de estudio, temas y problemas que cada día elige y abordan los científicos sociales” (C. Aguirre, Immanuel Wallerstein, 2003, pág. 131).

DOSSIER

El puerto al que se llega nunca es una copia al carbón del lugar de nuestras expectativas, de la región de nuestros deseos, sino que se va dibujando más nítidamente en la medida en que se navega y se avanza, pero también en la medida en que hay necesidad de corregir el rumbo, en que permanece uno varado y poco a poco retoma el movimiento. En medio de todo ello, con todo ello, se fortalece la travesía: se incrementan las posibilidades de llegar a buen puerto, se disminuye las del naufragio.

Los mares en medio de la inseguridad e incertidumbre que conlleva, contienen en sí mismos las posibilidades de la creación y recreación de nuestros universos, de nuestras miradas, de nuestros diálogos, de nuestras expectativas e imaginaciones; constituyen, por ello, un constante reto a cursarlos, una invitación a la aventura...

Los sentidos de la circunnavegación, de los periplos recurrentes, propuestos en este libro se expresan en los siete derroteros de viaje que propongo al lector; se trata de acercarnos a los estudios en educación a través de los anclajes² insistentes, obsesivos, que orientan la llegada a los puertos: la vida social y cultural en pleno, en una perspectiva de largo aliento, hecha de tramas donde habitan las experiencias de los sujetos, el universo simbólico de la educación y la cultura, las formas que asume la comunicación, los modos en que construimos cultura e históricamente nuestro lenguaje, la lógica social y cultural que subyace en la producción de conocimiento sobre la

2. El origen mismo de la palabra *teoría* es sugerente: del griego *theoreo*, *theao*, quiere decir completar, saber ver, etimología que comparte la palabra teatro, refiriéndose al espectáculo que se mira a distancia. La teoría como tal, con su impronta platónica de origen, nos aporta elementos que agudizan y sensibilizan nuestra mirada, nuestra *lectura* –aunque a veces pareciera suceder lo contrario, cuando se convierten en un cúmulo especulativo de leyes y formas epistémicas que más que apoyar nos entorpecen y alejan de nuestros objetos–; el poder de la teoría radica en que nos permite estructurar ideas y conceptos para aventurar explicaciones de determinados fenómenos, hechos, que percibimos como problemas. Las interrogantes en torno al universo de estudio hacen las veces de brújula para no perdernos irremediabilmente en el *laberinto* de los mares.

escolarización, la racionalidad con la que se construyen nuestras prácticas educativas y culturales, siempre en pos de la recreación de sentido de los fenómenos y problemas educativos que nos convocan, de la atribución de nuevos significados que hagan posible la intervención en una realidad educativa plural, más rica y sugerente provocadora de nuevas reflexiones, de formas renovadas de actuar en ella. Y amarrado todo esto, débiles hilos, sutiles lazos entre la memoria y el olvido, nos hacemos a la mar para ganar en horizonte, en percepción, rescatando lo que uno quiere, lo que puede.

Las artes de la navegación,³ por otra parte en cada nave que surca el mar, a bordo de ella, en cada uno de sus movimientos, extrañan una gran experiencia que toca de cerca los saberes artesanales: el aprendizaje del oficio.⁴

Se aprende a anclar, a pilotar, a surcar el mar, a tomar el rumbo, a capear el viento –lo que no necesariamente impide que algunas veces se haya ido al garete, sobre todo al principio- al lado de un maestro, siguiendo un proceso que no

3. Las artes de la navegación encontraron, desde el temprano siglo XII, y aun antes, su lugar entre las Artes Mecánicas. Hugo de San Víctor (1096-1141), en su *Didascalicon* VII, 24, introdujo la siguiente clasificación: lanifium, armatura, navigatio, agricultura, venatio, medicina, theatrica. Al lado de las Artes Mecánicas, como sabemos, estaban las Artes Liberales organizadas en Trivium y Cuadrivium, propias del intelecto y los métodos de transmisión libresco. Apud W. Tatarkiewicz, *Historia de seis ideas*, 1992, pág. 86.

4. Ciertamente para formar en la investigación, en décadas anteriores, e inclusive hoy, se ha invertido mucho tiempo y esfuerzo con abundantes cursos de metodología, de iniciación a la investigación, y otras en abstracto, con los que se atiborra a maestros, alumnos e investigadores en ciernes de información y conceptos a veces ajenos a sus propias necesidades, especie de panacea para lograr diversos productos de investigación. Estos esfuerzos, sin lugar a dudas, tienen sentido, pero ahora resultan insuficientes. Uno aprende a investigar al lado de la gente que hace investigación; es uno de los saberes altamente artesanales, no obstante, el grado de complejidad que ha logrado, y quizás por ésta misma exigencia. Actualmente existen programas que aportan en este mismo sentido, como lo ha sido el proceso de adecuación de los posgrados universitarios en general –posgrados en investigación por sistema tutorial-, y otras modalidades para estudiantes de licenciatura, como los veranos científicos.

necesariamente está mediado por los silencios y por el misterio que rodea la *transmisión del oficio*.⁵ Este proceso requiere tiempo, paciencia, pasión, maduración, como todo lo que se decanta; no se improvisa ni se mide a destajo.

Las aguas en las que se navega, donde tiene lugar todas y cada una de las travesías, son, irremisiblemente, las de la *modernidad*. La modernidad, en tantas perspectivas cuantas me fueron necesarias. Leída en tiempo largo, como una gran matriz que alberga y justifica diversos movimientos, que explica otras tantas racionalidades –como el programa de la Ilustración, primero, y después el del Positivismo, que recoge el legado del movimiento ilustrado que lo antecede- ; nunca como un proceso abstractamente uniforme, igual así mismo, sino como expresión de desplazamiento constantes que, no obstante su universalidad, se expresan en plural, en la particularidad de los gestos que pretenden negar los proyectos hegemónicos.

Si bien la efervescencia de sus transformaciones se da en las sociedades occidentales –y extremooccidentales como las nuestras-,⁶ distinguir, en una perspectiva de larga duración, tres momentos en la configuración de este programa social y cultural:

- Umbral de la modernidad; es decir, la modernidad de bajo perfil, a partir de los indicios que se pueden rastrear en torno al siglo XII en Europa, con el desarrollo de los burgos y la transición a otras formas de regulación social, así como con el surgimiento del antropocentrismo renacentista, donde el hombre recupera su lugar en el centro del universo y la confianza en sus posibilidades de dominar el mundo natural y humano.

5. Vid. A. Santoni, *Nostalgia del maestro artesano*, 1996.

6. Otros autores, procedentes de distintas tradiciones, convergen al respecto: Marc Augé opta por denominar a esta fase *sobremodernidad*, en tanto que Giacomo Marramao, próximo al pensamiento filosófico alemán y a la Escuela de Frankfurt, se refiere a ella como *hipermodernidad*.

- Modernidad propiamente dicha, a horcajadas de los siglos XVI y XVII hasta décadas del siglo XX, tiempo que acompaña el despliegue de la fe en la razón, el poder de la ciencia y de la técnica, así como el conocimiento del comportamiento de las poblaciones amplias para poder gobernarlas desde concepciones de poder renovadas.⁷ La consigna de hacer de la tierra el lugar de la gran promesa se traduce en las políticas, difícilmente coincidentes con la realidad, de las que emerge el Estado moderno y sus instituciones: lograr la felicidad de los súbditos y fortalecer el poder del soberano.
- Alta modernidad, que plantea la exacerbación y complejidad creciente de los rasgos originales del proyecto de la modernidad, los cuales parecieran revertirse, sin concesiones, sobre la vida humana que trataban de liberar y mejorar.⁸ ciertamente, en el mundo de la modernidad ocurren muchísimas cosas, hay una verdadera explosión de posibilidades –en lo que coinciden diversos pensadores críticos–, sólo que frente a ello, paradójicamente, la existencia humana se caracteriza por la sensación de malestar y pobreza, de constante deterioro de lo que le rodea, de saturación.

Pareciera que lo que fueron ganancias tienden a revertirse en la dificultad de prospectos para asumir el propio destino.

La modernidad, como proyecto general, por la que navegamos, no se centra en la transición del feudalismo

7. Estamos en el terreno de la foucaultiana noción de *gubernamentalidad*. Vid. J. Varela (ed), *Espacios de poder*, 1991, pp. 9-26.

8. Wagner asume, como eje para el estudio del programa de la modernidad, su constante ambigüedad, su ambigüedad, ya que oscila entre libertad y sometimiento, apertura y distanciamiento respecto al otro, los derechos de todos y los juegos de nuevas formas de inclusión/exclusión. *Cfr. Sociología de la Modernidad*, 1997.

al capitalismo –como se estudiaba hace ya varias décadas–; me interesa seguir los itinerarios sociales y culturales inmersos en los nudos de la secularización⁹ y de la laicización¹⁰ propias de las instituciones y la cultura moderna, donde el espacio de lo sagrado experimenta una reconversión hacia la vida política, la vida civil, resignificando símbolos y rituales, creando nuevas

9 Del latín *saecula* siglo, también procede de terreno eclesiástico. Nace con el movimiento de Reforma Religiosa, siglo XVI, en el ámbito jurídico para planear la expropiación de los bienes y propiedades eclesiásticas a favor tanto de los príncipes y soberanos como de las iglesias nacionales reformadas. Hacia el siglo XX, con el decreto napoleónico de 1830, se fortalece en el terreno político y amplía su significado al transitar de una relación basada en la noción de comunidad a otra que apela al sentido de sociedad; de una forma de relación fundada en el sentido de obligación, a otra fundada en el contrato. La secularización conserva la huella de su etimología, remite a la condición mundana de las formas de cultura y religiosidad, a la historicidad del tiempo, a las posibilidades de realizar en el aquí y ahora la utopía, los sueños colectivos; en el ámbito de lo sagrado implica la disolución, el deslinde, entre el objeto y el sujeto, entre el cosmos y la persona, con su cuota de pérdida de confianzas y de certezas. La condición más evidente de este proceso es la *mundanización* de nuestra manera de pensar, de nuestras creencias, de nuestra sensibilidad, de nuestro comportamiento en general.

10. La palabra *laicidad* procede de terreno eclesiástico, en oposición a clérigo, esto es, aquel que dedica su vida a Dios. Todos los otros, los que no asumen este compromiso, constituyen el genérico universo del *populus* (en griego constituye el *laos*, diferente del *demos*, que nos remite al pueblo en su dimensión política). En estas distinciones se juegan dos tipos de relaciones entre la gente y las jerarquías de los ministros de la divinidad: la diferencia entre la parte del pueblo consagrado a Dios y la otra parte del pueblo que consagra la autoridad divina para legitimarse frente a él. Las recreaciones del significado de este término acabaron por plantear una oposición entre el clérigo y laico que entre griegos y romanos no existía como tal. “La intolerancia religiosa” como tal procede del cristianismo, en los últimos años del siglo IV, cuando el Edicto de Tesalónica emitido por Teodosio, que prescribe, extensivo a todos los habitantes de los dominios imperiales, las creencias de esta religión, con aspiraciones “católicas”. Hacia el siglo XVI, la diferencia entre clérigo y laicos se convierte en franca oposición; es a partir de entonces, siempre de acuerdo con las circunstancias de tiempo y lugar, que *laico* se emplea para expresar las posiciones de los ciudadanos, de la esfera pública, civil. Frente al poder temporal –ya no eterno– de la Iglesia. Esta tendencia se fue recreando, ganando en complejidad y polarizando en el curso del tiempo hasta llegar a nuestros días. Forma parte del carácter y definiciones de las instituciones modernas que se articularon a nuevas formas de sensibilidad nacional. Uno de los rasgos más característicos de estos procesos es la individualización y afirmación del ser humano en la vida temporal, actualmente de sociedades y Estados en el nuevo espacio de lo profano.

convergencias entre la religión y la cultura; reconversión que a la vez fractura y disuelve la armónica relación del hombre con el cosmos.

Unos de los aspectos cruciales de los procesos que se inscriben en los programas de la modernidad se asume a sí misma como observatorio, motivo de su propia reflexión; logra darse cuenta de la multiplicidad de tiempos en los que estalla, en los que se fragmenta, de la diversidad de maneras de vivirlos y aprehenderlos –por más que antes también existieran diversos modos de experimentar el tiempo, como por ejemplo el de los mercaderes y el de la Iglesia. Existe, no obstante, un denominador común en los tiempos de la modernidad: su constante aceleramiento que, marcando ritmos distintos de vida terrenal, de trabajo de formación acorta las distancias entre presente y futuro, a la vez que amplía las que median entre el presente y el pasado. La vida proyectada hacia el instante inmediato que sucede al presente se transforma en un futurismo constante; no hay retorno posible al pasado, la vuelta a los orígenes de los sueños de milenaristas se desplaza por la constante actuación en la tierra. La modernidad pagará una alta cuota de irreversibilidad.¹¹

Todo ello marca un estilo de vida, un conjunto de creencias y de valores, un sentido a los procesos de transformación social, de producción cultural, de gestión del Estado, del papel que juegan las instituciones.

11. Diversos pensadores coincidirían en expresar, metafóricamente, a la modernidad, como un viaje sin regreso. "(...) la ley de la irreversibilidad –dice Marramao– funciona corrientemente en la historia humana de un modo tal que el presente real se convierte siempre en pasado real, nunca un futuro real; el tiempo se desarrolla sólo de modo que la cantidad de pasado se hace siempre mayor y la del porvenir cada vez más pequeña. Lo Moderno se caracteriza, pues, por un predominio constante de la futurología frente al futuro real, que en la hipermodernidad en que estamos inmersos conduce a un imaginario colectivo dominado por la dimensión del "futuro pretérito" (Poder y secularización, 1989, p. 122).

DOSSIER

La aceleración del tiempo y el sentido de futuro no necesariamente explican procesos continuos orientados por el progreso. Se experimentan quiebres y facturas, pliegues, detenciones en la aparente continuidad sin límites; también persistencias obsesivas leídas en el tiempo largo. No puede hablarse, hoy, de un proyecto homogéneo, uniforme:

Al estudiar la modernidad y las rutas que siguió en cada país o región, lo válido y legítimo en el ámbito de la investigación histórica es decantar en sus orígenes y evolución el carácter diverso de las ilustraciones que la acompañaron y le dieron consistencia: los modos en virtud de los cuales sedujo como proyecto, tomó su cauce y se volvió una cuestión a resolver en la vida y la cultura del mundo occidental un solo proyecto (la modernidad), distintos procesos de racionalización o vías para impulsarlo (las ilustraciones) y diferentes mecanismos (instituciones, culturas y actores) e impulsos (políticas) para su puesta en marcha.¹²

LAS TRAVESÍAS

De las siete travesías que incluyo, hay unas, como la primera, “Educación e historia y educación, un asunto de lealtades e infidelidades”, que expresan una toma de posición tanto respecto al campo de estudios en educación, mi marca de origen, como al de la historia de la educación y la cultura, en el que he incursionado desde hace ya varios años; otras, como la quinta, “El sujeto y el actor, trazos para la geografía de dos conceptos”, particularmente se dirigen a la reflexión metodológica, por llamar de alguna manera convencional al arsenal que vamos construyendo en el curso de la navegación, cuyo propósito es analizar algunas de las tradiciones que subyacen en el *sujeto* y

12. Jesús Márquez Carrillo, Breve diccionario histórico de México. Ingrávida memoria de los siglos, México, Luz Arena, 2003, s. v. modernidad.

en el *actor*, y acotan los que pueden considerarse programas de investigación en sí mismos. Otras, las más, exploran temáticas específicas, como la segunda, “En el país de la palabra”, donde el derrotero es aventurarse por rutas que, por cotidianas y persistentes, aparentemente se olvidan, como es cultivo de la palabra entre aquellos que, practicando diversos oficios, de algún modo influyen en el comportamiento humano; la tercera, “La alquimia de la educación. Ensayos de interpretación”, recorre algunos puntos nodales del horizonte utópico y señala una de las vías que, por derecho, nos pertenecen para incidir en la transformación de nuestra sociedad, de la educación; la cuarta, “Territorios de la identidad femenina”, en confrontación con las imágenes y discursos que apelan a la condición de la mujer, explora algunas facetas femeninas evanescentes y convergentes que muestran algunos de sus poderes y virtudes, temidos y valorados desde siempre; la sexta, “El currículum, invención de la modernidad”, apunta a analizar la configuración de una de las prácticas que aún hoy rigen la vida de nuestras instituciones académicas, abundando en la explicación de la racionalidad que le sirve de sustento; la séptima, “El rezago educativo. Aproximaciones a una explicación retrospectiva”, retoma uno de los discursos de mayor actualidad en el ámbito de la educación, como lo es cualquier forma de atraso que trae consigo la formulación de programas compensatorios, para, en una perspectiva de largo aliento, aproximarnos a su lógica social y cultural.

