



La lechuza extraviada

Desencuentros: reformas educativas y magisterio

Salvador Camacho Sandoval
Coordinador





La lechuza extraviada.

Desencuentros: reformas educativas y magisterio





La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio

Salvador Camacho Sandoval
Coordinador

La lechuga extraviada.
Desencuentros: reformas educativas y magisterio

Primera edición 2018

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria
Aguascalientes, Ags., 20131
www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/

Coordinador

- © Salvador Camacho Sandoval

- © Salvador Camacho Sandoval
- © Juan Carlos Tedesco
- © Alberto Arnaut Salgado
- © Anne Staples
- © Felipe Martínez Rizo
- © José Bonifacio Barba Casillas
- © Elsie Rockwell
- © Juan Páez Cárdenas
- © Belinda Arteaga Castillo
- © Marcelo Hernández Santos
- © Evangelina Terán Fuentes
- © Alicia Civera Cerecedo
- © Yolanda Padilla Rangel
- © Rosa María González Jiménez
- © Susana Quintanilla Osorio
- © Amalia Nivón Bolán
- © María Esther Aguirre Lora

ISBN 978-607-8523-57-3

Impreso y hecho en México
Made and printed in Mexico

Índice

Prólogo	13
Introducción	15
Reformas educativas y ¿su impacto social? <i>Salvador Camacho Sandoval</i>	17
Reformas educativas, justicia social e historiografía de la educación	35
Educación y justicia social en América Latina. Historia y perspectivas futuras <i>Juan Carlos Tedesco</i>	37
El magisterio en las reformas educativas del siglo xx y xxi <i>Alberto Arnaut Salgado</i>	49
Apuntes sobre la nueva historiografía educativa <i>Anne Staples</i>	67

Política y reformas educativas: ayer y hoy	85
Políticas y reformas educativas <i>Felipe Martínez Rizo</i>	87
La educación y su reforma: expresión de un país en formación <i>José Bonifacio Barba Casillas</i>	95
La gestión pedagógica: entre reformas educativas y la necesaria autonomía de los maestros <i>Elsie Rockwell / Juan Páez Cárdenas</i>	107
Dilemas y debates en la formación de maestros	137
Formar a los maestros rurales, ¿para qué? <i>Belinda Arteaga Castillo</i>	139
Las reformas educativas y su sedimentación en los actores de las Escuelas Normales Rurales <i>Marcelo Hernández Santos</i>	149
Del internado a la calle. El caso de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Cañada Honda <i>Evangelina Terán Fuentes</i>	159
Visibilizar el protagonismo de las maestras	165
Entre la exclusión, la promesa y la violencia: los estudiantes normalistas rurales en México y la desaparición de los 43 <i>Alicia Civera Cerecedo</i>	167
Los diferentes significados de convertirse en maestra a principios del siglo xx. Sobre cómo las maestras comenzaron a dejar de reproducir el discurso estatal <i>Yolanda Padilla Rangel</i>	191


Maestras mexicanas y feminismo ilustrado: una lectura hermenéutica <i>Rosa María González Jiménez</i>	207
¿Cómo hacer historia de la educación?	215
El arte de la biografía histórica <i>Susana Quintanilla Osorio</i>	217
Acercamientos al estudio de la historia de actores educativos <i>Amalia Nivón Bolán</i>	225
Un acercamiento metodológico para hacer historia de la educación <i>María Esther Aguirre Lora</i>	233
Índice de autores	241



Dedicatoria



A la memoria de Juan Carlos Tedesco.
Para Adán, Sofía y Phil, porque siempre
dan motivos para disfrutar la vida.





Prólogo

La lechuza, al igual que el búho, ha sido asociada a la cultura y al conocimiento desde la antigüedad clásica, aunque ha tenido distintos significados en diferentes épocas y contextos, por ejemplo, en los pueblos originarios de América, incluso se asocia tanto a la finitud de la vida como a la fertilidad; en algunas comunidades indígenas de Norteamérica se decía también que brindaba a las personas protección y ayuda en la oscuridad; en el antiguo Egipto representaba la noche, el frío y la muerte o también la videncia; y en antiguas leyendas alemanas y escandinavas aparece como un espíritu libre del bosque. En el simbolismo cristiano esta ave ha tenido diferentes interpretaciones, una de ellas es la que se ha visto en representaciones pictóricas de ermitaños, en donde aparece como emblema de soledad (Brinzal, 2014).

Particularmente, su vínculo con la sabiduría ha sido parte de la tradición occidental y se asocia a las personas que son

amantes del saber y poseen capacidades sobresalientes. En la Grecia antigua la lechuza se encuentra en la leyenda de la diosa Atena y aparece como su animal sagrado, simbolizando sabiduría. Esta ave llegó, inclusive, a ser un distintivo de la ciudad de Atenas. La sabiduría y el conocimiento en particular, con los años, llegaron a posicionarse como valores fundamentales en las sociedades modernas, por lo que se crearon complejos sistemas educativos para su generación y transmisión.

En un afán de mejora, actualización y construcción de un mejor futuro, en las últimas décadas gobiernos de diferentes países en el mundo, influidos por tendencias y proyectos internacionales, han hecho política pública e instrumentado planes y reformas educativas que, sin embargo, no siempre han estado vinculadas a los maestros, quienes son los principales actores y responsables de su instrumentación en el salón de clases. Hay evidencia de que en estas políticas y programas “fuera de vía” hay personas y grupos sin entendimiento y escasa o nula comunicación.

Con este interés y preocupación, los días 3, 4 y 5 de noviembre de 2016, la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) organizó en la Universidad Autónoma de Aguascalientes el XIV Encuentro Internacional de Historia de la Educación, con el nombre de “Historia, narrativa y memoria de la educación: magisterio, reformas y conflictos”. Dicho evento fue organizado por varias instituciones académicas y culturales, donde se contó con la asistencia de aproximadamente 500 personas. El contenido de este libro se nutre a partir de algunas conferencias y ponencias, aunque la SOMEHIDE elaboró una memoria que recoge todas las participaciones. Como muestra de la riqueza de análisis y diálogo de aquel encuentro es que se elaboró este libro.

Mirando hacia el futuro inmediato y en medio de dificultades para impulsar mejoras en la educación, se hace necesaria la participación de los actores directamente involucrados en la educación, porque sin ella toda reforma educativa está destinada al fracaso. Ésas son las lecciones de la historia que se deben aprender, con modestia pero al mismo tiempo con determinación de ella.

Referencias

Brinzal, Centro de recuperación de rapaces nocturnas (2014). Mitos y Leyendas. Disponible en: <http://brinzal.org/mitos-y-leyendas/>.

Introducción



Reformas educativas y ¿su impacto social?

Salvador Camacho Sandoval

Una tras otra esas ideas y creencias fueron abandonadas.
Me parece que comienza a ocurrir lo mismo con la idea del
Progreso y, en consecuencia, con nuestra visión del tiempo,
de la historia y de nosotros mismos.
Octavio Paz, 1990.

No hay civilización sin estabilidad social. No hay estabilidad
social sin estabilidad emocional.
Aldous Huxley, 1932.