Las siete travesías, además de expresar mi pasión por las ciencias humanas, guardan estrecha relación con las líneas de investigación y proyectos en curso en el Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, mi institución de adscripción, y responden a la intención de comunicar avances de investigación en formas que pudieran resultar próximas a los interlocutores. También constituyen respuestas a los retos e invitaciones que me han planteado amigos y colegas para surcar el mar en búsqueda de otros puertos, echando mano del arsenal, a veces al alcance de la mano, otras no, producto de las indagaciones en curso.

DOSSIER

Curiosamente, muchas de estas travesías inexploradas y libres me permiten regresar a las investigaciones de origen y percibir las desde mirada renovadas.

A BORDO DE LA NAVE

Los compañeros y amigos de travesías son muchos, todos estamos comprometidos con nuestras propias locuras y pasiones, nuestros tiempos saturados y plenos, en el proyecto de recuperar los estudios en educación desde miradas que resulten más pertinentes y sugerentes para pensar nuestra compleja realidad educativa, para imaginar salidas: están los amigos del IMCED, cuyos ya tradicionales encuentros anuales de investigación educativa constituyen verdaderas fiestas académicas que invitan a surcar el mar; también Manuel Medina, de la Universidad Pedagógica de Morelia, de quien partió el estímulo para publicar *Mares y puertos...* Están los amigos tabasqueños, cuya cultura del agua se ha filtrado en mí hasta este punto... Están los amigos chiapanecos con los que hemos soñado cambiar el mundo... Está Jesús Márquez, de la Universidad Autónoma de Puebla, con sus generosas aportaciones; están los amigos y compañeros del trabajo cotidiano, como Lucrecia Ávila y otros. También en las travesías, a bordo de todas ellas, está Aldo, en poco tiempo transformado en compañero de viaje, y Ramón, puerto y mar...

Éste es el gran puerto del que parte el libro; el deseo es que quienes se aproximen a él, después de explorar distintos mares, infinitos mares, arriben a múltiples puertos que amplíen el horizonte de significados de nuestro oficio, la educación.

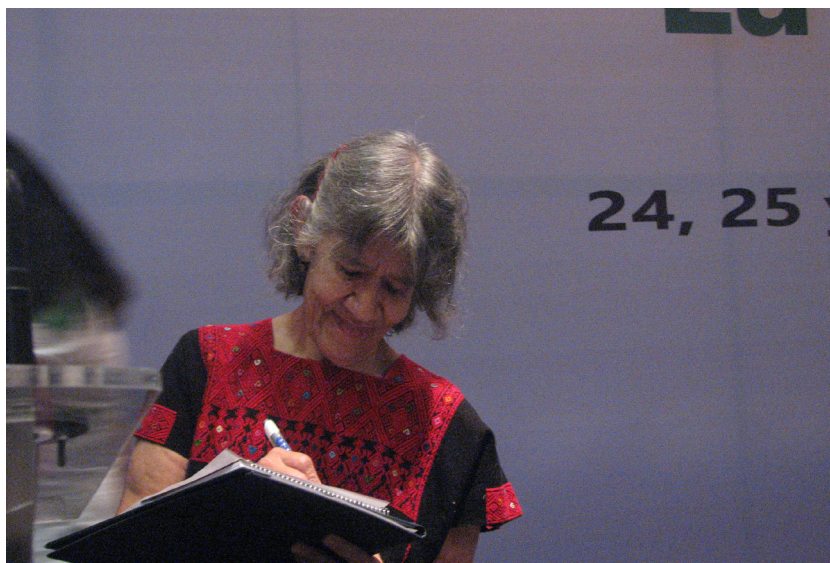
María Esther Aguirre Lora

Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM

Enero de 2004



Autor: Aldo Mier Aguirre
Fotógrafo: Mario Alberto
Título: La nadadora sagrada
Fecha: 2016



Pedagogías en movimiento. Viajes en tres tiempos

María Esther Aguirre Lora¹

Resumen. El presente texto aborda, desde la perspectiva histórica y con base en el estudio de correspondencia, revistas y obra escrita, el estudio de tres casos para explicar la circulación y relectura a la que se ven sometidas las teorías y prácticas pedagógicas generadas en contextos europeos por protagonistas muy diversos y distantes de los educadores mexicanos que las pondrán en marcha en nuestro país. Como referente teórico se asume el *viaje*, como metáfora, por su gran valor explicativo; asimismo, los tres casos que se presentan articulan su desarrollo expositivo a partir de las nociones de *circulación* y *apropiación*. El propósito del artículo es enriquecer el horizonte de inteligibilidad del campo de estudios educativos recurriendo al abanico de las emergentes que se inscriben en la nueva historia de la educación.

Palabras clave. Pedagogía - Viaje - Apropiación - Circulación - Historia cultural de lo social - Educación

1. Investigadora de carrera en el IISUE-UNAM y profesora en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM. Línea de investigación: genealogía de prácticas y discursos en educación y cultura; actualmente desarrolla las siguientes investigaciones: 1. Historia social y cultural de la educación artística en México (1920-1970 ca.), PAPIIT 402309; 2. Manualística escolar de los siglos XIX y XX. La constitución de la geografía como disciplina escolar; 3. La nueva historia de la educación. Perspectivas teóricas, metodológicas y fuentes. Publicaciones recientes: (2008, en coautoría): *Preludio y fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM*, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés; (2009): edición académica de *Juan Amós Comenio, El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*, Biblioteca Nueva, Col. Memoria crítica de la educación; edición académica de los volúmenes 2, 3, 4 y 5 de la revista *Memoria, conocimiento y utopía*, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación; (edición en curso, en coautoría): *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*.

DOSSIER

Abstract. The present text approaches, from the historical perspective and base on the study of correspondence, magazines and written work, the study of three cases to explain the circulation and rereading to which are subjected the theories and pedagogical practices generated in European contexts by protagonists very diverse and distant of the mexican educators that will put them on going in our country. As a theoretical reference is assumed the trip, as a metaphor, for its great explanatory value; Likewise, the three cases presented articulate their expositive development bases on the notions of circulation and appropriation. The purpose of the article is to enrich the horizon of intelligibility of the field of educational studies by resorting to the range of emerging ones that are inscribed in the new history of education.

Keywords. Pedagogy - Travel - Apropiation - Circulation - Cultural history of the social - Education

*... la historia no
termina nunca y el
pasado no es menos
misterioso que el
porvenir.*

José Emilio Pacheco.

Es frecuente referirse al *viaje* centrando el foco de atención en el encuentro con el Otro, donde el extrañamiento con respecto a personas y lugares media las relaciones que se establecen (Pratt, 1992); en ello se da por supuesto que el punto de partida del viaje es el medio próximo, lo que resulta cercano y familiar, para explorar diversas expresiones de mundos que, de entrada, son distantes, lejanos, diversos (paradigmática en este sentido es la *Odisea*). Sin embargo, las posibilidades de análisis se han abierto y diversificado: no sólo existen los viajes hacia el exterior, también tenemos los propios del mundo interior; el viaje atraviesa los múltiples sentidos del descubrimiento y la

exploración, haciendo del tema del desplazamiento un territorio de indagación, fértil por sus posibilidades de explicación, donde convergen múltiples miradas, diversas disciplinas.

Es en este sentido en el cual recorro al *viaje* en este artículo: como una *metáfora* (Kaplan, 1996) que me permite explicar algunas facetas de los complejos procesos de circulación y apropiación de las teorías y prácticas pedagógicas, donde median interpretaciones y soluciones que atraviesan -y articulan- el plano de lo local, lo regional y lo universal-cosmopolita.

Las teorías, las experiencias pedagógicas, las obras, no viajan, por así decir, solas. Transitan por el mundo recreándose y fertilizando diversos ámbitos de la vida, de la sociedad, a través de las personas y de los grupos que se encuentran y comparten proyectos, compromisos y lealtades; de los libros, revistas y prensa en general; de otros tantos agentes colectivos e individuales (Charle, Schriewer y Wagner, 2006: 9 y ss.). Atraviesan mares y continentes abriéndose paso por caminos inéditos, insólitos, que nos hablan de las tramas de relaciones personales cuyos hilos sutiles no son perceptibles a simple vista.

Mi propósito en este texto es aproximarme a *tres viajes* de la pedagogía mexicana, incursionando, con las herramientas que ofrece la historia cultural de lo social (Chartier, 1992), en algunos de los caminos por los que han transitado las ideas pedagógicas de los siglos XIX y XX, las cuales, si bien proceden de contextos e interlocutores muy lejanos en apariencia, llegaron a nuestro país y fueron recuperadas a partir de las circunstancias y necesidades concretas de la sociedad mexicana de esos tiempos. No es mi intención exponer la formulación de pedagogías desde una perspectiva lineal -obsoleta por lo demás-, ni tampoco incurrir en un debate epistemológico acerca de su cientificidad y menos aún proponer un recorrido exhaustivo en el arco de tiempo que abarque los siglos en cuestión, sino ilustrar, a partir de tres casos particularmente significativos e independientes entre sí, los desplazamientos de las teorías pedagógicas, su tránsito del

continente europeo a algunas regiones de nuestro país, indicio de lo que sucede en otras regiones latinoamericanas. Por lo demás, en estos tránsitos resulta sorprendente la apropiación de prácticas y teorías hecha por los agentes específicos, desde ideologías y contextos muy diversos a los de su emergencia, como se puede constatar en la estrecha relación de José María Luis Mora, uno de los exponentes más lúcidos del liberalismo mexicano, con la Sociedad Bíblica Británica, o bien en la influencia que el ‘alfabeto viviente’ de Comenio, teólogo husita del siglo XVII, tuvo sobre Torres Quintero en la creación del método onomatopéyico. Asimismo, *Carta a una profesora*, escrita por un cura florentino a finales de la década de los sesenta, ha sido retomada por los educadores laicos progresistas, en su mayoría contrarios a la ideología católica. En este contexto es por demás necesario abundar en la comprensión de las circunstancias históricas del momento y del lugar, así como las de los propios sujetos involucrados en los procesos, quienes son, a fin de cuentas, ‘portadores’ de pedagogías.

Todo ello resulta muy sugerente para abundar en los estudios críticos en educación mediante el reconocimiento de los entramados que, si bien no son perceptibles a simple vista, subsisten en nuestros modos de hacer y pensar la Pedagogía.

1. Un viajero de la Iglesia evangélica en países católicos

Como sabemos, una de las primeras propuestas del México independiente —y de Hispanoamérica en general—, vista como la solución frente a las necesidades que planteaba la escuela popular, fue la Escuela Lancasteriana, que se mantendría a lo largo de casi todo el siglo XIX. La iniciativa procedía de un grupo de liberales imbuidos en el constitucionalismo, que después formarían parte de lo que sería el partido escocés, de filiación masónica. La Sociedad Lancasteriana se organizó hacia 1823.

En este proyecto, sin embargo, también participaron algunos curiosos personajes: un grupo de agentes bíblicos y educadores ingleses, misioneros, de los que proliferaron a horcajadas de los siglos XVIII y XIX,² donde tuvo lugar una empresa individual anclada en la asociación mencionada arriba. Muchos de estos viajeros, evangelizadores ingleses que recorren el mundo en torno a la primera mitad del siglo XIX, eran miembros y agentes de la *British and Foreign Bible Society*, fundada en 1804 (BFBS) y también trabajaban para la Sociedad Lancasteriana, transformada en 1810 en la *British and Foreign School Society* (BFSS). De hecho, para ellos, la fundación de escuelas lancasteriana y el impulsar la lectura de la Biblia, eran dos caras de la misma moneda, en tanto que se les han atribuido diversas funciones: hay quien dice que eran espías que hurgaban las mejores condiciones políticas y de inversión para su país de origen. En México, el agente que nos visitó, difundiendo la Biblia y las escuelas lancasterianas fue James Thomson. Pero, ¿cómo es que llegó por acá?

Las atmósferas de James Thomson (Escocia, 1788 - Londres, 1854)

El viajero que traigo a colación corresponde a la América Hispana de la primera mitad del siglo XIX, cuando las jóvenes naciones vivían la efervescencia de los procesos de independencia respecto de la Corona española y experimentaban la urgencia de darle a su sociedad un nuevo rostro, el propio de la Ilustración y de la Modernidad, paradigmático de los círculos liberales que impulsaban esas reformas. El clima era, también, de fragilidad

2. El más lejano antecedente de los primeros misioneros británicos es el de Thomas Mayhew, que, nacido en Inglaterra en 1620, la familia se traslada con él, en 1631, a los Estados Unidos de América. Vive en la Colonia de la Bahía. La cercanía con la esclavitud a la que eran sometidos los indios lo decide a fundar, hacia 1642, una misión en Martha's Vineyard. Cinco generaciones de su familia, en línea directa continuaron esta empresa (llegan hasta 1806), de manera verdaderamente heroica (Ortega y Medina, 1976, p. 125 y ss). Próximos a Thomson, se pueden mencionar a William Morris, de Nueva York; Fredrick Crowe, inglés; Daniel P. Kidder, de EU; Robert Red Kalley, escocés; Lucas Matthews, inglés; Isaac W. Wheelwright; Allen F. Gardiner, británico; George A. Humble, inglés (Bastían, 1994).

DOSSIER

de las instituciones, de desorden social, de incertidumbre para construir otro régimen político y cultural, de contiendas entre los liberales radicales, los liberales conservadores y la Iglesia católica por la conducción de amplios sectores de la población.

Las nuevas repúblicas se sentían optimistas; confiaban en que la riqueza natural de sus países les abriría un horizonte de posibilidades –de acuerdo con la imagen que de ellas habían difundido los estudios de Alexander von Humboldt y las narraciones de otros viajeros ilustrados que empezaban a recorrer la región- en la medida en que aplicarían capitales extranjeros y mano de obra calificada para desarrollarla. De entre los países europeos, el que parecía cubrir las expectativas de ese momento era Gran Bretaña; a su vez, a los inversionistas británicos les entusiasmaba el proyecto de financiar empresas en estas regiones. En el caso de México tenían particular interés por la minería.

Con este propósito, hacia 1823 se inició un refinado trabajo diplomático y cuatro años después, en 1827, después de interminables discusiones sobre la necesaria tolerancia religiosa que debía mediar entre un país católico y otro protestante, se firmaron los “Tratados de amistad, comercio y navegación” entre México e Inglaterra. José Mariano Michelena (1772-1852) y Vicente Rocafuerte (Guayaquil, Ecuador, 1783 - Lima, 1847), fueron los políticos que realizaron la misión diplomática en Inglaterra para llevar a cabo esta empresa; preocupados por mejorar la educación de los países hispanoamericanos; entraron en contacto con la *British and Foreign Bible Society* (BFBS), centrada en la publicación y difusión de la Biblia y de otros textos religiosos, así como con la *British and Foreign School Society* (BFSS), que ofrecía una alternativa de instrucción para los pobres de las sociedades inglesas que se industrializaban (ambas constituían proyectos complementarios entre sí), instándolas a canalizar esfuerzos y recursos a favor de las jóvenes repúblicas, que aún

debían recorrer un largo camino para instruir a sus ciudadanos y para adquirir una mentalidad más moderna.

Fue entonces cuando el ministro calvinista James Thomson, conecedor del español y del sistema lancasteriano, se dispuso a partir rumbo a México en febrero de 1827. Tenía entonces 30 años y sería uno de los primeros viajeros del siglo XIX que se asomaba por acá, motivado por la empresa misionera y la enorme ambición inglesa de fundar otras colonias; en el curso de tres décadas de intenso trabajo James Thomson se transformaría en el librero protestante más famoso de la Hispanoamérica del siglo XIX.³

Equipaje

¿Qué “equipaje” traía James Thomson cuando vino a tierras americanas?

1. La propuesta para apoyar el desarrollo de la instrucción en Hispanoamérica, que se iba a presentar en la Conferencia de Tacubaya (1827).
2. Cartas de presentación que le había dado Rocafuerte, dirigidas a funcionarios y maestros reconocidos de México y a otros funcionarios de países hispanoamericanos.
3. Documentos que amparaban los libros que enviaba la BFBS a Veracruz.
4. Biblias en diversos idiomas editadas en Inglaterra.
5. Proyectos para establecer sociedades bíblicas y sociedades lancasterianas.

3. Estos procesos están documentados en las Memorias de Rocafuerte y los propios Reportes Anuales de la B&FBS (Rodríguez, 1980: 239 y ss.).

DOSSIER

6. El manifiesto de la BFBS: *Brief view of the Society's plans and operations.*

7. Directrices para explorar las posibilidades de establecer colonias británicas.

8. El Manual de Joseph Lancaster, que es el que directamente se conocía y que contenía las herramientas fundamentales para que las escuelas elementales ayudaran a formar los ciudadanos que respondieran a las aspiraciones del régimen liberal.

Algunas de las propuestas eran las siguientes:

- Planos para los locales escolares y la distribución de los espacios: salas amplias con hileras de mesas y bancas para los escolares, de medidas reducidas, con escaso margen para los movimientos, y un escritorio en alto para el instructor general o bien una sala dispuesta de tal manera que permitiera visualizar el conjunto.
- Disposiciones para organizar el trabajo de manera eficiente y poco costosa, tales como emplear un instructor apoyado con *monitores* o *decuriones*, quienes eran entrenados media hora antes del inicio de la jornada y atendían a grupos de diez alumnos cada uno; el principio de organización por *clases* que integra grupos de alumnos distribuidos por materias de estudio según su adelanto individual.
- Disposiciones disciplinarias que combinaran la actividad individual y la colectiva sin interferirse, como es el caso de los desplazamientos de los decuriones o monitores por el salón para organizarse en semicírculos, donde cada evolución de las bancas al pasillo debería superar la estrechez del mobiliario y el tiempo invertido no debía rebasar los tres minutos; el tañido de la campana

señalaba los cambios de actividad para todo el conjunto; las órdenes de los monitores eran breves y concisas.

- Métodos de lectura y escritura simultánea, así como otros contenidos básicos.

Rutas

James Thomson viajó por muchos lugares distribuyendo lo que su maleta contenía, y haciéndose de otros documentos que respaldaban las experiencias vividas en cada país. Sus rutas de viaje fueron las siguientes:

1ª *En Londres se embarca hacia Sudamérica:* llega a Buenos Aires (octubre, 1818)--> Montevideo (mayo 1821)--> Santiago, capital de Chile (junio, 1821)--> Lima (junio, 1822) --> Quito (septiembre, 1824)--> Bogotá (enero, 1825)--> Londres (junio, 1825).

2ª *En Londres se embarca hacia México.* Llega a Veracruz (mayo, 1827)--> Ciudad de México-- > Querétaro--> Celaya--> Guanajuato--> San Juan de los Lagos--> Aguascalientes--> Zacatecas--> San Luis Potosí--> Regreso a la Ciudad de México. Ciudad de México (1828)--> Puebla--> Tlaxcala--> Veracruz--> Oaxaca--> Orizaba--> Córdoba--> Chalchicomula-- > Ciudad de México-- > Veracruz-- > Londres (junio, 1830).

3ª *En Londres se embarca hacia Las Antillas.* Llega a Cuba (1836)--> Jamaica--> Haití --> Puerto Rico--> Londres (1837).

4ª *En Londres se embarca hacia Canadá.* Llega a Canadá (1838)--> Londres (1840).

5ª *En Londres se embarca hacia México.* Llega a Veracruz (agosto, 1842)--> Ciudad de México--> Yucatán (1843)--> Londres (1844).

6ª *En Londres se embarca hacia España.* Llega a Madrid (1847)--> Lisboa--> París--> Marruecos--> Londres (1849).

DOSSIER

Al regreso de su sexto viaje, en 1849, después de 31 años de trabajar como agente de las Sociedades Bíblica y de Escuelas, declina el cargo. Muere en 1854, en Londres.

Bitácora

Los viajes de Thomson fueron muy diversificados y, a menudo, muy prolongados. Fueron también nutridos de una abundante correspondencia con José María Luis Mora y con otras autoridades de los países hispanoamericanos, así como de los constantes reportes que debía hacer a los miembros de la BFBS y de la BFSS, donde da cuenta de las dificultades que afrontó, de sus logros y reconocimientos, de las instancias que lo apoyaron en sus gestiones, así como de los obstáculos insuperables que lo hicieron regresar a Europa y desistir de la empresa hispanoamericana. En las líneas que siguen se irán mencionando los elementos que considero más importantes.

En primer lugar está el *establecimiento y conducción de escuelas lancasterianas* en diversos países hispanoamericanos, incluido México. En todos los países hubo una entusiasta recepción al respecto, como él mismo lo informa en relación con su estancia en Quito en 1824:

He tenido numerosas conversaciones con estas personas, y gratamente he observado el interés que tienen en la preparación de la juventud, del mismo modo que en el progreso general del conocimiento en su país nativo. Es muy agradable estrechar la mano de estas personas, y unir a ellos nuestro corazón dondequiera que se encuentren (Thomson, 1827: 124).

Traducción de la Biblia a lenguas indígenas. Propuso este proyecto en Perú debido a que la población era mayoritariamente indígena y sólo hablaban quechua. En México, con José María Luis Mora, se dio curso a la traducción del evangelio de San Lucas al náhuatl y a otras lenguas indígenas. En 1829 Mora dirige una carta a las autoridades de la Sociedad, comunicándoles lo siguiente:

En la República Mexicana como en todos los países educados en la intolerancia, a pesar de la liberalidad de sus leyes y el buen sentido de su gobierno, la ignorancia y preocupación de alguna parte del clero, sostenida por tres cabildos eclesiásticos, ha procurado entorpecer la circulación de la Biblia, y en parte lo ha conseguido retrayendo a algunos pocos de su lectura. [...] Por excitación del señor Thomson, vuestro comisionado, he dado varios pasos para un ensayo de versión a los idiomas *mexicano, otomí y tarasco*, empezando por el evangelio de San Lucas; se llevará a efecto este proyecto aunque deberá dilatar algo, porque la pobreza del país y el estado de inseguridad en que se vive hace que la atención de todos se fije en otras cosas que se reputan de primera necesidad...⁴

En Yucatán surgió el proyecto de traducirla al maya gracias a las buenas relaciones con muchas de las autoridades de los países hispanoamericanos que a menudo se afiliaron a la Sociedad Bíblica inglesa. En el caso de José María Luis Mora, que había entrado en contacto a través del P. José Antonio López García de Salazar, se dio una amistad duradera; su colaboración con la BFBS fue incondicional y al regresar Thomson a Inglaterra, asumió la representación de la Sociedad en el país, debido a lo cual sus miembros siempre estuvieron muy agradecidos; de hecho, según consta “en las actas del Comité de la Sociedad (25 de febrero de 1850), se leyó una carta de Thomson donde sugiere que exprese algún reconocimiento de sus servicios en general a favor de la Sociedad en México, y que se le haga el presente de

4. Véase carta fechada el 17 de julio de 1829”, en *Correspondencia y otros documentos* de J.M.L. Mora. La traducción al mexicano inicialmente fue propuesta por el obispo de Puebla, quien comisionó a tres párrocos para que la llevaran a cabo, pero no fue una empresa fácil, pues, además de la dificultad de uniformar los estilos, se señala “la grave dificultad de que los idiotismos y ciertas frases de las Sagradas Escrituras, se resisten mucho a la versión en un idioma como el mexicano, en el que entraron tan tarde las ideas de los sublimes misterios del cristianismo” (Gringoire, 1954: 333).

DOSSIER

una Biblia en español, bellamente encuadernada". El acuerdo fue unánime y se llevó a cabo oportunamente, cuatro meses antes de la muerte de Mora.⁵

Algunos reconocimientos a su labor: en Buenos Aires lo nombran ciudadano argentino y le dan la carta de nacionalidad; en Chile, O'Higgins lo nombra ciudadano chileno; en Colombia, San Martín establece un decreto para fundar el Sistema Lancasteriano.

La Biblia en lengua vernácula tuvo gran aceptación entre sacerdotes, clérigos, monjas y público en general. A la vuelta de escasos tres años (1827-1830) ingresaron al país miles de ejemplares. Existe un reporte de Blinkhorn, que dice:

Tengo también el placer de informarles que, por lo que el librero [Galván] ha observado, de ninguna obra introducida en este país para su venta se han distribuido más ejemplares que de la Biblia, con todo y los edictos prohibitivos; la proporción se estima como de ocho a uno a favor de las Santas Escrituras... (Gringoire, 1954: 352).

No obstante estos logros, la pérdida de ocho cajas con Biblias y otros textos religiosos en el Puerto de Veracruz (1830) le causaron algunos dolores de cabeza dado que, a pesar de los reclamos y gestiones de Rocafuerte y de Mora, nunca se pudieron recuperar. Esto lo desanimó a continuar su labor en México. La situación coincidió con un endurecimiento de las pugnas entre liberales y conservadores.

Cuando Thomson regresó a México, en 1842, le escribió a Mora, quien por motivos políticos se había ido a París, indagando tanto

5. Esta información se recaba de la indagación hecha por Báez Camargo en los archivos de la Sociedad: B&FBS, *Minutes of Committee*, vol. XXXVIII, p. 39 (Gringoire, 1954: 359).

acerca del estado de las traducciones de la Biblia a las lenguas indígenas, como del destino de las cajas de Biblias confiscadas en la aduana:

Mi estimado amigo: En el curso de la Providencia divina que me lleva a visitar muchas partes, me hallo otra vez en esta ciudad, y siento mucho que no puedo saludar a usted aquí y tener el gusto como en otro tiempo de comunicar a usted como un buen amigo todos mis negocios en este país, y recibir en retorno sus consejos y su ayuda en ellos [...]. Esperaba encontrar aquí a mi llegada algunos ejemplares del Evangelio que se tradujo a la lengua mexicana y que fue impreso en Londres. Pero no he podido saber cosa alguna del asunto, ni de Galván ni de otros. Sólo he llegado a entender que la impresión vino aquí, porque mostró usted a Galván un ejemplar de la misma. Siento esto mucho, y retardo mis operaciones en el país porque quise indagar que aceptación tenía esta traducción en las personas capaces de juzgar de sus méritos. Pues suplico a usted que tenga la bondad de escribirme sobre esto con la brevedad posible. Sírvase imponerme acerca del tiempo cuando la impresión llegó a sus manos, y en qué número; a quienes se distribuyeron; qué acogida tenía la versión; quien era el traductor y si va traduciendo otras partes de la Sagrada Escritura a este idioma. También en que otros idiomas se ha hecho algo acerca de traducciones; y toda otra cosa que tiene relación con el interesante objeto de poner la palabra de Dios al alcance de los infelices indios de este país. Suplico a usted también que me informara en lo que por fin sucedió con los libros detenidos en la Aduana en 1830... (*Correspondencia y otros documentos*, carta fechada el 7 de septiembre de 1842).

Pero los principales problemas los tuvo, como es de suponerse, con las altas jerarquías de la Iglesia católica, en el caso de México, pues la BFBS había autorizado una edición de la Biblia que no incluía los evangelios apócrifos y esto, unido al malestar que

DOSSIER

creaba en las autoridades eclesiásticas la aceptación de la Biblia, irrumpió en la tolerancia de que había disfrutado su trabajo. Hubo incluso un edicto que directamente prohibía la compra, venta, lectura o posesión de esta edición de la Biblia; incluso la encíclica *Ubi primum*, de León XII, condenó a las sociedades bíblicas por “corromper los Libros Santos en sus traducciones a las lenguas vernáculas” (Crivelli, 1954: 186).

En Bogotá aceptaron entusiastas fundar la Sociedad Bíblica Colombiana (1825); los ministros de Relaciones Exteriores y de Hacienda quedaron en los cargos de presidente y vicepresidente respectivamente, y ésta duró diez años, porque en cuanto el Vaticano reconoció a Colombia, les dio miedo y disolvieron la SBC. Las posibilidades de establecer colonias británicas tampoco progresaron en la mayoría de los países, porque detrás de ellas se abriría la puerta a los protestantismos.

Puede decirse, sin embargo, que las aventuras de este viajero como miembro de sociedades protestantes constituyen un importante antecedente de la introducción sistemática de las Iglesias evangélicas en la América católica y favorecieron la tolerancia de cultos en nuestros países. No obstante, las ediciones de la Biblia que circularon en Hispanoamérica, en general, fueron las autorizadas por la Iglesia católica. Conforme avanzaron las décadas, las relaciones entre las Iglesias se tensaron cada vez más.

2. Las onomatopeyas, un puente entre México y Moravia⁶

Muchos de nosotros tenemos la experiencia de haber entrado en contacto con las letras del abecedario a través del *método onomatopéyico*; quién no recuerda la ‘e’ del sordito, la ‘i’ del ratón, la ‘g’ de los gargarismos. De hecho, la *Guía teórica y práctica del método onomatopéyico-sintético* (1906), del maestro

6. Los principales planteamientos de este apartado se basan en el artículo de M.E. Aguirre y María de los Ángeles Rodríguez (2008).

colimense Gregorio Torres Quintero, cubre todo el siglo XX, pues fue editada en 1906 y las ediciones sucesivas prolongarían su difusión hasta 1992; no sería remoto que aún en nuestros días se siga empleando, como lo han dicho los maestros en diversos foros.

Torres Quintero (1866-1934) es uno de los pedagogos más reconocidos del porfiriato; realizó importantes aportaciones a la educación en el país, que había logrado cierta estabilidad después de arduos procesos de pacificación y conciliación entre grupos de diversas esferas – militar, política, religiosa – que contendían por el poder; esto derivó, hacia el último tramo del siglo XIX, en el momento de mayor florecimiento social y cultural: al aumento de inversiones extranjeras, se aunó la expansión de las vías de comunicación – particularmente el ferrocarril – y el fuerte impulso que se dio al desarrollo de los centros urbanos; por otra parte, la apertura internacional restablecía, entre otras, las relaciones diplomáticas con Francia. Esto permitiría la circulación no sólo de recursos económicos, sino también de otras manifestaciones culturales y, en el caso que nos ocupa, de pedagogías, esto es, teorías generales, didácticas innovadoras, manuales escolares, despliegue de la prensa pedagógica, establecimiento de diversas sociedades y círculos de estudio, entre otras.

El impulso a la modernización de la educación se daría a través la creación de instituciones tales como la Escuela Normal para Profesores (Ciudad de México, 1887); se reestructuró el sistema de instrucción pública, se nacionalizó la Compañía Lancasteriana (1890) cancelando esta iniciativa que se había prolongado a lo largo de casi todo el siglo XIX, y muchas de las iniciativas en materia de renovación pedagógica que se venían sucediendo desde mediados del siglo XIX cristalizarían en los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública (1889-1891), tendientes a uniformar la enseñanza en todo el país. Las mayores

DOSSIER

realizaciones se concretarían dentro de los principios de la *enseñanza intuitiva u objetiva*, acorde con las corrientes europeas de avanzada. Como parte de la modernización educativa se regularon los espacios de la escuela elemental conforme a los principios dictados por la arquitectura y la higiene; se establecieron maestros para cada grado; se publicaron manuales escolares, escritos, sobre todo, por pedagogos; se debatieron, en diversos foros, los sistemas y métodos de enseñanza, asimilando la influencia de autores europeos, sobre todo.