En la actualidad, los problemas mundiales, como la extrema
pobreza, las tensiones entre pueblos y guerras, el deterioro
ambiental, el autoritarismo y la corrupción, la violencia coti-
diana y muchos otros, no han tenido las respuestas eficaces de
los gobiernos nacionales para su resolución, en particular, las

políticas públicas en materia de educación no han favorecido significativamente, como se esperaba, el crecimiento económico, la democracia y la justicia social; incluso, en no pocos casos, las decisiones en materia educativa han favorecido la existencia y prolongación de algunos de estos problemas. Intentos por cambiar el estado de cosas, ciertamente, han existido y no han sido pocos.

Durante la segunda mitad del siglo xx y a raíz del fin de la Segunda Guerra Mundial, los gobiernos de varios países del mundo se organizaron para impulsar medidas. Así, se creó la Organización de las Naciones Unidas, teniendo como uno de sus objetivos centrales, además de favorecer la paz y el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos, “realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario”, así como hacer respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión (ONU, 1945). Grandes y loables propósitos, sin duda alguna.

Ha pasado más de medio siglo y muchos problemas continúan y han aparecido otros más. Los científicos de las ciencias sociales procuran explicar, así como algunos literatos se aventuran a relatar con aguda y asombrosa imaginación: ¿es el mundo de la posmodernidad?, ¿ese que critica el racionalismo y la formalidad, sin mantener un compromiso social? Alain Touraine escribió, al iniciar los años noventa, lo siguiente: “la fuerza liberadora de la modernidad se agota a medida en que ésta triunfa. Apelar a la luz puede conmover cuando el mundo está sumido en la oscuridad de la ignorancia, en el aislamiento y en la esclavitud”. Ciertamente, el mundo ha cambiado y nos ha sorprendido, pero tampoco estamos satisfechos: “Antes vivíamos en el silencio, ahora vivimos en medio del ruido; antes estábamos aislados, ahora nos perdemos en las muchedumbres” (Touraine, 2000: 93). La modernidad introdujo el espíritu científico y crítico, es verdad, pero también favoreció sistemas sociales que han provocado desencanto, explotación, pobreza y totalitarismos.

En años recientes, el sociólogo Zygmunt Bauman usó el concepto de “modernidad líquida” para definir a la actual sociedad, la cual, según él, está en un estado fluido y volátil, donde se pierden valores en medio de cambios rápidos que debilitan las relaciones entre personas e instituciones, sólidas tiempo atrás. Para él, vivimos en un mundo más precario y provisional, deseoso de novedades y, quizás por esto mismo, más agotador e incierto. En esta sociedad,

los jóvenes no encuentran seguridades y los viejos son marginados; el impacto no sólo ha afectado a los empobrecidos sino también a una gran clase media, que había sido la base de las sociedades democráticas modernas (Bauman, 2004).

¿Se trata, acaso, de una imposición de la estructura social sobre los individuos, impidiendo una interacción de ambos y anulando la capacidad de las personas para tener autonomía, reflexividad y, en suma, la posibilidad de actuar con sentido y a partir de un fin específico dentro de un tiempo y un espacio determinados? En el ámbito educativo, los sistemas escolares no han presentado alternativas que den respuestas efectivas a esta nueva realidad; pero realmente, ¿qué les toca hacer y cómo deberían hacerlo? ¿Qué tanto la educación puede fortalecer la agencia de las personas para responder a los determinismos sociales? ¿Qué es prioritario: la razón o las emociones? Aquí, otra vez, los viejos debates sociales, históricos, psicológicos y filosóficos.

Para otros estudiosos, estos momentos de la historia pueden definirse como neoliberales, en el sentido de que se pone énfasis en la economía para que los países incrementen su desarrollo porque de allí parte todo lo demás –valga el símil con el marxismo. Sus impulsores insisten en señalar que la economía contemporánea es compleja y que no es conveniente su regulación, por lo que hay que pugnar por un “Estado mínimo” y abrir las puertas al libre juego del mercado, el cual se autorregula con la ley de la oferta y la demanda –radical oposición al marxismo. Para el neoliberalismo, la libertad es fundamental y bajo este principio sus defensores plantean que el sector privado debe tener el mayor número de actividades económicas que se pueda, por lo que es necesaria la privatización de todas las empresas públicas, la reducción drástica del gasto público y, entre otras medidas, la flexibilización de la estructura laboral. Por lo mismo, los gobiernos tendrían que dejar en manos de los grandes empresarios el destino de la riqueza de todos los ciudadanos. La política educativa, por tanto, no haría otra cosa que formar ciudadanos que se adapten a este modelo. Uno de los defensores de esta propuesta económica y social, tanto teórica como práctica, lo fue el economista austriaco Friedrich Von Hayek, quien obtuvo varias veces el Premio Nobel de Economía e inspiró la política económica de los gobiernos de Ronald Reagan en Estados Unidos, Margaret Thatcher en Inglaterra y Augusto Pinochet en Chile.¹

¹ Sobre el neoliberalismo se ha escrito mucho. Aquí sólo vale apuntar a Milton Friedman y a Friedrich Von Hayek como destacados teóricos, quienes junto con otros fundaron, en 1947, la Sociedad Mont Pelerin, donde se tuvo influencia internacional proponiendo sus teorías y agendas de gobierno.

No obstante este empeño, la aplicación de medidas neoliberales, no sólo en estos países sino en muchas partes del mundo donde se ha instrumentado, tampoco ha tenido los resultados esperados, porque continuaron y continúan los problemas económicos, y lejos de aminorar las desigualdades sociales, las acentúan. Fue por esto que las críticas al modelo se extendieron y agudizaron. Para el sociólogo Pierre Bourdieu, por ejemplo, este “programa científico” se convirtió en un programa para la destrucción metódica y sistemática de las estructuras colectivas, las cuales obstaculizan el buen desarrollo en los países (Bourdieu, 1998).

Según estos críticos, la educación, para la mayoría de la población, en el neoliberalismo, no es otra cosa sino el adiestramiento tecnocrático que impide el razonamiento en los estudiantes para que busquen la verdad y la descubran por sí mismos. Para el lingüista Chomsky, con el neoliberalismo, la enseñanza actual tiende a la “domesticación de los ciudadanos”, toda vez que este modelo económico y social, impulsado también por poderosos organismos financieros internacionales, no prioriza el pensamiento libre entre las personas para que sean capaces de construir un mundo menos discriminatorio y deshumanizado, así como más democrático y justo. En los países pobres o en vías de desarrollo como los de América Latina, dice Chomsky, la educación tiene un fin utilitario que promueve la atención a “las necesidades básicas de aprendizaje” dentro de un engranaje económico que sólo beneficia a las élites poderosas y a los países ricos del planeta, como Estados Unidos (Chomsky y Dieterich, 2001).

El pensamiento crítico en educación en América Latina surgió desde su realidad particular, con una sociedad desigual y compleja, de raíces culturales diversas, que de manera sugerente nos describió no un científico social sino un literato, Gabriel García Márquez: “América Latina, esa patria inmensa de hombres alucinados y mujeres históricas, cuya terquedad sin fin se confunde con la leyenda” (García Márquez, 1982: 2). En época de autoritarismo en el Cono Sur, en el siglo xx, pedagogos libertarios, como Paulo Freire, criticaron la educación tradicionalista y “bancaria” que no hacía otra cosa sino adoctrinar a las personas para adaptarlas a un sistema social de explotación y opresión. Por eso, propusieron una pedagogía liberadora y libertaria. Desde esta perspectiva, Freire textualmente señala: “En la medida que esta visión ‘bancaria’ anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores” (Freire, 2002: 52).

En la actualidad, frente a las incapacidades e imposibilidades de que la educación tal como se ofrece en los sistemas educativos de los países con sociedades muy desiguales, como los de América Latina, ha resurgido la pedagogía crítica, la que busca explicar el tipo de educación que se ofrece en una sociedad capitalista compleja, en el marco de un desarrollo neoliberal que se vive en varios países e influye en todo el mundo, afectando a las personas en su individualidad.² Es así que se cuestionan las políticas públicas en materia educativa, porque no han respondido a los retos del presente y del futuro inmediato. Con el neoliberalismo, suele confundirse el énfasis en los conocimientos básicos escolares con pragmatismo y destrezas intelectuales aplicadas a una economía de exclusión, con intereses más empresariales que sociales (Latapí, 1994).

Reformas van y vienen, con o sin la influencia de los organismos internacionales, y los resultados siguen siendo magros. Tampoco la educación ha podido responder a los retos contemporáneos: “hay consenso entre los autores de que los sistemas educativos vigentes –en la mayoría de los países– no están respondiendo a las demandas generadas por la reorganización de los sistemas democráticos y por la apertura de las economías” (Krawczyk, 2002: 628).

Como en este libro lo señala Juan Carlos Tedesco, es necesario volver a preguntarnos “¿para qué educamos?”. ¿Cuál es el sentido de la educación que tenemos? La respuesta, dice Tedesco, no es un asunto científico o técnico, sino político y ético que tiene que ver con el gran asunto de la justicia social. Para él, esa es la verdadera dimensión del quehacer educativo y es necesario plantearse esta pregunta en estas circunstancias donde nuestra cultura se caracteriza por tener un fuerte “déficit de sentido”. Retomando al mismo Tedesco, el filósofo Fernando Savater vuelve a preguntarse: “¿Debe la educación preparar aptos competidores en el mercado laboral o formar hombres completos? ¿Ha de potenciar la autonomía de cada individuo, a menudo crítica y disidente, o la cohesión social? [...] ¿Reproducirá el orden existente o instruirá a los rebeldes a que puedan derrocarlo?” (Savater, 1997: 18). Las respuestas a estas interrogantes no están en el aire, han estado en los hechos, y allí hay que hacer los cambios.

2 Peter McLaren y J. K. Kincheloe son dos importantes representantes de esta corriente que se ha dado en llamar “pedagogía crítica”, junto con otros autores, como Henry Giroux, Michael Apple, Liliana Bartolomé, Norman Denzin y Donaldo Macedo (McLaren y Kincheloe, 2008).

Las reformas y los maestros

El Estado, como protagonista del desarrollo, fue importante en un momento histórico, pero hoy requiere de una reorientación de funciones, porque le ha sido imposible responder satisfactoriamente a las necesidades de la sociedad, en especial las educativas. Por otro lado, el libre juego del mercado tampoco es el camino a escoger como fuerza para que regule automáticamente la dinámica sociocultural, además de la económica. Es necesario, sin dejar de lado la relevancia y responsabilidad del Estado, que desde la sociedad civil se diseñen y pongan en marcha nuevas agendas de colaboración para reorientar la educación en el marco de proyectos alternativos de nación con visión planetaria, como bien lo ha dicho Edgar Morin y muchos otros. La educación y todo proyecto sociocultural y económico deben ampliar sus objetivos y metas para darle el sentido que se requiere en estos momentos de problemas globales.³ Desde esta gran dimensión es que se precisa de reformas ambiciosas que involucren a todos los actores educativos, desde los tomadores de decisiones en la esfera gubernamental hasta los padres de familia y, desde luego, los docentes.

Como lo señala Felipe Martínez Rizo en este libro: las “reformas fáciles” cambian contenidos curriculares y mejoran infraestructura, pero no atienden procesos complejos que son necesarios, sin los cuales es imposible tener buenos resultados. Uno de estos factores de impacto es precisamente el factor humano, en especial la formación y el desempeño docente en un contexto sociocultural y económico determinado, aunque con la aclaración de que en los hechos la formación permanente o en servicio de los profesores, expresada en cursos y conferencias, generalmente no favorece un mejor desempeño en sus estudiantes. Atender el “factor humano”, ciertamente, no es simple, por lo que es necesario comprender la complejidad de la formación y las prácticas docentes, así como las características específicas del contexto sociocultural en donde se desarrolla el proceso educativo. Su cabal comprensión, en este sentido, es condición básica para instrumentar medidas vinculadas a reformas educativas con impacto en la mejora de la educación.

3 Morin es enfático en incluir en la educación esta dimensión, pues de lo que se trata no es ya de dominar la naturaleza, sino de asumir un compromiso de respeto y mejora en la sociedad y en la naturaleza desde múltiples conciencias: antropológica, ecológica, cívica terrenal y espiritual (Morin, 2001).

Desde varias perspectivas de análisis, el docente ha sido importante en el rumbo que siguen las reformas educativas; además, las investigaciones en historia de la educación también nos muestran el lugar protagónico que han tenido los maestros en el mundo y particularmente en América Latina. No es casualidad el incremento notorio de estudios sobre la historia de las escuelas formadoras de profesores, las trayectorias personales y profesionales de maestros en diversos países, los vínculos que éstos establecieron con sus alumnos y la comunidad donde trabajaban, las técnicas didácticas y los libros de texto usados, las especificidades del ser y hacer de las maestras como mujeres trabajadoras, las organizaciones feministas encabezadas por profesoras y el sindicalismo magisterial, entre muchos otros temas.

De manera particular, conocer la historia de la formación y el trabajo de los maestros significa remitirnos a su profesionalización y a la concepción que socialmente se tenía y se tiene de su función. Más aún, los nuevos estudios sobre el magisterio están poniendo atención en las diferencias y semejanzas que han existido entre hombres y mujeres en el mundo de la docencia. La colaboración de Rosa María González Jiménez en este libro plantea que para entender mejor la formación y desempeño escolar de las maestras, tuvo que investigar sobre feminismo como movimiento político y como campo de conocimiento que interroga el porqué de las desigualdades entre hombres y mujeres en lo social, lo político y lo simbólico. Yolanda Padilla Rangel, por su parte, nos ejemplifica que los hombres del Estado mexicano del siglo xx construyeron un discurso sobre lo que significaba ser maestra en este país, no obstante, paulatinamente, las maestras mismas transformaron ese sentido y conformaron un discurso propio sobre su papel en la escuela y en la sociedad.