En este contexto, y para el propósito que nos ocupa, es particularmente relevante la polémica en torno a los métodos para la enseñanza de la lectura-escritura, una de las tareas prioritarias de la escuela popular; se querían dejar atrás los silabarios, los catones, los catecismos, así como la enseñanza sucesiva de la lectura, primero, y, después de la escritura. La polémica se centraba, fundamentalmente, en tres problemas: 1) la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura; 2) el empleo de la marcha *analítico- sintética*, donde lo que se consideraba más avanzado era partir de la palabra, hacer su análisis en sílabas y letras y de ahí pasar a su recomposición nuevamente en un proceso sintético, que se consideraba la más avanzada, *vs.* la marcha *sintético-analítica*, empleada tradicionalmente en silabarios y cartillas, donde la atención se dirigía al aprendizaje de las letras, las sílabas y, por último, las palabras; 3) el empleo del fonetismo en la enseñanza de las letras, pues se trataría de ya no enseñarlas por su nombre, sino por su sonido.

Así, empiezan a aparecer nuevos métodos elaborados por maestros mexicanos que integraban la propuesta fonética, como el de Manuel J. Guillé, en 1874 (Rodríguez y Martínez, 2003), al que le sigue, diez años después, el de Enrique Laubscher (*Escribe y lee*, 1884), el de Carlos A. Carrillo (1889), el de Enrique Rébsamen (*La enseñanza de la escritura y lectura*, 1898) y el de Gregorio Torres Quintero (*Método onomatopéyico*, 1906).

Todos los métodos enunciados proponen la moderna y novedosa

marcha analítica -sintética, excepto el de Torres Quintero, basado en la marcha sintética-analítica, que ya se consideraba la más anticuada. En medio de esta polémica, la mayor tensión se dio entre el método de palabras normales de Rébsamen, y el método onomatopéyico de Torres Quintero. A la muerte de Rébsamen, Abraham Castellanos, su discípulo, se convirtió en el más acérrimo crítico del método de Torres Quintero.

Más allá de justificar su propuesta con base en los conocidos principios, acordes por lo demás a la psicología infantil, de ir de lo fácil a lo difícil, de lo particular a la general, lo que resultaba más relevante de la propuesta del maestro colimense era el recurso de las *onomatopeyas*: el aprendizaje de las letras se basaba en la relación entre el sonido de las letras y ruidos o voces producidos por la naturaleza o por cosas, a lo que se añadían otros ruidos e interjecciones. Torres Quintero se mostraba convencido del carácter universal de la onomatopeya, común a todas las lenguas.

Pero no faltaría quien lo criticara, peyorativamente, por ser “un resucitador de momias” (Torres Quintero, 1906: 5), frente a lo cual él argumenta que no ha “tratado de resucitar momias, sino de instituir una metodología nueva [valiéndose] no de inventos personales, que no hemos hecho ninguno, sino de todos los recursos que nos han venido legando los grandes maestros” (Torres Quintero, 1906: 106); es aquí cuando reconoce, entre sus influencias, la del pensador moravo del siglo XVII, Juan Amos Comenio, a través de la obra *Orbis Pictus* y la influencia de Augusto Grosselin, con su propuesta fonomímica para la enseñanza con sordomudos, en la cual la emisión de la letra era acompañada de un gesto que resultara significativo. Este método ya circulaba desde 1880.

Sin embargo, Torres Quintero tiene, con respecto a Juan Amós Comenio, una actitud contradictoria, pues si bien le concede una gran importancia y dedica páginas enteras a señalar sus contribuciones a la enseñanza del latín con base en principios vinculados con la enseñanza intuitiva, describiendo

DOSSIER

detalladamente dos de sus principales obras en este terreno, la *Janua Linguarum Reserata* y el *Orbis Pictus*, también lo juzga con los ojos de un hombre mexicano del siglo XIX y principios del XX:

El *Orbis Pictus*, dice Torres Quintero, contiene la propuesta de Comenio para aprender idiomas y, concretamente, latín; así, cita, del *Orbis Pictus*, la “Invitación” que Comenio hace al jovencito para aprender latín, empezando por el alfabeto: “Ante todo —dice Comenio, citado por Torres Quintero—, debes aprender los *sonidos* simples de que consta el *habla* humana; los cuales los *animales* saben *formar*, y tu *lengua* sabe *imitar*, y tu *mano* puede *pintar* (Torres Quintero, 1906: 106).

Para después concluir:

Es una descripción, *bastante vaga*, del método que Comenio creyó encontrar en el *Orbis Pictus* para enseñar a leer... ¿El *Orbis Pictus* podría servir para aprender a leer —se pregunta Torres Quintero—? Sin duda. Cualquier libro puede desempeñar ese honroso papel. Dígalo si no la obra de Fenelón, Aventuras de Telémaco. ¿No enseñó a leer con ella Jacotot, valiéndose desde luego de la frase, *Calipso no se podía consolar de la partida de Ulises?* (Torres Quintero, 1906: 106).

Acto seguido, Torres Quintero desmenuza lo que él considera la propuesta comeniana sobre la lectura, planteada en el *Orbis Pictus*:

- Los niños aprendían *por la sola vista de las estampas*, primero el *grito* del animal y después la *fuerza* de la letra.
- El niño observaba después un cuadro de las principales sílabas.

- Luego veía los títulos de las estampas del *Orbis Pictus*.
- La sola vista de la estampa le sugería cómo debía leer el título.
- Y así sucesivamente hasta aprender a leer, sin haber deletreado.

De ello concluye que el método es “muy *nebuloso*”:

Comenio no usaba la onomatopeya como elemento fónico para formar sílabas, a diferencia de nosotros que sí la usamos... Se descubre que Comenio sólo se proponía valerse de la onomatopeya para facilitar el aprendizaje del alfabeto y que después se valía de un *método silábico*, aunque no sabemos de qué modo... Por tanto, las *tentativas* de Comenio no nos presentan más que un método embrionario, falto aún de consistencia, de fuerza y de vida (Torres Quintero, 1906: 106)

Nuevamente Torres Quintero se pregunta, tratando de legitimar su método: “¿Las onomatopeyas de Comenio son más exactas que las nuestras? ¿Conducen mejor, según los preceptos de la ciencia actual, al concepto de las letras?”. Y reconoce: “Desde luego llama la atención [a pesar de no haber conocido el *Orbis Pictus* sino hasta hace poco. No perder de vista que se está en el último tramo del siglo XIX] que algunas [onomatopeyas] son enteramente iguales a las nuestras, como las de la *b*, la *i* y la *o*; otras se parecen, aunque producidas por otros agentes, como las de la *g* y la *u*...” (Torres Quintero, 1906: 106).

Y concluye: “**Obra defraudada.** sí El gran pedagogo moravo, a pesar de su genio, no pudo fundar nada definitivo, y no fue más que un admirable precursor de los pedagogos que en tiempos posteriores florecieron para rehacer su tarea: Rousseau, Pestalozzi y Froebel” (Torres Quintero, 1906: 99).

DOSSIER

Ciertamente, el pensador moravo del siglo XVII, Juan Amós Comenio (Úhersky Brod, 1592- Ámsterdam, 1670), sería reconocido por sus aportaciones a la enseñanza del latín, pero no sólo por eso, sino, entre otras muchas cosas, por sus aportaciones al proceso de sistematización de los procesos de escolarización. Para ubicar el significado de sus aportaciones lingüísticas hay que tomar en cuenta los problemas que se constataban en la enseñanza del latín en ese entonces.

Sabemos que en la Edad Media coexistían las lenguas vernáculas, empleadas en diversas esferas y en la vida cotidiana, con el latín, medio de expresión de la cultura erudita, que estaba estrechamente vinculado con la cultura clásica y, sobre todo, erigido en lengua sagrada, la propia de las Escrituras, lo cual hacía de ella patrimonio de monjes y clérigos. Por lo mismo, el latín se erigió en la lengua de la enseñanza, la que posibilitaba llegar a ser un hombre de letras, y aún llegar a la universidad. Había la convicción que las lenguas vernáculas se aprendían en la familia, en tanto que el latín, como lengua sabia o erudita, requería de la gramática para su estudio, de modo que demandaba de teoría.

El problema que se reconocía era cómo adquirir los rudimentos del latín antes de entrar a la universidad, lo cual se hacía en las escuelas dependientes de la Iglesia —catedralicias, monásticas o episcopales—, conocidas como *escuelas de gramática* o *estudios de gramática* donde la enseñanza de la lectura y la escritura —la gramática— se hacía en latín. A veces se empleaba la lengua vernácula, pero sólo para explicar reglas, palabras y demás. Las escuelas de gramática latina también existían en locales del cabildo, con maestros particulares o con maestros de gramática inferior, pero persistían los modelos medievales, aún en el siglo XVII, en contra de lo cual se pronunciara Comenio: El maestro hacía que los jóvenes repitieran las letras del alfabeto y que después formaran palabras; otras veces, el procedimiento era a la inversa: se empezaba por aprender de memoria, repitiendo lo que decía el maestro y, en seguida, aprendían a reconocer las letras sobre el texto.

Durante algunos siglos, los ejercicios de lectura y copiado se hacían sobre el compendio de los salmos y oraciones, después se admitieron incluso fragmentos de poetas clásicos; la comprensión por parte de los alumnos no debía preocupar mucho (Santoni Rugiu, 1996: 171 y ss.). No es textual; sólo es referencia a esa obra donde se trata el asunto. A estas escuelas asistían quienes se formaban como hombres de Iglesia, o bien, los hijos de los sectores acomodados que requerían el manejo del latín en las altas esferas. El contacto cotidiano entre maestros y alumnos, y los conflictos que se constataban en relación con la enseñanza del latín, harían madurar algunas teorías, en torno al siglo XVII, con Comenio, cuyos ejes serían recurrir a las lenguas vernáculas y privilegiar la relación de las palabras con las cosas.

Las propuestas de Comenio para la enseñanza del latín, y aún de las lenguas vernáculas, constituyen, desde muy temprano, una veta muy importante en su trabajo como maestro y en la producción de textos — como *Janua linguarum reserata* (1631) y *Novissima Linguarum Methodus* (1648), entre otras, estructuradas por grado de dificultad- que lo volverían famoso en Europa y trascenderían los siglos en que lo condenaron por sus creencias religiosas y milenaristas, pues los debates en relación con las lenguas vernáculas y las lenguas latinas constituían uno de los problemas nodales en la enseñanza de esos tiempos. Es el conocimiento de esta veta lo que se desarrollaría más adelante, en los siglos ilustrados, ajenos a toda forma de creencia religiosa.

Ahora bien, ¿cuáles son las influencias que recibe Comenio alrededor de su alfabeto, que sería el punto de convergencia, siglos más tarde, en la obra de Torres Quintero? Puede decirse que comparte la búsqueda de los hombres del siglo XVI y XVII quienes, por un lado, enriquecen la antigua tradición del *Arte de la Memoria* y, por otro, reconocen la necesidad de emplear caracteres reales y de construir lenguajes universales que posibilitaran diversos planos del entendimiento entre los hombres

DOSSIER

En *El mundo en imágenes*, proyecto que se origina en los años de juventud de Comenio y se enriquece y perfecciona conforme va ganando en experiencia, presenta un *alfabeto de letras* que en ocasiones lo llama alfabeto simbólico y alfabeto vivo; lo organiza en torno a sonidos que emiten los animales, “en donde cada letra va relacionada con la voz de un animal, y esa voz es imitada por la letra” (Comenio, [1658] 1993: 73), como alternativa a los silabarios en uso, para fijar las letras en la memoria; la práctica de estos alfabetos, sin embargo, había sido antecedida por otras similares, como la del *Congestorium artificiosae memoriae* (1520) de Romberch, referida a los *alfabetos visuales* que consisten en representaciones de las letras del alfabeto y constituyen un medio para fortalecer la memoria.

Resulta pertinente subrayar que los siglos XVI y XVII serían el escenario de propuestas y discusiones en torno a alfabetos de diverso tipo que se aplicarían a diversos problemas de enseñanza, como el contacto entre lenguas muy diversas, o bien la enseñanza de los sordomudos. Ahora bien, ¿cómo es que Torres Quintero tuvo conocimiento de un autor tan lejano en el tiempo y en el espacio como lo era Juan Amós Comenio?

Habrá que recordar que Torres Quintero, si bien hizo sus primeros estudios en Colima, como alumno sobresaliente fue becado por la recién abierta Escuela Nacional de Profesores, la Normal de varones, de la ciudad de México. Ahí tuvo la oportunidad de estudiar con algunos de los maestros mejor preparados del país, que participaban de importantes espacios donde circulaban los conocimientos pedagógicos más avanzados, nacionales y extranjeros, como lo eran las propias instituciones formadoras de maestros, las distintas revistas pedagógicas, las agrupaciones y academias de maestros y las misiones pedagógicas en el extranjero. Particularmente fue alumno del jalapeño Carlos A. Carrillo y del alemán Enrique Rébsamen, quien como exponente de la pedagogía germánica conocía a profundidad la tradición comeniana e, indudablemente, difundía entre sus alumnos las aportaciones que servirían

para sustentar sus posiciones en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura. Por otra parte, como el propio Torres Quintero lo expresa, dada la dificultad de conseguir el *Orbis Pictus* en las librerías y bibliotecas de esa época, consiguió un ejemplar encargándoselo a un amigo que viajó a Estados Unidos (Torres Quintero, 1905: 342). Me refiero a un artículo de la revista *La escuela primaria*; completé las referencias.

Entre el sentido de la vida y las empresas asumidas por Comenio y por Torres Quintero media una distancia de más de dos siglos y de diez mil kilómetros; sin embargo ambos, cada uno en su ámbito de acción, compartían un profundo interés y compromiso con la educación.

3. El juego de las generaciones, una sensibilidad compartida

En este tercer viaje me interesa particularmente abordar la región del sureste mexicano y a través de ella poner de relieve algunas de las aportaciones de los *estudios regionales* en relación con la explicación de los modos de difusión y apropiación de las teorías y propuestas educativas. Como sabemos, esta aproximación plantea una alternativa con respecto a las perspectivas centralistas y homogeneizadores que se inscriben en la renovación historiográfica que tuvo lugar con la ruptura paradigmática posterior al 68, influida por el pensamiento de Antonio Gramsci y atenta a la historia de cada región, a la complejidad y particularidad de sus movimientos, a sus propios protagonistas. La tarea que persiste con el despliegue de los estudios regionales, es lograr el punto de equilibrio entre las historias nacionales y las historias regionales, entre los diversos niveles y articulaciones entre ambas, considerados recíprocamente complementarios (Martínez Assad, 2001).

Una de las características de la región, sobre todo a principios del siglo XX, era que se encontraba lejana al centro del país, la Ciudad de México, tanto en términos de kilómetros como por la carencia e insuficiencia de vías de comunicación,

DOSSIER

carreteras y ferrovías ágiles y funcionales, a pesar del impulso que Porfirio Díaz diera, a finales del siglo XIX, a los ‘caminos de fierro’ –como entonces los llamaban. Lo que es necesario no perder de vista es que esta región tenía sus propios sistemas de comunicación por tierra, por mar y por vías fluviales, además de sus propias redes de relaciones e intercambios comerciales y culturales.

Aires renovadores hacia la escuela

Como sabemos, en las primeras décadas del siglo pasado el estallido del movimiento armado puso de manifiesto la particularidad de los movimientos revolucionarios locales con diversos matices y orientaciones: los problemas internos de cada región ofrecían un amplio espectro de posiciones y actitudes derivadas de las necesidades que emergían de las posiciones geográficas y condiciones históricas y culturales propias de cada región. En todo caso, se abrían las expectativas y posibilidades de modernizar la economía, la cultura, la vida social y, sin duda, la educación. Se deseaba salir del mundo atrasado y marginado y conquistar los más elementales derechos para todos, a fin de que cada quien pudiera percibirse como ciudadano. De este modo, la lucha contra la opresión de la Iglesia y la explotación de obreros y campesinos tuvo un peso importante en la transformación de las viejas relaciones sociales y, sobre todo, en las prácticas educativas.