Es así que comprender el universo del magisterio implica avanzar con cautela y con acercamientos teóricos y metodológicos diversos. Los estudios sobre la formación de profesores, por tanto, deben considerar esa complejidad que tiene el proceso de profesionalización de quienes fueron, son y serán responsables de formar a las nuevas generaciones. El caso mexicano, por ejemplo, ilustra una problemática que tiene que ver con las decisiones no siempre acertadas que ha tomado el gobierno y la capacidad de adaptación o “refuncionalización” de las escuelas normales, con respecto a lo que el Estado planea como modelos de desarrollo, tal como lo dicen Alicia Civera Cerecedo y Marcelo Hernández para las Escuelas Normales Rurales en este libro. La problemática se hace mayor si los estudiantes de estas escuelas son y han sido reticentes, tie-

nen demandas propias de las mujeres y no siempre acatan las disposiciones de las autoridades educativas, tal como lo señala Evangelina Terán Fuentes para el caso de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”.

Las reformas educativas en América Latina han trastocado la concepción y práctica de las escuelas formadoras de profesores. Pudiéramos estar de acuerdo que a ellas les urge una transformación radical, sobre todo si sus planes de estudio son obsoletos, si sus estudiantes y profesores tienen bajos niveles académicos y si en ellas permean los vicios provocados por grupos sindicalizados que siguen dejando en segundo plano las exigencias de una excelente profesionalización de esos maestros, responsables de la educación de niños y jóvenes. Esto es verdad, porque el magisterio es la columna vertebral del sistema educativo, pero también es cierto que, como lo enfatiza aquí Belinda Arteaga Castillo, no cabe el autoritarismo en la toma de decisiones. Para el caso mexicano, nos dice, hay que saber que existen diferencias entre estas escuelas, así como el hecho de que muchas de ellas tienen “un rico pasado y un presente vivo”, los cuales deben ser considerados antes de tomar decisiones precipitadas y verticales.

La presencia del magisterio en cualquier reforma es fundamental, por ello, cualquier cambio en los sistemas educativos, planes de estudio, libros de texto y dinámicas escolares que no consideren la historia del magisterio y no tomen en cuenta sus intereses y opiniones, está condenada al fracaso. Estamos de acuerdo, en este sentido, con el cuestionamiento que hace Alberto Arnaut en este libro: una reforma educativa, como la mexicana, desvinculada de su pasado histórico y que ve en los profesores el principal obstáculo que ha provocado bajos resultados educativos, no puede tener los resultados que se esperan de ella. No es casualidad, entonces, que José Bonifacio Barba Casillas insista en tener una visión profundamente histórica para comprender cómo se elaboran e instrumentan las reformas educativas en un país como el nuestro.

Así entenderemos que los actuales procesos de reforma no son otra cosa sino iniciativas que están dando continuidad a proyectos de nación que México ha tenido en el pasado, algunos de los cuales han pretendido avanzar hacia un progreso económico y una mejor convivencia social, sin negar, como lo ha dicho Thomas S. Popkewitz, que las reformas en educación son parte de los procesos de regulación social, ya que las decisiones de política educativa suponen cuestiones de “producción social y regulación estatal”, en tanto que tienen que ver con prácticas de gobierno que producen y reproducen valores sociales y relaciones de poder (Popkewitz, 1994).

Los estudios aquí publicados traen a escena el papel de la historia para comprender y explicar algunos aspectos de la trayectoria de la educación, a partir de los sujetos sociales involucrados en ella. Esto resulta relevante porque la disciplina histórica se enfoca en los hombres y en su actuar en el tiempo y el espacio, o sea, en los cambios, movimientos y procesos sociales de larga, mediana y corta duración. Vienen a coadyuvar –en este caso a reflexionar– sobre nuestro presente a partir de nuestro pasado, pero también a dotar de interés y sentido ese pasado desde el mundo de hoy (Bloch, 2008: 30; Guldi y Armitage 2016: 40-41, 36-76).

Acercamientos investigativos y más preguntas

Entender el rumbo que ha seguido la educación y que muchos queremos para el futuro es un reto de política pública, de toma de decisiones colegiadas, pero sobre todo de conocimiento y comprensión; es decir, académico e investigativo. En la actualidad, no es deseable tomar decisiones en educación sin tener un entendimiento claro y preciso de sus posibilidades e impactos (Espinoza, 2009: 1-13). En este sentido, la investigación educativa se hace imprescindible como una herramienta valiosa que permite generar conocimientos nuevos y una mayor comprensión de los diversos fenómenos educativos, que van desde los aprendizajes de estudiantes y dinámicas escolares, hasta los procesos socio-educativos en diversos países en el presente y también en el pasado.

En México, el estudio de la historia de la educación ha sido muy importante y ya cuenta con un rico legado que se ha venido expresando en diversos momentos. A principios de los años noventa, Susana Quintanilla Osorio y Luz Elena Galván coordinaron un trabajo sobre lo realizado en México en el periodo de 1980-1993 acerca de la historia de la educación en el país. El fin no era hacer un recuento detallado de las investigaciones llevadas a cabo, sino analizar cómo se configuró esta disciplina en el curso de aquella década, además de “realizar un balance del conocimiento adquirido dentro de este campo y sugerir medidas para impulsar en el futuro” (Galván y Quintanilla, 1995: 127). Si bien se dirigía a cualquier lector interesado en la disciplina, el foco era llegar al gremio profesionalmente dedicado a este campo.

Una década después, el número de investigaciones fue significativamente mayor, lo que provocó que los integrantes del equipo, que buscó, compiló y

analizó el estado del arte, también se incrementara, aunque Luz Elena Galván y Susana Quintanilla Osorio siguieron liderando el trabajo, con el apoyo de Clara Inés Ramírez. El resultado fue un libro valioso e importante, porque dio cuenta no sólo de acontecimientos educativos del pasado, sino también de “estructuras y procesos, sincronías y diacronías, de distinta naturaleza”; por eso no fue casualidad encontrar investigaciones históricas que usaran herramientas teóricas y metodológicas de la pedagogía, antropología, sociología, literatura y otras disciplinas (Galván, Quintanilla y Ramírez, 2003).

Las coordinadoras del libro se encontraron con un campo distinto al de 1993, pues había una diversidad de estudios con temas que giraron en torno a la Real y Pontificia Universidad de México, la educación superior durante los siglos XIX y XX, la enseñanza de las primeras letras durante la Colonia y el siglo XIX, las escuelas de párvulos en el siglo XIX, el auge de la educación rural en la posrevolución y, entre otros, la historia de la educación indígena. Otros investigadores se interesaron por conocer a los actores colectivos que participaron en estas historias, como maestros, alumnos, padres de familia, autoridades y ciudadanos. El panorama se abrió aún más, nos cuentan las autoras, porque varios investigadores se interesaron en estudiar “los libros escolares, la prensa infantil y aquella dedicada a las mujeres, sobre todo durante el siglo XIX, tomando para el análisis tanto los contenidos como las imágenes”. En síntesis, todas estas temáticas mostraron “cómo cada generación recibió de sus antecesores un caudal de ideas, saberes y valores”. Hay conocimientos nuevos, pero también el libro planteó interrogantes y abrió nuevos caminos para seguir discutiendo teorías y metodologías, al mismo tiempo que seguir dialogando con otras disciplinas (Galván, Quintanilla y Ramírez, 2003: 22-24).