Grupos de anarquistas,⁷ adscritos a la *Casa del Obrero Mundial* (1912), involucrados bajo la bandera del movimiento revolucionario en las luchas de los trabajadores propusieron,

7. En realidad el anarquismo, como ideología, como programa político y como proyecto pedagógico, no era nuevo en México; los primeros indicios se encuentran hacia la segunda mitad del siglo XIX relacionados con la actividad del griego Plotino Rhodakanaty, arribado a México en 1860, entusiasmado con las Leyes de Reforma impulsadas por Benito Juárez. Un año después de su arribo, Rhodakanaty edita su *Cartilla Socialista*, en la que desarrolla el modelo de las comunas campesinas de Fourier y Proudhon.

como alternativa educativa, la escuela racionalista, que propugnaba por la educación de la libertad de todas las clases sociales, y también de las mujeres – lo que constituía una auténtica novedad –, contra la ‘escuela cárcel’. Todo ello estaba influido por las propuestas de Francisco Ferrer y Guardia (1849-1909), pedagogo catalán creador de la “Escuela Moderna”, educador y luchador social acusado de anarquismo por las autoridades civiles, y de ateísmo por las autoridades eclesiásticas, y al final, en 1909, fusilado en la fortaleza de Montjuic, en Barcelona, por atentar contra el orden social (Arteaga Castillo, 2005; Santoni Rugiu, 2007).

El escándalo de su ejecución, los homenajes que le rindieron los afiliados a la Casa del Obrero Mundial, la ola de protestas procedentes tanto de sindicatos y de otras asociaciones de trabajadores y campesinos como de escritores y académicos del nuevo y del viejo mundo, influirían, en cierta medida, en la difusión de la propuesta ferreriana, impulsada por sus seguidores José de la Luz Mena y Germán List Arzubide (Martínez Assad, 2001: 52), quienes escriben las primeras obras mexicanas sobre estas teorías y propuestas y las difunden en las regiones del Golfo de México a través de conferencias, debates y otros múltiples foros.

El momento apuntaba hacia el compromiso de introducir nuevas perspectivas educativas a través de modelos pedagógicos dirigidos a construir un ‘hombre nuevo’, y también a establecer una nueva relación de equilibrio frente al centralismo político que Porfirio Díaz había fortalecido; al mismo tiempo se enfrentaban también con el abandono que se había generado en relación con las escuelas básicas del sureste a partir de las políticas de descentralización administrativa de los municipios establecidas por Carranza y Obregón. De hecho, la situación impelía a proponer alternativas regionales frente a las soluciones vasconcelistas que se dirigían al Distrito Federal; es así como la región atlántica del Golfo de México, por sí misma, se propuso impulsar una propuesta alternativa al centralismo pedagógico:

DOSSIER

la Escuela racionalista ferreriana, manifestación del impulso regional y de las necesidades de las clases trabajadoras, con el propósito de extenderla en todo el país.

Estas ideas maduran particularmente en Yucatán hacia los primeros años del siglo XX (aunque desde mediados del XIX se habían manifestado), influidas por el aliento de esperanza que abriera la Revolución Rusa y el surgimiento de corrientes anarquistas: esto constituyó un foco rojo y abrió el espacio para utopías educativas libertarias, influidas, en buena parte, por la larga tradición de utopías sociales inspiradas tanto en Rousseau como en los revolucionarios franceses, los socialistas utópicos y la pedagogía anarquista propiamente dicha. Estos movimientos coinciden de fondo, aun cuando surgen desde diferentes perspectivas ideológicas, en una educación integral, científica, eminentemente práctica, coeducativa y laica, y se inscriben en la genérica “Escuela Moderna”, que se señaló antes.

La atmósfera del momento se corresponde con los movimientos armados, en la especificidad de su expresión en cada región. En el caso de Yucatán, alrededor de Felipe Carrillo Puerto (1879-1924), gobernador por breve tiempo, auténtico luchador social que pugnaba por las banderas sociales que se esgrimían entonces. En su programa político le dio una gran importancia a la escuela básica, que no solamente asumió la escuela racionalista como modelo, sino que consolidó la experiencia mexicana de “La Escuela Moderna”, tomada directamente de las propuestas de los anarquistas barceloneses (específicamente de Francisco Ferrer Guardia), y propuesta en el Primer Congreso Pedagógico de Yucatán (1915) como la alternativa frente a la ‘escuela cárcel’, que era la que dominaba el ambiente. Fue a partir de este acontecimiento que se llegó a proponer y a debatir, como alternativa válida para todo el país, en el Congreso Constituyente de 1917.

La influencia de Ferrer Guardia, a través del maestro José de la Luz Mena, cercano familiar de José María Pino Suárez,

no sólo floreció en Yucatán sino que se extendió hacia Tabasco, Veracruz y Tamaulipas; de hecho se trata de la región del Golfo, intercomunicada por las redes establecidas a través de las Ligas de Resistencia.

Ahora bien, cabe preguntarse cómo es que políticos y educadores entraron en contacto con estas experiencias, y para ello habría que pensar en las regiones y sus propias posibilidades: se trata de estados del Golfo de México, algunos aislados en apariencia (el sistema ferroviario había sido fortalecido por Porfirio Díaz en las regiones norteñas), pero que miran hacia otras regiones europeas con las que se identifican, allende el mar, más allá de la ciudad de México (Martínez Assad, citado por Aguirre, 1997: 195-206).

Fue ahí donde florecieron otras pedagogías. Recordemos que por los principales puertos, nada menos que por Veracruz, entraron y salieron no sólo mercancías y pasajeros comunes y corrientes, sino que también circularon protagonistas, proclamas, textos, libros y experiencias, algunas prohibidas y sancionadas, así como exiliados que eran perseguidos en sus países de origen por sus ideas libertarias y sus posiciones políticas.

En estas atmósferas de impostación, de búsqueda de alternativas a la llamada “escuela antigua” (elitista, excluyente, autoritaria, memorística, ajena a la realidad, contraria a la coeducación...), emergen sucesivas generaciones de maestros y pensadores en general con una particular sensibilidad hacia experiencias y teorías de educación alternativa, que se pronuncian por diversas opciones: más ligadas a la pedagogía libertaria, o más próximas a los sectores desprotegidos. En el caso de la región del sureste, serán los viejos maestros aglutinados alrededor de Carrillo Puerto los que ofrecerán a las nuevas generaciones, años más tarde, otras lecturas, otras experiencias formativas frente a los gastados textos que empleaba el normalismo.

DOSSIER

Así, a través de estas generaciones, hacia los años setenta se difundieron obras de educación alternativa de diversa filiación, dirigidas a pensar y repensar la educación y el papel de la escuela a partir de supuestos convergentes en el pensamiento libertario, decididamente innovador y crítico.⁸ Algunas de ellas procedían de los años veinte del siglo XX, como *Summerhill* (Neill, [1921] 1976), o el *Poema pedagógico* (Makarenko, [1920] 1973), o bien de décadas posteriores, pero que en todo caso fueron difundidas entre los sesenta y setenta, como la *Ciencia de la Educación, Historia de la pedagogía* e *Historia comparada de la educación en México* (editadas por Antonio Porrúa en los años sesenta, ambas de Francisco Larroyo, filósofo neo-kantiano formado en la Escuela de Marburgo); *Por qué no soy cristiano*, de Bertrand Russell (1965), *La escuela ha muerto*, de E. Reimer (1973), *Para qué sirve la escuela?*, de Ivan Illich (1973), *Pedagogía del oprimido* (1970) y *Educación liberadora* (1973), de Paulo Freire.

Ahora bien, entre todas estas obras, de algún modo contestatarias, también llegó el relato de los alumnos de la escuela de Barbiana, situada en un pequeño pueblo próximo a Florencia, *Carta a una profesora*. Sobre este libro me detendré.

Pudiéramos decir que, en términos generales, esta obra circuló entre amplios sectores de maestros y tuvo una gran acogida en la educación de sectores marginales, pobres. Pudiera decirse que poco, muy poco, se supo de su verdadero autor, el cura florentino Lorenzo Milani, por razones que nos remiten al histórico conflicto entre el Estado y la Iglesia, que automáticamente arrojaba una luz negativa sobre cualquier cura. Por lo demás, no debe perderse de vista que precisamente

8. Tratando de resumir las tendencias educativas de izquierda, a partir del siglo XX, pueden mencionarse la popular (1911-1920), dirigida a sectores marginados, como los obreros y campesinos; la radical (1925-1934), involucrada en el movimiento de los trabajadores, la escuela racionalista y el conflicto religioso; la socialista (1934-1940), dirigida a la escuela rural y técnica industrial, que toma como modelo a pedagogos soviéticos como Makarenko, Blonski, Pinkevich y Pistrak (Meneses Morales, 1988: 566 y ss.).

durante esos años emergía en América Latina una nueva imagen de los curas, quienes se expresaban muy críticamente contra las jerarquías eclesíásticas, involucrándose directa y abiertamente en los problemas sociales, con los grupos marginales y explotados. Se trata del movimiento conocido como *teología de la liberación*, orientado por un nuevo planteamiento del catolicismo que profundizaba el análisis de las clases sociales y la pobreza.⁹ Estos curas de izquierda establecían un compromiso con los sectores menos favorecidos y se involucraban en las luchas sociales y en las reivindicaciones dirigidas a garantizar el acceso de los grupos marginados a la escuela.

Muchos de estos libros circularon en ambientes liberales posteriores al movimiento del '68, en la década de los setenta. Es precisamente en esta década cuando se llevó a cabo una compleja reforma del sistema educativo, en todos sus niveles y orientaciones. En este contexto, un importante movimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado, orientado a la reivindicación magisterial —que dirigió Otón Lara Salazar—¹⁰

9. Con antecedentes importantes en Brasil (Comunidades de Base, 1957) y otras muchas iniciativas en América Latina, en el ambiente del movimiento contestatario del '68 se realiza la Conferencia Episcopal (CELAM), de la que emergen diversas soluciones y posturas de la Iglesia frente a los pobres. A raíz de este movimiento, sacerdotes y católicos en general y se insertan en diversos movimientos sociales de obreros, de campesinos, de guerrilleros, etc., convencidos de su papel en las revoluciones sociales. Como fundamento de esta teología se toma el marxismo más puro y otras ideologías sociales del cristianismo, con el propósito de liberar a las diversas clases sociales de la pobreza material (Berryman, 1989; Dussel, 1972).

10. La expresión de estos movimientos, precedidos por los sindicatos de trabajadores, podemos encontrarla en los años críticos de 1956-1958, influida por los intelectuales marxistas, donde, al lado de los trabajadores ferrocarrileros y los médicos, los docentes demandan otras condiciones de trabajo. Bajo la presión de las huelgas; estas luchas continuarían décadas después, a pesar de los líderes encarcelados (Loyo Brambila, 1979). En los primeros años de la fundación experimentó los mismos conflictos ideológicos que atravesaron el comunismo en todo el mundo: luchas internas entre estalinismo y trotskismo, que, en México, expulsaron a militantes como Diego Rivera y Frida Khalo por ser próximos a Trotsky. Después del '68 se dirigió hacia posiciones más moderadas sobre la vía del eurocomunismo. Para profundizar en las vicisitudes del PC, en una perspectiva renovada, puede recurrirse a la reciente investigación de Daniela Spenser, 2009.

DOSSIER

tomó como bandera político-social de su lucha *La escuela de Barbiana*, una escuela cuyo contenido social se caracterizaba por apelar a la colectividad y que mostraba su aversión hacia una escuela hecha de contenidos inútiles, que reprobaba a los estudiantes no sólo en las materias de estudio sino en la vida; esto fue lo que atrajo a una gran mayoría de maestros comprometidos con la escuela popular. Este libro, debemos subrayarlo, no se difundió a través de la academia, ni de la clase media acomodada –que prefería *El libro rojo de la escuela*– sino que constituyó un recurso de los sectores disidentes y de los pedagogos de izquierda. Su edición se llevaría a cabo a través del Partido Comunista Mexicano (PCM) –creado en 1919, al calor de las vanguardias proletarias, bajo el entusiasmo generado por la Revolución Soviética de 1917–,¹¹ cuyo proyecto era ofrecer libros novedosos, de contenido marxista o, en todo caso, que ofrecieran una perspectiva crítica de la realidad social.

Los textos del PCM constituyeron la colección *Ediciones de cultura popular*: un conjunto de ediciones modestas, realizadas en papel revolución, que no pagaban derechos de autor, baratas, muchas de las cuales podrían calificarse como ‘piratas’. Este fenómeno resultó en una muy importante “oxigenación” de los ambientes educativos. Aunque es verdad que el PCM no tenía recursos, hubo intelectuales de izquierda que colaboraron con el proyecto.

La *Carta* no sólo se publicó a través de la editorial del Partido Comunista; a mediados de los años setenta fue impresa por la Editorial Quinto Sol, cuyo nombre resulta sugerente en la medida en que remite a la simbólica renovación cósmica de los antiguos mexicanos. Se trata de una editorial organizada por un grupo de literatos hispanoamericanos en Berkeley, California, alrededor de 1967, quienes también fundaron, en la Universidad de California, *Aztlán*, la revista chicana más importante, comprometida con la búsqueda de las raíces de la cultura mexicana y la discusión de los problemas contemporáneos,

como el fenómeno de la migración de los trabajadores. Resulta interesante señalar que este colectivo de cultura chicana llevó adelante el “Proyecto Espiritual de Aztlán”, inspirado en el manifiesto de 1922, redactado por David Alfaro Siqueiros para el Sindicato de Pintores, Escultores y Grabadores Revolucionarios de México. Nos encontramos, de nuevo, sobre la vertiente de los movimientos contestatarios de izquierda.

A través de Quinto Sol, la *Carta* de don Milani llegó a nuestras manos, reimpresión tras reimpresión hasta el año 2006, transitando por diversos países de América Latina. Este libro, como otros, se volvieron clásicos y se reviven constantemente dentro de la tradición de las pedagogías de avanzada. Comunidades de pedagogos comprometidas con su decir y con su hacer, seguidores de las prácticas de las ediciones de *Cultura Popular*, los “reeditan por su cuenta” y los distribuyen entre alumnos y colegas.

Quisiera, para terminar, referirme a la reciente edición de *Carta a una profesora* hecha por el maestro Justo González Zetina en Mérida, Yucatán, como regalo a la generación de estudiantes que concluyó la Maestría en Educación en la sede de la Universidad Pedagógica Nacional, en el año 2007. El texto reproduce, con el recurso del fotocopiado, la novena reimpresión de 2006, editada por Quinto Sol; se trata de una cuidadosa ‘edición pirata’ que manifiesta su gusto en los distintos detalles que la integran: en la portada incluye la imagen de un sello postal mexicano el cual, si se observa con detenimiento, muestra una continuidad de tendencias a través de las efigies de próceres comprometidos con la liberación de nuestro país, en el más amplio sentido del término, en tres momentos históricos (Miguel Hidalgo, Benito Juárez y Francisco I. Madero). Sabemos que Madero, en el contexto de las tradiciones regionales yucatecas vinculadas con el socialismo de las primeras décadas del siglo XX, y más allá de su oposición directa a Porfirio Díaz, tuvo una estrecha relación con Carrillo Puerto y simpatizó con su movimiento en Yucatán.

DOSSIER

La presentación del libro, escrita por el maestro Justo, es muy hermosa; habla, por sí misma, del impacto que han tenido obras de esta naturaleza, es por ello que cierro este tercer tiempo con fragmentos de ese texto:

¿Por qué compartir con ustedes un libro y, precisamente, este libro? Intentaré explicar las razones que me impulsaron a hacerlo:

La primera es que *Carta a una profesora* es un texto que marcó mi vida docente de manera trascendental. Su lectura, cuando apenas cursaba la Normal, hizo que naciera en mí la fuerte convicción de que mis esfuerzos estarían siempre comprometidos con la educación de quienes menos tienen, de los marginados y los rechazados. Nunca más mi docencia estaría dedicada a ganar concursos con mis alumnos aventajados, sino, por el contrario, mi mayor logro era ver cómo aquellos niños con el rostro malhumorado y reacios a terminar la tarea, se volvían los más despiertos y entusiastas de mi grupo. Comprometí mi docencia con esa niñas que apenas levantaban la vista del suelo por la vergüenza acumulada por el menosprecio de ser pobres, y por ello el corazón se me llenaba de alegría al mirar sus orgullosos rostros cuando me retaban a responderles preguntas insospechadas: símbolo de la inteligencia conquistada.