Siguiendo el acuerdo de hacer un análisis del estado del arte por décadas, en 2016 se publicaron dos tomos bajo la coordinación de María Esther Aguirre Lora. Se hizo un recuento y análisis de los productos más relevantes generados por los investigadores de la historia de la educación en México en ese lapso de tiempo. Como en las otras ocasiones, siguiendo las pautas de los estudiosos agrupados en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, un equipo de historiadores se organizó para hacer una exhaustiva recuperación y sistematización de lo generado en México durante la última década en este campo de la historia e historiografía de la educación. Para esta ocasión, el COMIE y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se unieron para editar y publicar dichos resultados; el propósito era

el mismo que años anteriores: elaborar un estado de la cuestión que pudiera ser de interés para distintas personas y grupos, especialmente para las comunidades académicas nacionales e internacionales del mundo de la historia de la educación (Aguirre, 2016).

De manera especial, Anne Staples, en este libro, hace un último corte y ofrece un análisis de los trabajos más recientes que dan cuenta de aspectos que antes habían permanecido en la oscuridad. Ahora, dice ella: “Se va conociendo más a México en toda su variedad, sabores, texturas y demás características, en cuanto a la educación y a otros aspectos que van más allá de su historia institucional”. Ya antes, Mary Kay Vaughan había ofrecido una visión crítica y una nueva manera de hacer historia de la educación, resaltando la interacción entre los actores locales, regionales y nacionales como protagonistas en la formulación de las principales directivas del Estado. De acuerdo con ella, la política cultural y educativa es el proceso por el cual se articulan y disputan las definiciones de cultura: “en el sentido estrecho de la identidad y ciudadanía nacionales, y en el sentido más lato de conducta y significado sociales” (Vaughan, 2001: 15). Para ella, el concepto de negociación es fundamental, pues cuestiona la idea de construcción de una nación como una ingeniería social desde arriba y pone en duda teorías que conciben la modernización como un proceso invulnerable a toda contestación de grupos sociales.⁴

Dialogando con los trabajos de Vaughan, Elsie Rockwell también hizo una contribución relevante a la historia de la educación. En su investigación *Hacer escuela, hacer estado* (Rockwell, 2007), recupera sus intereses y aportaciones etnográficas para hacer historia de la política educativa del Estado mexicano, poniendo su atención en la escuela –como comunidad dinámica de aprendizajes con actores participativos– más que en el Estado. En otras palabras, como dice Ariadna Acevedo, partiendo de lo regional y tomando en cuenta “el ejercicio de la autonomía local”, Rockwell estudia al Estado desde la periferia y lo “descentraliza”, quitándole peso para poner atención a las múltiples formas en que las diversas poblaciones y actores se apropian de una cultura escolar que se enfrenta, rechaza o adopta los proyectos del Estado. De esta

4 Desde esta perspectiva, retoma ideas de Eric Hobsbawm, Benedict Anderson y Eugen Weber. Mary Kay Vaughan ha sido clave en la historiografía de la educación en México. Pasó de hacer un trabajo en los años setenta del siglo pasado que cuestionó la visión oficial de la educación desde colocando en el centro al Estado y la sociedad capitalista, a una reflexión que valoró la dinámica de los grupos sociales en contextos particulares, para llegar, luego, al análisis extraordinario y fino de una época y una generación, a partir de una minuciosa investigación biográfica.

conjunción de intereses y poderes, dice Acevedo, surge una escuela que no fue exactamente lo que piden las comunidades, pero tampoco la que imaginan los agentes del Estado (Acevedo, 2008).

Toda esta historia de hacer investigación del pasado educativo, finalmente, no está ajena a lo que se hace en otros lugares del mundo. Desde hace algunos años un grupo de historiadores de la educación creó y ha venido fortaleciendo la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), la cual es una sociedad académica dedicada a “fomentar la investigación y fortalecer el intercambio y la cooperación intelectual entre los historiadores de la educación de todo el mundo”. Periódicamente realizan congresos y encuentros en varios países y procuran mantener una red entre colegas que propicie la generación y divulgación de conocimientos nuevos en este campo.

Vinculados o no a la ISCHE, historiadores de Iberoamérica realizan periódicamente encuentros internacionales. Para 2018, se ha dado a conocer, por ejemplo, la realización del XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), con el nombre de “Políticas, espacio público y disputas en la historia de la educación en América Latina. A 100 años de la reforma de Córdoba”, a realizarse en Montevideo, Uruguay. Los ejes temáticos programados dan cuenta de los intereses de estos historiadores de la educación. Algunos son: cultura escolar; prácticas y saberes en historia de la educación; historia intelectual y trayectorias de educadores; conflictos y luchas por la educación pública; políticas educativas y sus derroteros; historia de la formación docente; disputas en torno a la idea de Universidad; pasado y presente de la reforma de Córdoba y su influencia en América Latina; presencias “invisibles” en la historia de la educación: estudios de género, etnia y religión; sujetos de la educación: la infancia, la juventud y los adultos; “nuevas” miradas desde la historia de la educación; historia de la sensibilidad y de la estética escolar; e historiografía y acervos en el campo de la educación (SEDHE, 2017).

Con esta perspectiva regional también trabaja la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), que desde inicios de los años noventa dio forma a una red de investigadores y mantiene publicaciones de relevancia. De estas experiencias ya se tiene identificada la transdisciplinariedad de los trabajos, muchos de los cuales están vinculados con redes locales, nacionales, regionales e internacionales. En particular, en los grupos latinoamericanos se escuchan voces que buscan deslindarse de corrientes que han surgido en Europa y Estados Unidos para pensar en una nueva perspectiva historiográfica

de la historia de la educación en América Latina y el Caribe, renovando categorías teóricas, explorando estrategias metodológicas e incorporando temas invisibilizados por la historiografía tradicional (Soto, Mora, Lima, 2017).

En México, los historiadores del fenómeno educativo decidieron reunirse y crear una asociación. Fue así que en el año 2002 se instituyó la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, siendo algunos de sus integrantes: María Esther Aguirre Lora, Luz Elena Galván, Elsie Rockwell, Oresta López, Federico Lazarín, Valentina Torres Septién, María de Lourdes Alvarado, Alicia Civera, Jorge Ernesto Mesta, Elvia Montes de Oca, Carlos Escalante, Silvia Figueroa y, entre otros, María Eugenia Espinoza. Uno de sus propósitos fue, precisamente, crear una comunidad científica de historiadores de la educación a favor de la creación, desarrollo y difusión de conocimientos en este campo (SOMEHIDE, 2002: 1-2).

Con este propósito, la SOMEHIDE ha favorecido la actualización e innovación del trabajo académico entre la comunidad de historiadores de la educación a través de diversos medios, entre ellos, la publicación de una revista y las reuniones bianuales que se llevan a cabo en diferentes ciudades de México y que, con el tiempo, han contado con la participación de colegas de otros países. Fue así que se realizó el XIV Encuentro Internacional de Historia de la Educación en Aguascalientes en noviembre de 2016. Los temas de este encuentro fueron relativos al magisterio, las reformas educativas y las metodologías en historia de la educación.

La decisión de trabajar con estos temas no fue casual, porque están relacionados a realidades que nos preocupan en el presente. Las reformas educativas y los movimientos magisteriales, por ejemplo, han cobrado centralidad y los especialistas estamos obligados a estudiar y a favorecer una mejor comprensión de sus orígenes, desarrollo y derroteros. No han sido casualidad los foros –aunque no los suficientes– para debatir de manera informada sobre las reformas educativas en México y América Latina.⁵ Mediante la historia de la educación sabemos de las intenciones y los errores que se han cometido en materia de política educativa, pero también sabemos de experiencias educativas admirables en las cuales se han combinado aspiraciones, iniciativas, acciones, incluso sueños de maestros, estudiantes y habitantes de comunidades.

5 Sobre la reforma educativa mexicana, FLACSO ha organizado importantes foros de discusión (Del Castillo y Valenti Nigrini, 2017). El CREFAL también ha estado interesado por analizar y debatir sobre las reformas educativas en Latinoamérica: los días 7 y 8 de diciembre de 2017 realizó un evento titulado “Aprender de las reformas. Educación en América Latina”.

Razones para publicar

El encuentro realizado en Aguascalientes fue incluyente y también exigente. Entre conferencistas, ponentes y asistentes hubo aproximadamente 500 personas. Las ponencias y paneles que durante tres días se presentaron fueron evaluados y seleccionados: 70% de los participantes tenía grado de doctor y 15% estaba estudiando doctorado, lo cual indica el alto nivel educativo de los ponentes, entre los cuales hubo colegas de Argentina, Uruguay, Colombia y Chile. Hubo tres conferencias magistrales, cuatro paneles magnos, 21 paneles especializados, 170 ponencias individuales reunidas en 44 mesas de trabajo, presentación de 25 libros, tres exposiciones fotográficas y tres talleres formativos. Así también, se entregaron premios a tesis de maestría y doctorado, y tres reconocimientos a colegas con trayectorias académicas sobresalientes.

Los textos aquí expuestos forman parte de las conferencias y ponencias en paneles magnos. Se publican ahora como un medio para compartir resultados de investigación y reflexiones de quienes por varios años han acumulado experiencias y han generado conocimientos nuevos sobre diversos aspectos de la educación en la historia. En efecto, el libro que el lector tiene en sus manos no sólo tiene el objetivo de ser un repositorio o soporte de la memoria del evento académico en cuestión, sino también, como dijera Roger Chartier (2006: 12-14), un instrumento para dialogar y discutir planteamientos, hipótesis, metodologías, perspectivas teóricas, entre otros, alrededor del universo de la educación. Es decir, esta obra constituye un conjunto de textos que se sitúan en un momento histórico donde la educación pasa, como ya dijimos páginas atrás, por momentos de transición y reforma, los cuales necesariamente deben pasar por la reflexión y crítica de especialistas y actores sociales involucrados. Este libro pretende colaborar en ello.

Referencias

Acevedo, Ariadna. (2008). Elsie Rockwell, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea]. Consultado el 16 de octubre de 2017. Disponible en: <http://nuevomundo.revues.org/41613>.

- Aguirre, María Esther (Coord.). (2016). *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011*. Vol. 2. México: ANUIES.
- Bauman, Zygmunt. (2004). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bloch, Marc. (2008). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre. (1998). The essence of neoliberalism. *Le Monde Diplomatique*. En Adalberto Ojeda, *El neoliberalismo según Bourdieu y Kotz*. Disponible en: <https://comunicacionunp.wordpress.com/2013/08/17/una-mirada-al-neoliberalismo/>.
- Chartier, Roger. (2006). *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII)*. Argentina: Katz Editores.
- Chomsky, Noam y Dieterich, Heinz. (2001). *La sociedad global: educación, mercado y democracia*. México: Joaquín Mortiz.
- Del Castillo, Gloria y Valenti Nigrini, Giovanna (Coords.). (2017). *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. México: FLACSO.
- Espinoza, Oscar. (enero-diciembre de 2009). Reflexiones sobre los conceptos de 'política', políticas públicas y política educacional. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(8), 1-13.
- Freire, Paulo. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- Galván, Luz Elena y Quintanilla, Susana (Coords.). (1995). Historia de la educación en México: balance de los ochenta, perspectivas para los noventa. En Susana Quintanilla Osorio (Coord.), *Teoría, campo e historia de la educación* (pp. 125-222). México: COMIE.
- Galván, Luz Elena, Quintanilla, Susana y Ramírez, Clara Inés (Coords.). (2003). *Historiografía de la educación*. Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002 (Vol. 10). México: COMIE.
- García Márquez, Gabriel. (enero-abril de 2014). La soledad de América Latina. Discurso de aceptación del Premio Nobel 1982. *Educere*, 18(59), 167-170.
- Giddens, Anthony. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gorostiaga, Jorge y Tello, César. (mayo-agosto de 2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47).

- Guldi, Jo y Armitage, David (2016). *Manifiesto por la historia*. España: Alianza Editorial.
- Habermas, Jürgen. (1988). Modernidad, un proyecto incompleto. En Hal Foster (Ed.), *La posmodernidad*. México: Kairós. Disponible en: <https://unidadcinco.files.wordpress.com/2014/07/la-modernidad-un-proyecto-incompleto-habermas.pdf>.
- Iturralde, Diego. (Dir.) (2017). *La reforma educativa en México, Chile, Ecuador y Uruguay. Aportes para un análisis comparado*. México: CREFAL. Disponible en: <http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/recientes/la-reformaeducativa.pdf>.
- Krawczyk, Nora. (septiembre de 2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 627-669.
- Latapí, Pablo. (1994). *La educación latinoamericana en la transición al siglo XXI*. Documento preparado para la reunión de la Comisión Delors. Chile: UNESCO.
- Liotard, Jean Francois. (1992). Qué es lo posmoderno. *Zona Erógena*, N° 12.
- McLaren, Peter y Kincheloe, Joe L. (Coords.). (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. España: Graó.
- Morin, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- ONU. (1945). *La carta de las Naciones Unidas*. Disponible en: <http://www.un.org/es/sections/un-charter/preamble/index.html>.
- Popkewitz, Thomas. (septiembre-diciembre de 1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, N° 305, 103-137.
- Rockwell, Elsie. (2007). *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: Colegio de Michoacán/CIESAS/Cinvestav.
- Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar*. México: IEESA.
- Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. (2002). *Estatutos de la SOMEHIDE*. México: SOMEHIDE.
- Soto, Diana, Mora, José P. y Lima, José R. (enero-abril de 2017). La historia de la educación en América Latina: contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) (1994-

- 2015). *História da Educação*, 21(51). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66357>.
- Touraine, Alain. (1994). *Crítica de la modernidad*. Argentina: FCE.
- Vaughan, Mary Kay. (1982). *Estado, clases sociales y educación en México* (2 tomos). México: FCE.
- _____. (2001). *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: FCE.
- _____. (2014). *Portrait of a Young Painter: Pepe Zuniga and Mexico City's Rebel Generation*. USA: Duke University Press.
- Von Hayek, Friedrich. (2007). *Estudios de filosofía política y economía*. España: Unión Editorial.

Páginas web

- Sociedad Española de Historia de la Educación. (2017). Disponible en línea: www.sedhe.es.
- Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. (2002). Disponible en línea: www.somehide.org/.
- Sociedade Brasileira de História da Educação. (2018). Disponible en línea: www.sbhe.org.br/.
- Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación Latinoamericana. (2013). Disponible en línea: suheducacion.blogspot.mx/.
- Sociedad Argentina de Historia de la Educación. (2014). Disponible en línea: www.sahe.org.ar/.