La segunda razón es que me enseñó el camino de una docencia que ve más allá de los cuadros de honor y de las calificaciones. Una docencia que se impregna de un sentido de educación que es humano, porque se compromete con el ideal de construir, desde abajo y con los de abajo, un mundo más justo, más digno, más solidario: un mundo donde quepan todos los mundos, como dirían nuestros hermanos zapatistas.

La tercera es que me mostró la falsedad de los discursos de quienes explotan a nuestro pueblo con el pretexto de que son tontos, y empecé a sospechar que esa era una trampa que sólo servía para justificar la injusticia. Si no, ¿cómo entender que estos niños que la escuela primaria expulsó, porque no servían para el estudio, hayan escrito un libro que hoy han leído miles y miles de personas en todo el mundo?

Por último, confieso que aprendí con los Alumnos de Barbiana, que la escuela sólo es escuela cuando hace de los menos aventajados a seres humanos plenos, cuando uno ve en los rostros de los niños y las niñas la auténtica alegría de haber conquistado un nuevo conocimiento, cuando miramos a nuestros alumnos empeñados sin cuartel en resolver un problema complejo y, sobre todo, cuando los vemos caminar orgullosos, aún en su pobreza, sabedores que tienen la inteligencia, el coraje y la fuerza para conquistar su lugar en este mundo (González Zetina, “A manera de presentación”, en *Carta a una profesora*, p. 1).

A modo de cierre

En el curso de estos tres “viajes” se dan por supuestos los complejos procesos de apropiación que median entre las teorías y propuestas tal y como fueron elaboradas y difundidas a través de la escritura, y su puesta en marcha en distintos contextos y momentos; necesariamente es a partir de la propia cultura y la propia subjetividad, desde donde cada grupo piensa su experiencia, visualiza sus necesidades, resuelve sus problemas cotidianos, lee sus vivencias. A la mirada contemporánea puede resultarle sorprendente aproximarse a los usos de las teorías, en una visión retrospectiva que evidencia las interpretaciones que median en ello, distantes de lo que pudiera haber sido la intención original del autor.

DOSSIER

Los desplazamientos de teorías y prácticas en el campo de la educación son múltiples e inéditos; rebasan el exclusivo dominio de lo que pudiera considerarse como “influencias”; nos plantean la necesidad de afinar nuestra mirada para abundar en los complejos procesos de circulación y apropiación, siempre inéditos y renovados.

Fuentes históricas

COMENIO, Juan Amós [1658] (1993), *El mundo en imágenes*, edición bilingüe inglés-español sobre el texto original en latín, México, Miguel Ángel Porrúa/CONACyT.

Correspondencia y otros documentos de José María Luis Mora, Colección latinoamericana Nattie Lee Benson de la Biblioteca de la Universidad de Texas, Austin (Fondo del Instituto José María Luis Mora).

LANCASTER, Joseph (1805), *Improvements in Education, as the Respects the Industrious Classes of the Community, Containing, among other Particulars, an Account of the Institution for the Education of one Thousand Poor Children, Borough Road, Southwark; and of the New System of Education on Which it is Conducted*, Londres, Darton and Harvey.

THOMSON, James (1827), *Letter on the Moral and Religious State of South America, Written during a Residence Nearly Seven Years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia*, Londres, Nisbet.

TORRES Quintero, Gregorio (1906), *Guía teórica y práctica del método onomatopéyico-sintético*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

TORRES Quintero, Gregorio (1905), “Primeras páginas del Orbis Pictus. Algunos comentarios”, en *La enseñanza primaria*, quincenal pedagógico. Órgano del Colegio de Profesores Normalistas, vol. IV, núm. 20, 15 abril de 1905, pp. 342-348.

Bibliografía

- AGUIRRE, Ma. Esther (1997), *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, México, CESU, UNAM-Plaza y Valdés.
- AGUIRRE, Ma. Esther y María de los Ángeles Rodríguez (2008), "El método onomatopéyico: diálogo a la distancia de Torres Quintero con Comenio", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 5, México, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación/Plaza y Valdés/Universidad de Colima/BUAP, pp. 51-73.
- ARTEAGA Castillo, Belinda (2005) *La escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Colección Más textos núm. 5.
- BASTIAN, Jean-Pierre (1994) *Protestantismos y modernidades latinoamericanas. Historia de unas minorías religiosas en América Latina*, trad. de José Esteban Calderón, México, Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Historia.
- BERRYMAN, Philipe (1989) *Teología de la liberación: los hechos esenciales en torno al movimiento revolucionario en América Latina y otros lugares*, México, Siglo XXI.
- CHARLE, Christophe, Jürgen Schriewer y Peter Wagner (comps.) (2006) *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*, México-Barcelona, Pomares.
- CHARTIER, Roger (1992) *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*, trad. de Claudia Ferrari, Barcelona, Gedisa.
- CRIVELLI, Camilo (1954) *Sguardo sul mondo protestante: le missioni protestante*, Roma, La Civiltà Cattolica.
- DUSSEL, Enrique (1972) *Caminos de liberación latinoamericana*, Buenos Aires, Latinoamérica Libros.
- GRINGOIRE, Pedro (1954) "El 'protestantismo' del Dr. Mora", en *Historia Mexicana*, vol. II, núm. 3, enero-marzo, México, El Colegio de México, pp. 328-366.

DOSSIER

- KAPLAN, Caren (1996) *Question of Travel: Postmodern Discourses of Displacement*, Londres, Duke University Press.
- LOYO Brambila, Aurora (1979) *El movimiento magisterial en México*, México, Ediciones Era.
- MARTÍNEZ Assad, Carlos (2001) *Los sentimientos de la región, México. Del viejo centralismo a la nueva pluralidad*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana-Océano, Colección El ojo infalible.
- MENESES Morales, Ernesto (1988) *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes siguientes, 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos.
- ORTEGA y Medina, Juan A. (1976) *La evangelización puritana en Norteamérica. De lendi sunt indi*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PRATT, Mary Louise (1992) *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*, trad. de Ofelia Castillo, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- ROCAFUERTE, Vicente (1962) *Las revoluciones de México. Ensayos sobre tolerancia religiosa*, México, Bibliófilos Mexicanos.
- RODRÍGUEZ Álvarez, María de los Ángeles y Sara Griselda Martínez Covarrubias (2003) *Una obra olvidada de la pedagogía mexicana*, CD dedicado a J. Manuel Guille y a su obra *La enseñanza elemental*, editado por el Centro Universitario de Producción de Medios Didácticos de la Universidad de Colima.
- RODRÍGUEZ O., Jaime E., 1980 *Nacimiento de Hispanoamérica. Vicente Rocafulerte y el hispanoamericanismo*, México, Fondo de Cultura Económica, col. Temas de Historia. ¡Sobra la E!!!
- SANTONI Rugiu, Antonio (1996), *Historia social de la educación*, vol. 2, México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos", Cuadernos del IMCED, núm. 17.
- SANTONI Rugiu, Antonio (2007), "Una aportación decisiva: Francisco Ferrer y la 'Escuela Moderna'", *Ethos educativo*, II época, núm. 38, enero-abril, pp. 41-53.

Flor silvestre y campesina

Aldo Mier Aguirre¹

Voy a hablar de una persona que, para mí, existió antes del tiempo. Se trata de mi madre. Los demás la han llamado de muchas formas, María, María Esther, Georgina, doctora, maestra, *bla, bla, bla...* A mí me resulta más cómodo decirle *ma*, para qué tantas palabras. Ahora que le van a hacer un homenaje me reencuentro con una pregunta que ya me había hecho varias veces, ¿quién es mi madre? Imagino que en un ambiente laboral o académico de inmediato habría que sacar un resumen de su currículum y enumerar sus logros: la doctora Georgina María Esther Aguirre Lora, galardonada con la *Medalla Juan Amos Comenio* y *Premio Universidad Nacional 2011*, ha dedicado su trayectoria a *bla, bla, bla...* Y sí, tendrían toda la razón, es más, confieso que me siento tan orgulloso de esos premios como si me los hubieran otorgado a mí. Sin embargo, la vida es lo que se esconde más allá del *bla, bla, bla...*, como dice Jep Gambardella en *La grande bellezza*.

A pesar del orgullo que siento por estos reconocimientos, las experiencias más memorables están más allá de esos adornos; esos méritos son lo menos meritorio que ha hecho mi madre. Desde mi perspectiva, sus mayores méritos están en esa hora que aprovechamos para chismear por la noche y analizamos la diversidad del mundo, en su gusto por los viajes, por el campo y por los colores, en que haya escogido al hombre que quiso sin necesidad de casarse con él, sin importarle que estuviera casado y, además, logró un hogar cálido y amable. Si querían a una mujer que se saliera de las convenciones, ahí la tienen.

¿Quién es mi madre? No fue hace mucho que platicaba con ella. Recordó, con esa memoria de rocola que tiene, una canción que mi abuelo le cantaba:

1. Licenciado en Letras Modernas, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Forma parte del Seminario Historia social y cultural de la formación artística II-SUE-UNAM. Correo: arabskaya.noch@gmail.com

DOSSIER

*Flor silvestre y campesina,
flor sencilla y natural,
no te creen una flor fina
por vivir junto al nopal.
No eres rosa, no eres lirio,
mucho menos flor de lis...*

De inmediato, salté de la mesa, muerto de risa. ¡Qué puntería tan grande la de mi abuelo! Sin duda, era un hombre agudo y sabio. Y es que, incluso en la actualidad, no me parece que pudieran existir líneas mejores para describir a María Esther: la veo tan conectada con el campo, tan despreocupada por ciertos afeites mundanos que, a primera vista, no parecería una flor de la academia, ni de la vida en general. Y, sin embargo, sus investigaciones y sus escritos gozan de un buen reconocimiento. Desde ahí le anticipé que para cualquier homenaje que le hicieran yo utilizaría esa canción para darle nombre a mi contribución, “¡Qué Pedagoga Excepcional o Maestra Artesana ni qué ocho cuartos, tú eres Flor Silvestre y Campesina!”. Y seguí riendo.

Cuando mi abuelo cantaba esa canción quizá no imaginaba los alcances que habría de tener su puntada. Jorgito, que así se llamaba, lo decía porque a su hija le encantaba hacer



piruetas, dar machincuepas, treparse a los árboles y esconderse junto con él en el cuarto de servicio cuando llegaban los novios aburridos de su hermana Pilar (la hermana de mi mamá). Desde luego, la adoraba y, en vez de estimularle intereses más “femeninos”, se la llevaba a ver películas de balazos. A tal grado el espíritu de mi madre se separó de ciertas convenciones en cuanto al rol de la mujer, que alguna noche

en la que iba manejando con Pilar rumbo a Guanajuato y ésta le preguntó si llevaba pistola, de inmediato contestó: No, pero traigo navaja.

Su hermana tragó saliva. Sólo estaba preocupada por conseguir un aparato para secarse el pelo. Tampoco vayan a pensar que mi María Esther es una cuchillera. Para llegar hasta Guanajuato confiaba en su buena estrella y, una vez ahí, usaría su navaja para abrir una lata de atún, cortar un aguacate y hacerse una torta. Pero imaginó que, si a su hermana le preocupaba la seguridad, pues también convenía avisarle que llevaban navaja nomás pa' que se sintiera segura.

Pobre de mi tía, comprendo bien su desconcierto. Yo también me he llevado tremendos sustos gracias a las ocurrencias de mi madre. Le gusta coleccionar bichos y en Tlayacapan, donde tiene su casa de campo, había una piña de alfarería michoacana en la que acumulaba todos los alacranes que matábamos en la casa, de esos güeros que son los más venenosos. Ya se imaginarán el susto que me di cuando abrí la tapa y metí la mano... Pues sí, ¡hay que tener cuidado con esa flor silvestre y campesina!

¿Pero quién es mi madre? Una persona en la que se han unido distintos mundos e intereses: la academia, el campo, los viajes, las plantas y la tierra. Esta manía se revela en muchos detalles de su vida, pequeños y grandes, pero hay un evento particular que me habría encantado contarle a mi abuelo para decirle, “¡Cuánta razón tenías!”.

En el año 2011, la doctora Georgina María Esther Aguirre Lora fue nominada para el Premio Universidad Nacional en el área de Investigación en Humanidades. Habrá sido por mayo cuando le avisaron que la iban a proponer como concursante y ella, para variar, andaba en un viaje, sí, de trabajo, pero ella sabe aprovechar muy bien sus viajes de trabajo. Elba, Secretaria Académica del IISUE, le comunicó la noticia y le insistió a mi madre que participara. La doctora Lora no estaba muy convencida: sentía que ese concurso era pa' pura vaca sagrada y que, además,

DOSSIER

reunir toda la documentación para probar el trabajo realizado durante una carrera de más de 40 años era “cuesta arriba”. Elba la tranquilizó y le recordó que no hacía mucho le habían devuelto la documentación del informe quinquenal del SNI, que bastaba con que entregaran eso, incluyeran uno que otro material y listo. Sí, sonaba fácil. Sólo que mi madre no acostumbra guardar papeles a los que no les encuentra utilidad alguna. No sé qué harán otros investigadores Pride D, SNI 3, pero la doctora Aguirre Lora se los lleva a doña Elena Tepanohaya, en Tlayacapan, Morelos para encender el fogón, “María, cómo que se los llevaste a Elena” Hasta Elba, quien conoce muy bien a mi madre, estaba escandalizada. Al día siguiente ya había coordinado a un grupo de trabajadores para ir a Tlayacapan, rescatar los documentos que Elena tenía en su casa y, de paso, detenerse en la casa de campo de la doctora Aguirre, con fotocopidora y todo, para imprimir otros documentos que estaban almacenados por allá.

Elena Tepanohaya es una persona de campo: en su cuarto tiene una pared llena de santos y veladoras, en el patio limpia el maíz, recoge los huevos de sus gallinas o se lamenta de que los perros se los hayan comido; en la cocina tiene un fogón con leña y del techo cuelgan esas tiras atrapa-moscas –sobra decirlo– llenas de moscas pegadas. Pues a este lugar llegó Elba a preguntar por los papeles de la doctora María Esther. “¿De casualidad tiene los papeles que María le trajo la semana pasada para el fogón?”

Elena les habrá dicho que no sabía nada, pero que ahí le pasaran, que en el patio había unas hojas que quizás les sirvieran, ahí, junto a los rollos de ocote y las oloterías. Y sí, a un lado de la leña, y bautizados por el excremento de las gallinas, estaban los legajos que era necesario enviar a la comisión dictaminadora del Premio Universidad Nacional. Elba, con ayuda de otros compañeros, los estiró, les quitó la tierra y el dictamen, algo negativo, que habían dejado las gallinas y se los llevó. No sé si Elba se comió una tortillita recién salida del comal de Elena; mi madre, de estar presente, no habría perdido la oportunidad.

Si no hubiera sido por el apoyo de Elba y de muchas otras personas que después también se unieron al esfuerzo de sacar fotocopias, llenar formas, etc., sé que habría resultado muy difícil que le dieran ese premio a mi madre (que nos lo dieran). Algunos pensarán que, al decir esto, le quito mérito a su labor y a su persona: no, todo lo contrario, una de las grandes virtudes de mi madre es unir la voluntad de las personas a su alrededor: la ayuda que recibe es proporcional a la que ella misma ofrece cuando le toca el turno. Deberían verla cuando se desvela con sus chamacas para que tengan todos sus papeles en orden y puedan realizar éste o aquel trámite, entrar a la maestría o al doctorado...

En fin, fuimos muchos los que festejamos que le otorgaran a la doctora Georgina María Esther Aguirre Lora el PUN 2011 en el área de Investigación en Humanidades. Cada quien por distintos motivos. Yo hasta especulaba que de ese momento en adelante resultaría más sencillo invitar a las chicas para que salieran conmigo:

- ¿A qué te dedicas?

- Pues no sé bien, me gusta pintar y escribir, pero mi madre es Premio Universidad Nacional... No cabía en mí del orgullo.

Creo que en la historia que apenas conté podemos ver cómo es el mundo de mi madre: está el gusto por los viajes a los que,



hace mucho mi padre siempre la acompaña, la conjunción entre la academia y el campo, y la solidaridad de las personas cuyo afecto se ha ganado a lo largo de los años: tanto Elba, como Elena Tepanohaya, por poner dos ejemplos, le han dado mucho a mi

DOSSIER

madre y ella se los ha retribuido de mil formas; y estoy yo, quien soy como las gallinas que llegan a dar su opinión, no siempre mesurada, de todo cuanto pasa.

En toda esta escena, el currículum de mi madre aparece tan integrado al fogón de Elena Tepanohaya, al patio donde las gallinas buscan gusanos, a las oloterías y a las moscas que lo más lógico es pensar que la vida de mi madre siempre fue así, desde chiquita. Pero ¿qué creen? Todo lo contrario: el encuentro con esos mundos corresponde a un deseo muy antiguo que tardó mucho tiempo en concretarse. Cuando lo supe, yo mismo me sentí sorprendido, “¿cómo que el campo no estuvo ahí desde el inicio?” Pues no.

Mi abuelo Jorgito trabajaba en ferrocarriles de México y le daban boletos cada cierto tiempo para que viajara por México acompañado de su familia. Así que a pesar de las dificultades económicas que había en casa y a causa de las cuales les tocó vivir un par de desahucios, mi madre viajaba desde que era pequeña. Pero eran viajes que seguían rutas más convencionales: Guadalajara, Veracruz, Ciudad Juárez, Nuevo Laredo, Nueva York. Si uno le pregunta por qué tanto viaje, le encanta sacar ese cobre que, para nosotros, es más valioso que el oro puro, “Soy hija de ferrocarrilero” (y que de paso la llevó incluso hasta Nueva York, cuando los gringos eran menos antipáticos). Sin embargo, en todos los viajes quedaba una añoranza sin cumplir, “cuando iba en el tren sentada frente a mi mamá y veía las veredas que se abrían a un lado de las vías, yo le decía que nos fuéramos a explorar esos senderos, que camináramos mañana, tarde y noche hasta llegar al campo. Tu abuela, para tranquilizarme, me decía que sí, que lo íbamos a hacer algún día”. En pocas palabras, Georgina, haciendo honor de su patronímico, no quería seguir el camino preestablecido por las vías del tren, sino buscar aventuras como buen caballero andante (quizá hasta recolectar unos cuantos bichos).

Imagino que ese día nunca llegó, al menos no como lo imaginaba mi madre: caminar y caminar en compañía de mi

abuela, bajo la luz de las estrellas. Por eso, cuando le pregunto por el origen de esa afición al campo y la tierra, inevitablemente regresa al mismo lugar, Grecia.

Les comparto mi asombro: yo habría pensado que mi madre, quien existió antes del tiempo, debió ser tal como la conozco desde el principio, y resulta que no, que uno de los rasgos que me parecen más esenciales para caracterizarla tuvo un origen y una historia (lo mismo podría decirse del amorío con mi padre). Así que ese descubrimiento del campo, aunque correspondía a una inquietud muy antigua, empezó por el año 1982, en los períodos de tiempo que se cansaba de Italia y se iba a Grecia. Allá, la recibían los padres de su amiga María Sotiriou, Panagiotis y Dimitroula, dos personajes que le abrieron el mundo de Proshimna, un pueblito de campesinos, cerca de Micenas.

Un día mientras desayunaba en la cama, conmovida por la lectura de *Contrabando*, de Rascón-Banda, dijo que el libro le recordaba mucho de sus experiencias en Grecia y agregó que podría haber escrito un libro con todas esas anécdotas. Desde luego, le reclamé que hubiera escrito esos informes académicos que le pedían en México, en lugar de una novela, “yo que tú, habría mandado los informes a volar y me habría puesto a escribir un libro”. Le insistí que sólo era cuestión de ejercitarse en el recuerdo y, ella, con un dejo de nostalgia, comenzó a recordar por fragmentos.

“Panagiotis, cuando viví en Proshimna, me llevó a una cabaña apartada en medio de un campo de naranjos donde fermentaban el vino con retzina; me dijo que podía tomar cuanto quisiera. Yo me servía el vino y lo acompañaba con unas avellanas que había traído de su casa o con unas spanakopitas que compraba en un pueblito cercano. No siempre era tan fácil ocuparme de escribir el reporte que tenía que entregar en Italia. Por la noche me espantaban los ruidos en el tejado, quizá causados por las palomas. Pero yo me sentía soñada de estar en ese campo de naranjos, viviendo la vida que me habría gustado tener en otra existencia.

DOSSIER

“A veces iba al panteón con Dimitroula, la esposa de Panagiotis, y a partir de las fotografías sobre cada una de las lápidas me relataba las historias de los muertos. Una de tantas, era la de una chica de unos 24 años que había muerto en un accidente automovilístico, pariente suya. El suceso había ocurrido hacía ya varios años, pero la familia seguía muy conmovida. Así que cuando tuve que regresar de ese viaje, la familia decidió regalarme la ropa que había quedado de la difunta. Claro que, en el camino, la volví a regalar porque no podía con tanto equipaje.

“Me tocó ver una ocasión en que iban a preparar el cordero. Panagiotis lo colgó de una higuera y le abrió una herida en el cuello. La sangre se abrió camino por la nieve como en las novelas de Kazantzakis. Para encender el horno, Dimitroula juntó todos los papeles que había regados por la casa, incluido el papel higiénico ya usado.

“Cuando podía, trabajaba en la cosecha de naranjas, y era una experiencia maravillosa. Podía obtener dinero con algo diferente a mis obligaciones dentro de la universidad. En Grecia, experimenté una vida que me habría gustado tener pero que hasta ese momento la existencia me había negado.

De modo que, en Grecia, empezó el contacto con estos mundos de sudor requemado por el sol, de naranjos en floración, de sangre animal que se derrama para los días de fiesta, de papel higiénico para alimentar el horno del cordero... Me pregunto si de esa experiencia provino la idea de surtir a Elena Tepanhaya con documentos curriculares. En pocas palabras, Grecia fue el antecedente de lo que más tarde sucedería en Tlayacapan.

A pesar de ello, mi madre no olvida que, cuando llegamos a Tlayacapan, su mente aún estaba tan deformada por la ciudad que “la única asociación que tenía con la tierra era la del puñado que se echa sobre el ataúd y las paladas que lo cubren durante los entierros. Mi relación con la tierra cambió hasta que llegamos a Tlayacapan”.

Pues no sé bien cómo fue que su percepción cambió tanto: si la vieran ahora cuando se pone a arreglar sus plantas en el jardín y regresa a casa con la tierra hasta los codos, no le creerían. Habrá sido, en primer lugar, el ver cómo don Teódulo, el esposo de Elena, araba el campo o pisaba el lodo para los adobes. Pero, además, en ese entonces, todo en Tlayacapan era tierra: el piso de las casas, las paredes y hasta los jarros donde el agua quedaba con un leve aroma a barro. Supongo que también aprendió mucho de su precioso hijo (modestia incluida), quien, ignorante de la tierra, de los entierros o, peor, de los alacranes, se daba sus buenos baños de tierra, tanto en la que usaban para los adobes como en la que sacaron para poner los cimientos de la casa.

Al hablar de mi experiencia como hijo, María Esther queda muy bien retratada en muchos de sus rasgos: nunca me regañó por esas ocurrencias, ni porque ya embadurnado de tierra fuera a abrazar a las alumnas que, vestidas de blanco, venían a visitarla; ni siquiera se exasperaba cuando yo volteaba las macetas sobre la cama para hacer algún conjuro, simplemente sacaba la cámara fotográfica para tener un recuerdo del episodio. Mi madre pudo comprender todas esas ocurrencias y picardías porque ella misma es muy imaginativa y maldosa, aunque se haya vuelto más disimulada con el paso del tiempo.

¿Qué consecuencias ha tenido en mi vida ser hijo de María Esther? Terribles. Ella loca, mi papá loco y yo loco... la combinación fue desastrosa. Nomás un ejemplo, ya para cerrar. Aquí nos alejamos del campo y nos vamos a la ciudad, a ese mundo más cercano a los libros. Un día mi papá se habrá quedado reflexionando sobre el mejor libro que podía leerle a su hijo. *Caperucita Roja* o *Pulgarcita* le habrán parecido demasiado comunes, "¿Por qué no leerle *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*?" ... Sí, claro, qué daño podría provocarle a un niño, de cuatro o cinco años, empezar a leerle las aventuras de un hidalgo al que le da por creerse caballero, abandona su hacienda y se va a buscar aventuras por el mundo. Y así empezamos con esas

DOSSIER

lecturas de las que yo no entendía el sentido, pero cuya intención me quedaba demasiado clara. Y supongo que del mucho leer e imaginar se me secó el seso (mi padre ya lo tenía seco). Al igual que Alonso Quijano se obsesionaba con eso de “la razón de la sinrazón que a mi razón se hace”, mi padre y yo nos deteníamos una y otra vez en eso de que “caballero sin amores es como árbol sin hojas y sin frutos”.

Pero mi madre, la homenajeadada en esta edición de *Ethos Educativo*, no estaba ahí para detenernos o para decir que mejor hiciéramos otro tipo de lecturas, no. Ella observaba sonriente, complacida con un hijo que se creía caballero andante y escribía cartas de amor, cuya ortografía ella ayudaba a revisar. Tal parecería que mi madre era la más cuerda de todos, sabía que se trataba de locuras y mantenía cierta distancia crítica.

A que no imaginan qué me trajo de regalo después de un viaje en el que se fue sola a Madrid... Una bacía de barbero y una lanza. Yo les digo, no sé a quién se le podría ocurrir semejante desproporción. Es más, no le bastó con la lanza y el Yelmo de Mambrino, también trajo unos cueros, como los que menciona Cervantes, para que almacenáramos el vino en casa. ¿Se dan cuenta? Si los niños de por sí son propensos a confundir la realidad con la fantasía, qué destino le deparaba a ése, obsesionado con el Quijote, a quien ahora le habían traído una lanza y unos enemigos para combatir...

¡Vaya combinación! Desde luego, como siempre se dice, ahora que soy grande, comprendo mejor a mi madre (también a mi padre) y me doy cuenta de que, si en algún momento me tocara tener hijos, haría lo mismo que ellos hicieron por mí, “Oh, madre, cuanta razón tenías y sigues teniendo (excepto cuando me pides que ya termine esa tesis)”.

Flor humilde, flor del campo que engalanas el zarzal,

yo te brindo a ti mi canto, florecita del maizal.

Georgina María Esther Aguirre Lora

Semblanza

Durante sus 46 años de vida académica ininterrumpida se ha dedicado, con exclusividad, a colaborar en las tareas sustantivas de nuestra Máxima Casa de Estudios; es en la UNAM donde ha encontrado las condiciones para generar un espacio de proyección académica primordial. Actualmente es investigadora de carrera titular "C", adscrita al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel III y desde 1999 ha merecido el más alto nivel dentro del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo.

Forma parte de diversas asociaciones científicas del país y del extranjero, entre las que destaca la Academia Mexicana de Ciencias, la Sociedad Española de Historia de la Educación, el Centro Italiano por la Ricerca Storico Educativa, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, entre otras; es miembro fundadora de la Sociedad Mexicana de Historiadores de la Educación, misma que presidió del 2006 al 2008, durante su gestión impulsó su programa editorial (edición de cuatro números de la revista *Memoria, conocimiento y utopía*) y organizó foros regionales tendientes a fortalecer el desarrollo del campo en distintos lugares del país. Particularmente la labor realizada en la zona centro occidente del país, por medio de seminarios locales, contribuyó a fortalecer el interés por la disciplina, especialmente en Michoacán, Guanajuato, Colima, Tabasco y Chiapas.

Ha sido distinguida con becas para realizar estudios de grado y estancias académicas por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, por el Ministerio de Instrucción Pública de Buenos Aires y por el gobierno italiano.

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, ha

DOSSIER

realizado estudios de posgrado en Historiografía francesa en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, y realizó una estancia de dos años en la Università degli Studi di Firenze, coordinada por el profesor Antonio Santoni Rugiu, ampliamente reconocido por sus aportaciones al campo de la historia social y cultural de la educación. Así, ha logrado construir puentes disciplinares y establecer redes académicas, vínculos dialogales y de intercambio, entre estudiosos nacionales y extranjeros, así como proyectar su relación con comunidades internacionales al medio académico mexicano.

Fruto de ello ha sido el establecimientos de vínculos académicos entre la UNAM y otras instituciones nacionales (Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad de Colima, entre otras) e internacionales (Università degli Studi di Firenze, Università degli Studi di Ferrara, Università degli Studi di Bologna, Biblioteca Nacional de la República Checa, Universidad de Granada, Universidad de Murcia, Universidad de Antioquia, Universidad de Bochum, entre otras), a partir de proyectos específicos.

La doctora Aguirre Lora, posee un amplio reconocimiento académico nacional e internacional por sus aportaciones al campo de estudios en educación, gracias a su labor como investigadora y por su importante producción; es autora de numerosos artículos, ponencias, capítulos, volúmenes colectivos, libros de autor y traducciones del italiano. Ha sido pionera en los estudios comenianos, que han contribuido a abrir el horizonte de significación del campo de estudios en educación a partir del acercamiento a la hermenéutica de la cultura, y ha difundido las principales aportaciones del pensador moravo Juan Amós Comenio, en el mundo de habla hispana, como es el caso de las ediciones académicas que tuvo a su cargo sobre el primer libro con ilustraciones con fines didácticos, *El mundo sensible en imágenes* (CONACyT-Porrúa, 1993) y *El laberinto del*

mundo que le delegara la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDEHE-Biblioteca Nueva, Madrid, 2009), en el que hizo un cuidadoso estudio crítico sobre la obra del autor. La calidad y proyección de sus trabajos en esta línea la ha hecho acreedora a distinciones del gobierno de la República Checa, como la medalla y diploma que le otorgó, por primera vez a un estudioso de estas latitudes, el Museo Pedagógico de Praga en 1994, quienes quedaron favorablemente impresionados por la calidad del trabajo de la UNAM, de México.

En el terreno de la docencia, comenzó a dar clases en la licenciatura en Pedagogía, donde llegó a obtener el nombramiento de profesora de asignatura asociada B; también fungió como coordinadora del mismo Colegio, a propuesta de amplios sectores académicos. Desde 1998 ha colaborado intensamente en el Programa de Posgrado en Pedagogía, del que fue coordinadora durante el complejo proceso de adecuación de los posgrados universitarios; actualmente continúa colaborando como docente y tutora de estudiantes de maestría y doctorado, a través de la búsqueda de novedosas articulaciones entre sus proyectos de investigación y la docencia e impulsando a los estudiantes para que realicen estancias académicas en prestigiosos centros latinoamericanos y europeos (Universidad de Murcia, Universidad de La Habana, Uniwersytet Łódzki, entre otros) lo cual ha resultado muy enriquecedor para su formación.

Su compromiso con la formación de estudiosos en el campo ha dado fructíferos resultados. Desde diversos proyectos de investigación que ha dirigido, trabajando hombro con hombro con sus estudiantes, se han cristalizado trabajos de tesis, algunas de las cuales, además de la obtención de la mención honorífica por su rigurosidad y originalidad, han logrado importantes reconocimientos, tales como ser acreedores a la Medalla Alfonso Caso (Alberto Rodríguez, 2005), o bien publicarse con apoyo del concurso FONCA, CONACULTA, INBA (Roxana Ramos, *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca.1919-1945)*, 2009), del PROMEP (Julia Celemente, *El arte de formar y la artesanía del*

DOSSIER

saber, UNACH-SEP, PROMEP- Plaza y Valdés, 2009) u obtener el premio a la mejor tesis de Maestría, otorgado por el COMIE (Malena Alfonso, *De huellas, aprendizajes, legados y no retornos. La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)*, COMIE, 2015).