**Reformas educativas,
justicia social e historiografía
de la educación**



Educación y justicia social en América Latina. Historia y perspectivas futuras

Juan Carlos Tedesco

No hay otras dimensiones de la sociedad y de la política pública en donde el peso de la historia sea tan importante como en el caso educativo. Son muchos los problemas actuales que tenemos y las perspectivas futuras se comprenden mejor si tenemos una perspectiva histórica. Con ella podemos saber el origen de alguno de estos problemas, incluso comprendemos a los diferentes actores que han estado en juego y tenemos mayores posibilidades de proyectar mejores soluciones. En este texto quiero compartir algunas reflexiones sobre la educación no sólo desde el ámbito académico, sino también desde el compromiso ético-político, puesto que al hablar hoy de educación y justicia social necesariamente debemos considerar esta dimensión.

En el fondo estamos planteando la pregunta: ¿para qué educamos? La que nos conduce a analizar y discutir el sentido de la educación, la cual no es una opción científica ni técnica, sino

política y ética optada por la justicia social. Ésa es su verdadera dimensión. Es oportuno plantearse esta pregunta en estos momentos en que vivimos una cultura caracterizada por un fuerte déficit de sentido.

Todos los análisis en América Latina sobre la debilidad inclusiva del capitalismo dependiente señalan que dicho capitalismo lograba incluir desde modelos productivos, incluso desde modelos políticos, a la persona como un ciudadano. Desde esta perspectiva, obviamente la escuela primaria estaba destinada a homogeneizar culturalmente al conjunto de la población, mientras que la universidad servía para formar a la clase política que gobernaba. Los discursos y los debates desde el siglo XIX marcaron tensión entre estas dos opciones: por un lado, intelectuales como Domingo Faustino Sarmiento, José Pedro Varela y Justo Sierra daban prioridad a la educación básica; y por el otro, personas como Andrés Bello López preferían darle prioridad a la educación superior y a la formación de las élites gobernantes.

Lo que más se sabe del análisis específico e histórico de este periodo es lo que quiero destacar aquí como la idea de que el discurso educativo está marcado por la orientación que giraba alrededor de la adhesión a la nación, con todas sus implicaciones, como la precariedad en la que se vivía y las características de hegemonía y dominación que suponían la imposición del paradigma cultural de un sector por encima de los otros, así como la eliminación de la diversidad cultural que caracterizaba a nuestros países latinoamericanos. Ese discurso continuó en buena parte del siglo XX, por lo que los excesos del nacionalismo, de la adhesión a la nación, llevaron a Europa a la catástrofe que todos conocemos: guerras mundiales, nazismo, etcétera.

Llegamos hacia la mitad del siglo XX con un agotamiento del discurso político educativo que dio lugar a un cambio conceptual muy importante, verificado ya con gran importancia después de terminada la guerra en el proceso de reconstrucción europea. El sentido de la educación pasó a girar fundamentalmente alrededor de la esfera económica; ya no era la formación del ciudadano, sino la formación de recursos humanos lo que dominó el discurso educativo. Recursos humanos para el desarrollo económico y social. Todos recordamos –porque ya es una época cercana a la nuestra– cómo este discurso economicista dominó buena parte de la reflexión educativa y marcó el sentido de la educación, el cual estaba fundamentado y orientado sobre la idea de la inversión.

La educación dejó de ser un gasto y pasó a ser una inversión; ésta, en algunos enfoques, estaba basada en el sector público, pero la teoría del capital

humano, así como los enfoques de este tipo, fueron moviéndose hacia la idea de la inversión individual y privada. La rentabilidad, las tasas de retorno, la idea de planificación educativa en tanto formadora de recursos humanos, era susceptible de ser planificada en su desarrollo y las inversiones tenían mucho que ver con el tipo de tasa de retorno que se obtendría.

Todo este discurso económico –conocido por todos– dominó el sentido de la educación, pero fue, insisto, en el discurso y en los enfoques más académicos de la educación porque, al igual que en el modelo del periodo anterior, su vigencia y aplicación fueron muy limitadas y precarias en nuestros países. Un discurso basado en la idea de la formación de recursos humanos para el desarrollo económico y social estaba asociado a la idea del desarrollo industrial como patrón fundamental del desarrollo económico, pero en nuestros países no fue ésa la dinámica que predominó en el sector económico. La competitividad económica en nuestros países estuvo basada en factores –dirían los economistas– espurios: el bajo salario, la depredación de recursos naturales, la inflación, el endeudamiento. Todos estos factores no tenían que ver con el discurso optimista: la competitividad genuina basada en el desarrollo tecnológico, la utilización de conocimiento científico para la producción, el valor agregado y otros factores que fueran genuinos para la economía.

El discurso desarrollista, así como el discurso del desarrollo de la adhesión a la nación, fueron patrimonio de algunos sectores, los más modernizadores e ilustrados de la clase política y de algunos sectores de la economía, pero no fueron para todos. El discurso del eje dominante de nuestros procesos de desarrollo económico agotó sus posibilidades y quedó superado por una realidad que predecía las proyecciones elaboradas por los procesos de unificación económica.

Llegamos así al tercer momento, a los años noventa, en donde aparece lo que mencionaba al principio: el déficit de sentido marcado por la idea del mercado como metáfora que explica y orienta las decisiones en materia política. En este nuevo capitalismo que se instaura a partir de la última década del siglo xx y los primeros años del nuevo siglo, con un enfoque fundamentalmente privatizador y neoliberal, desaparece la idea de un proyecto colectivo cuando los proyectos empiezan a fundamentarse en lo individual. La idea del mercado es básicamente que somos competidores y, por tanto, que existen ganadores y perdedores.

En esta metáfora de la explicación de la dinámica social, la educación comienza a girar y a adquirir un sentido especial; no es casual que todos los de-

bates educativos de la última década del siglo pasado, incluso hasta ahora, sean debates de procedimientos. Comenzamos a debatir procedimientos de gestión, administración, centralización, de no centralizar, evaluar o no evaluar, dar autonomía o no dar autonomía; todos son procedimientos de gestión administrativa. No es que no fueran importantes, pero no se definía a dónde querían llegar. No es lo mismo descentralizar –que significa darle poder a las autoridades locales– que descentralizar para reducir el déficit fiscal. No es lo mismo evaluar a partir de los resultados para compensar diferencias y promover equidad e igualdad, que evaluar para promover tablas de posición en donde siempre va a haber un primero y un último. El sentido de esos procesos administrativos no se ponía en discusión, sino que parecía que el procedimiento se convertía en un fin. La descentralización y la evaluación pasaron a ser fines en sí mismos y no procedimientos para conseguir otros objetivos o resultados.

En fin, ésta es una historia conocida por todos y más cercana a América Latina, pero lo interesante es ver cómo ha ido cambiando este vínculo entre educación y sociedad. En un primer momento, el vínculo se dio a través de la dimensión política, después a través de la dimensión económica, y finalmente a través de esta dimensión de mercado que marcó cierta crisis y colocó también a la educación en un fuerte sentido de crisis. Si no obtenemos un patrimonio cultural para transmitir y no tenemos un futuro para el cual se prepara a las personas, entonces la educación queda efectivamente sobre bases erosionadas para desarrollar su tarea.