Al asumir cabalmente su responsabilidad en la tarea de conducir a los tesisistas en sus investigaciones ha trascendido más allá de la UNAM, con estudiantes de otras instituciones mexicanas, como la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Universidad de Colima, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Autónoma de Chihuahua, y también latinoamericanas (Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe, Universidad de Antioquia, Doctorado interinstitucional de la Universidad Distrital José Francisco Caldas, Bogotá, Colombia) quienes además de proponerla para participar como jurado en sus exámenes de grado también le han solicitado realizar estancias doctorales en México bajo su asesoría, con apoyo financiero de organismos equivalentes al CONACyT. Incluso algunos de sus estudiantes, egresados del doctorado ejercen un liderazgo en sus respectivas instituciones de procedencia, como Roxana Ramos, quien actualmente es investigadora en el Centro Nacional de Investigación sobre la Danza “José Limón” y Julia Clemente que ocupa el nivel más alto en el Sistema Estatal de Investigación.

Desde los años tempranos de su trabajo profesional ha tenido una importante presencia en el campo de la formación de profesores dirigidos a las instituciones públicas de educación superior de todo el país, cuando nuestra Máxima Casa de Estudios se integró de lleno a esas políticas; en esta misma línea ha contribuido en los procesos de renovación académica y de fortalecimiento de los programas de posgrado, particularmente de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, de la Universidad Autónoma de Chihuahua, del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Colima, de la Universidad

Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, entre otras, en donde ha participado de manera constante, sistemática y plural.

Su labor de difusión y divulgación del conocimiento se ha desplegado a través de su participación en diversos foros nacionales e internacionales, como ponente y como conferencista magistral, o bien como organizadora e integrante de los comités científicos de congresos nacionales e internacionales (los bienales Encuentros internacionales de historia de la educación, Congreso internacional de americanistas, Congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Congresos iberoamericanos de historia de la educación latinoamericana, Congreso internacional Alexander Von Humboldt, Congreso internacional de Retórica, International Standing for the History of Education, entre otros), y de su intenso y comprometido trabajo editorial, ya sea como editora académica, y como miembro del consejo editorial de revistas nacionales e internacionales de divulgación (*Foro Universitario*, 2ª época, *Correo del maestro*, entre otras) y de difusión (*Perspectivas docentes* (Tabasco), *Sinéctica* (Jalisco), *Educación y Pedagogía* (Colombia), *Diálogos educativos* (Chile), *Revista interuniversitaria de Historia de la Educación* (Salamanca), *Rivista di Storia dell'Educazione*, (Florencia, Italia), entre otras), *Historia y memoria de la educación* (SEHE, Madrid, España) participando en la orientación de las revistas, dictaminando artículos o canalizándolos, o bien haciendo reseñas.

Su labor como traductora se enmarca en la perspectiva de la difusión del conocimiento pues, a través de ello, ha introducido en los países de lengua española aportaciones particularmente significativas en el campo de las Humanidades y las Artes, procedentes de autores italianos, tales es el caso de *El mito de la universidad*, de Claudio Bonvecchio (Siglo XXI, 1991) que desde la primera edición a la fecha se ha reimpresso doce veces, con un tiraje de tres mil ejemplares en cada ocasión, la *Nostalgia del maestro artesano*, de Antonio Santoni Rugiu (1994), ya en su segunda edición, los dos volúmenes de la *Historia social de la educación* (IMCED, 1995 y 1996), *Investigación y enseñanza de*

DOSSIER

la historia, de Jacques Le Goff y A. Santoni Rugiu (IMCED, 1996), tres volúmenes de *Milenios de sociedad educadora*, *Vestimenta larga, vestimenta corta. Cirujanos-barberos, parteras y nodizas como educadores* (2016).

Cabe señalar que la traducción no se ha dirigido exclusivamente a los libros (nueve libros, algunos de ellos en colaboración), sino también a capítulos de libros colectivos, artículos publicados en distintas revistas o bien empleados como material de estudio en los seminarios de actualización de profesores (veintisiete textos, algunos de ellos en colaboración). Esta labor de traducción del italiano al español ha permitido poner a disposición obras que han sugerido universos, originales y relevantes, de indagación sobre la realidad nacional, tales como los tapetes de Temoaya, la formación de los artesanos de la madera en Chiapa de Corzo, la transmisión del oficio entre los pescadores del Papaloapan, entre otros.

Como investigadora, se ha propuesto contribuir a la producción de un conocimiento científico anclado en nuestras raíces, al incursionar en perspectivas de estudio que aporten claves de lectura social y culturalmente significativas para la comprensión de la realidad mexicana, propiciando formas de intervención más ricas y creativas, más acordes con nuestras necesidades. Se desplaza entre la historiografía de la educación como tal y la intención de promover una mirada histórica, como forma de producción de episteme en el campo de estudios en educación. Consecuente con la historia cultural y la exigencia de la mirada histórica como un recurso metodológico para inteligir los universos de investigación, no se conforma con percibir lo que el presente conserva del pasado, sino en indagar las matrices sociales y culturales que hoy día nos expresan y nos explican.

Resultado de una constante reflexión sobre el propio quehacer y sensible a los desplazamientos paradigmáticos en el campo de las Ciencias Humanas y la preocupación por restituir a los problemas en estudio su espesor social y

cultural, sus investigaciones se caracterizan por una constante ruptura de fronteras, por fomentar estudios interdisciplinarios, combinando sugerentes perspectivas teóricas, metodologías y enfoques, lo cual se ha concretado en aportaciones relevantes en el terreno de la historia social y cultural de la educación a través de su participación ya sea como integrante de grupos de investigación nacionales e internacionales (Cosmopolitismo y educación (Universidad de Madison, Universidad de Granada): La construcción de la Nación Mexicana a través de la enseñanza de la geografía en el siglo XIX; Manuales escolares como fuente para la historia de la educación (UNED, Madrid); Estudio comparativo en el empleo temprano de textos con imágenes en la enseñanza; Los 75 años de la Escuela Nacional de Música de la UNAM. Una historia para celebrar; Historia social y cultural de la educación artística en México (1920-1970 ca); La nueva historia de la educación. Perspectivas teóricas, metodológicas y fuentes; Italianos en México. Producción y conservación del conocimiento (siglos XVI-XVIII), con la participación de estudios de universidades españolas, italianas, estadounidenses, belgas, colombianas, argentinas, brasileñas), ya como coordinadora de proyectos de investigación, tres de los cuales han sido financiados por el PAPIIT. En este mismo sentido, ha incursionado en diversos repositorios nacionales e internacionales, tales como el Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional, el Archivo Histórico de la UNAM, el Archivo Histórico del Consejo Universitario, el Archivo General de la Nación, el Archivo Histórico de la SEP, el Centro de Documentación de la Universidad de Bochum y de la Biblioteca Nacional de Praga, Archivos y repositorios de Bochum, Praga, Eslovaquia, Italia (Florencia, Bologna, Ferrara), así como la Biblioteca del Museo J. A. Comenio, de Uhersky Brod, de la República Eslovaca. Asimismo, ha impulsado una importante labor de recuperación de archivos personales en el campo de la historia de la formación artística.

De este intenso trabajo, que ha tenido gran aceptación y reconocimiento dentro y fuera del país, a la fecha, han resultado

DOSSIER

cuatro libros de autor, ocho libros colectivos, la autoría de treinta y seis capítulos y de setenta artículos en revistas de divulgación y de difusión, algunos de los cuales se han editado en Italia y en Estados Unidos. Entre ellos, puede mencionarse: *Calidoscopios comenianos 1 y 2*; *Tramas y Espejos. Los constructores de historias de la educación*; *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*; “Luz y Tinieblas. Paradojas en el umbral de la modernidad”; “La escuela primaria. Una invención del siglo XIX”; “Lo natural, lo artificioso, lo artesanal”; “Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto”; “All’origine della pedagogía sociale: ermeneutica e soggettività in Comenio”; “Emergencia de la nueva ciencia. Intersticios de la modernidad”; “The Mexican Nation in the Window Show. Or how to be Cosmopolitan Mexicans”; “Dialettica dell’inclusione e dell’esclusione. L’educazione dei diversi nel Messico”; “El equipaje de Thomson”; *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*; “Arquitectura musical en la escuela rural mexicana (ca. 1920-1940)”; “Lo que la historia nos puede decir sobre la diferencia”; Multiculturalismo ed educazione musicale in Messico”; “Italia-México en la producción de conocimiento. El descubrimiento, el resguardo, el legado”; “Storia testimoniale: antichità della novità nelle terre messicane”; “Lettera a una professoressa, una tradizione viva nel Messico”; “Querrela por la geografía escolar”; “La geografía emigra a la escuela. Apuntes sobre la configuración de un campo disciplinar. Siglo XIX (1825-1898)”; *Repensar las artes. Culturas, Educación y cruce de itinerarios*; *Narrar historias de la educación. Afanes de un oficio*; “Registros de lo popular. Escudriñar el mundo de Antonio García Cubas (1832-1912)”. A las publicaciones puede añadirse la exploración de formas novedosas y versátiles para poner a disposición del mundo académico los resultados de su investigación, aprovechando los medios digitales al alcance.

Particularmente relevantes en el contexto de la vida universitaria, resultado de las investigaciones dirigidas a la historia de la Escuela Nacional de Música, son el DVD *Memoria en el tiempo. La Escuela Nacional de Música de la UNAM (1929-1945 ca)*, el volumen colectivo y el disco compacto *Preludio y*

fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM, el disco compacto Acercamiento a los himnos universitarios, la autoría de "Música" en el volumen colectivo La UNAM por México, Educar en el arte. Protagonistas, instituciones y prácticas en el curso del tiempo, y recientemente el volumen colectivo Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM, que forman parte de la línea de investigación, pionera en nuestra universidad, Historia social y cultural de la educación artística, que la Doctora Aguirre impulsa hace más de una década y que ha sido escasamente explorada en México. Al respecto interesa destacar la organización de los congresos internacionales "Abrir historias" que, a la fecha, ya han establecido una práctica bienal, en un esfuerzo por interrelacionar el campo de la formación artística y colocar a la UNAM en una posición de avanzada al respecto convocando a diversas instituciones abocadas a la educación y formación artísticas en diferentes áreas. De todo ello, resulta la Red Internacional de Historia Social y Cultural de la Educación Artística (RHISCEA), con sede en el IISUE.

Los seminarios de investigación que se han generado, en estrecha relación con los proyectos de investigación, han constituido verdaderos semilleros de investigación, interinstitucionales, interdisciplinarios e internacionales, que integran estudiantes de licenciatura y posgrado, prestadores de Servicio Social, con otros académicos de gran experiencia, lo cual le ha permitido incidir en la formación de recursos para la investigación de alto nivel tanto en la UNAM como en las demás instituciones que participan. Esto se refleja, a su vez, en la participación, plural, en los volúmenes colectivos que coordina, donde subyace el interés por abrir espacios para que los jóvenes empiecen a publicar.

En este esfuerzo por establecer vínculos interinstitucionales a partir de proyectos de investigación generadores, actualmente coordina la realización del 'Estado del conocimiento' referido al Área 9, Historia e historiografía de la educación, que lleva a cabo el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), con

DOSSIER

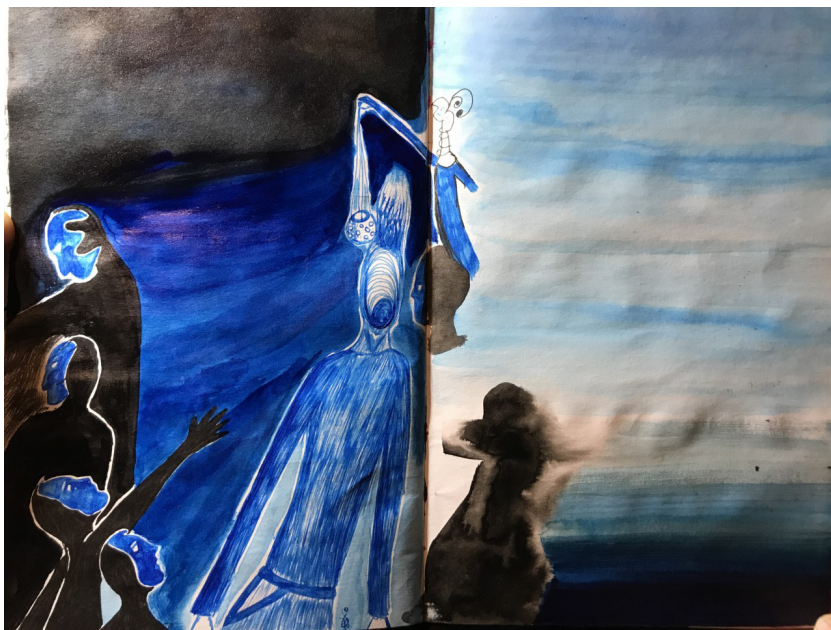
respecto a la década 2002-2011, para lo cual integró una red con participación de numerosos estados de la República Mexicana, trabajo cuyo fruto se sintetiza en los dos volúmenes y el disco compacto, coordinados por ella, *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011* (COMIE-ANUIES, 2016).

En atención a la calidad de su trabajo ha logrado, entre otras, las siguientes distinciones: de la generación 1999-2000 de la Maestría en Docencia de la UJAT), que se decidió llevara su nombre; de la Universidad Veracruzana, en atención a su destacada trayectoria como investigadora y académica en el campo de la historia de la educación; de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, por la destacada labor al frente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación; por su sobresaliente labor en la docencia, investigación y difusión de la cultura, el Reconocimiento “Sor Juana Inés de la Cruz” (UNAM); la invitación a formar parte del Consejo Asesor del Centro Internacional de la Cultura Escolar (Berlangua de Duero, España); la propuesta para formar parte de la Comisión Especial de los PRIDE en el Consejo Académico del Área de Humanidades y Artes, entre otros. Particularmente relevante fue el reconocimiento Premio Universidad Nacional 2011, en el área de Investigación en Humanidades, que otorga la UNAM a académicos destacados en cada campo de conocimiento. Recientemente, en el 2016, el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, en el contexto del XXVIII Encuentro Nacional de Investigación Educativa, con participación internacional, le realizó un homenaje en reconocimiento a la labor realizada a favor de la formación de los michoacanos.

Por último, puede destacarse que la doctora Aguirre ha sido profesora invitada en las Universidades de Florencia, Pavía, Bolonia y Ferrara (Italia), Praga (República Checa), Bochum (Alemania), Nitra y Bratislava (República Eslovaca), Granada, Murcia y Complutense (España); San Carlos de Guatemala; Madison (Wisconsin, EUA); Universidad de Antioquia,

Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Caldas (Colombia).

Sin duda, más allá de las palmas académicas y de su compromiso con la formación de nuevas generaciones -uniendo esfuerzos de jóvenes promesas e investigadores experimentados- lo más destacable de la doctora es invisible: su gusto por la vida, su pasión por las plantas y por los animales.



Autor: Aldo Mier Aguirre
Título: Nostalgia azul
Fecha: 2016



Autor: Aldo Mier Aguirre
Título: Espíritus de la tarde
Fecha: 2016





Fotógrafa: Gabriela Anguiano Zamudio

Título: Don Rogelio en la pesca

Fecha: 2014

Lugar: Lago de Pátzcuaro, Michoacán



Autora: Gabriela Anguiano Zamudio

Título: En el camino andamos

Fecha: 2011

Lugar: Lázaro Cárdenas, Michoacán



Fotografa: Gabriela Anguiano Zamudio
Título: Sonrisa de sol y agua
Fecha: 2012
Lugar: Tarerio, Michoacán



Autora: Gabriela Anguiano Zamudio

Título: Sonrisa de cielo

Fecha: 2005

Lugar: Cuitzeo, Michoacán



Fotógrafa: Gabriela Anguiano Zamudio
Título: Retrato de Abelino (De la serie: La casa de
Abelino)
Fecha: 2011
Lugar: Rio Bello, Michoacán



Fotógrafa: Gabriela Anguiano Zamudio

Título: El camino de la vida I

Fecha: 2011

Lugar: Cuitzeo, Michoacán