Por supuesto, esto es una muy breve, esquemática e injusta visión histórica de un periodo de largo plazo, en el cual han existido proyectos alternativos importantes en algunos países. Las posibilidades de plantear estos proyectos novedosos y alternativos también deben ser estudiadas a profundidad. Lo que apunto es esta idea de que hoy en día estamos en un contexto en el cual es fundamental hacernos la pregunta del sentido. La respuesta a esa pregunta, no sólo en nuestros países sino internacionalmente, es una respuesta basada en el concepto básico de la justicia social. Tenemos el enorme desafío de construir sociedades más justas porque este nuevo capitalismo tiene potencialidades de injusticia muy poderosas.

Los fenómenos nuevos de exclusión, concentración de ingresos y concentración de la riqueza son muy importantes, así como de bases diferentes a las del pasado. En el pasado podíamos tener explotación y explotadores, los explotados eran necesarios para el sistema productivo, pero este nuevo capita-

lismo genera exclusión y el excluido no es necesario, por lo que aparecen nuevos fenómenos que generan la necesidad de respuesta hacia la justicia social, enfoques nuevos y renovados, porque los niveles de desigualdad no sólo son más altos sino diferentes a los del pasado.

Aquí es donde aparece esta pobre discusión sobre la justicia social como catalizadora del desempeño de diferentes actores sociales, donde la educación empieza a ocupar un lugar distinto al que ocupaba en el pasado. Lo que hoy aparece con claridad es que la educación es condición necesaria de la justicia social: sin educación, y mucho más en el futuro, la posibilidad de quedar excluidos es muy alta.

En el pasado había posibilidades de quedar incluido socialmente en el mercado de trabajo, en la formación ciudadana o como persona, sin tener un alto nivel educativo. Hoy, tanto el desempeño en el mercado de trabajo como el desempeño ciudadano excluye a las personas, pero nuestra constitución como sujetos exige altos niveles de reflexividad, de ser capaz de reflexionar y tomar decisiones. El gran desafío que se plantea a nivel pedagógico a partir de esta constatación es cómo promovemos adhesión a la justicia social.

Así como a finales del siglo XIX en las políticas educativas se planteaba la idea de construir adhesión a la nación por encima de los particularismos, hoy el desafío político, ético y de cuidado a la construcción de sociedades más justas tiene que ver con el requisito de la adhesión a la justicia. Generar adhesión a la justicia es muy exigente –ética y cognitivamente. Quizá uno de los aportes más interesantes a este tema es el que ha postulado Pierre Rosanvallon, sociólogo francés que tiene un libro titulado *La sociedad de iguales*, donde discute el tema de adhesión a la justicia y plantea la siguiente hipótesis, retomando una paradoja de Bossuet: la adhesión a la justicia es una paradoja porque todos condenamos la injusticia en general, pero nos adherimos a los mecanismos que la provocan.

Si se hace cualquier encuesta o consulta nadie está de acuerdo con la injusticia, pero luego, en el término de nuestras conductas particulares, nos adherimos a todos aquellos mecanismos que la provocan. No queremos pagar impuestos, si somos empresarios tratamos de pagar los salarios más bajos posibles, en la educación todos condenamos la segregación pero queremos que nuestros hijos vayan a una escuela donde estén los mejores. Pensamos: “No nos juntemos con el diferente, el mal alumno”. Existe una disociación ética y cognitiva muy fuerte entre las concepciones generales y mis conductas particulares.

Si quiero generar adhesión a la justicia, una adhesión que supere la retórica, este discurso general lo tengo que trabajar para reducir esta disociación al máximo posible. Hay que generar conductas donde mis concepciones generales se traduzcan en conductas particulares o mis conductas particulares estén identificadas por una teoría general. Éste es el gran desafío pedagógico que enfrentamos y no vamos a conseguir adhesión a la justicia usando los mismos mecanismos que se postularon en el siglo XIX para generar adhesión a la nación. La adhesión a la justicia, en ese sentido, es mucho más exigente desde el punto de vista cognitivo porque requiere el manejo de mucha información; y desde el punto de vista ético porque implica sacrificar o modificar conductas personales que pueden ser muy caras a nuestros intereses privados.

Aquí es donde aparecen interrogantes que atraviesan todas las propuestas educativas, desde lo curricular hasta lo didáctico, de formación docente, etc., que plantean nuevas exigencias y que apuntan a esta idea de que hoy en día la solidaridad que requiere la construcción de sociedades más justas es una solidaridad reflexiva, mucho más exigente que la solidaridad orgánica que existía en la sociedad industrial tradicional. Todos recordamos ese concepto de “solidaridad orgánica” que Emilio Durkheim utiliza muy habitualmente para explicar el nivel de solidaridad en la sociedad industrial entre explotadores y explotados. Según él, tenía que haber un nivel básico de solidaridad que garantizara la reproducción del sistema: a los explotados había que garantizarles condiciones de reproducción que les permitieran seguir trabajando para que el sistema funcionara.

La solidaridad orgánica es la de un organismo, la que existe entre el cerebro, los músculos, el corazón, que hace que el sistema funcione, pero el corazón no decide ser solidario. Recordemos el libro de Fernando Pessoa *El desasosiego*, que es muy depresivo y tiene una frase tremenda que dice: “El corazón, si pudiese pensar, se pararía”. Ésa es la imagen más clara de lo que significa la solidaridad orgánica, que tiene que ver con esta idea del organismo como concepto para describir lo que es una sociedad, propia del positivismo del siglo XIX y principios del XX. Esa solidaridad orgánica ya no es suficiente, porque para incluir al excluido hay que querer hacerlo y, para ser sinceros, no hay ninguna necesidad natural de hacerlo.

La justicia no va a ser algo natural del orden social, sino un producto voluntario, político, reflexivo. Por eso, insisto, esta solidaridad requiere la construcción de sociedades más justas y supone un esfuerzo ético y cognitivo muy

exigente que la educación debe promover. Ésta es una solidaridad que hay que formar y que implica, desde este punto de vista, estrategias muy distintas a las del pasado o la modificación de muchas de las estrategias que hoy estamos habitualmente pensando o implementando. Ello supone miradas diferentes de todas las dimensiones de la acción educativa: el financiamiento, la organización institucional, los diseños curriculares, la formación docente, hasta los métodos de enseñanza-aprendizaje.

De lo anterior emanan los conceptos fundamentales de los cuales podemos trabajar, aprendiendo un poco de la experiencia de esta última década. En muchos países de América Latina se trabajó con propuestas políticas orientadas a la justicia social, pero en esta década aprendimos –me permito apelar a mi otra dimensión personal, mi paso por la gestión– que no basta con mejorar los insumos materiales del aprendizaje. Muchas de las políticas destinadas a promover mayor justicia educativa y, por tanto, justicia social, se basan en otorgar mejoras en esto que llamamos los insumos materiales del aprendizaje. Son el salario docente (se paga más a los profesores), la infraestructura (se construyen edificios más modernos), el equipamiento de las escuelas (se dota a los estudiantes de computadoras), la jornada extendida (se tienen más aprendizajes), etc., y no es suficiente. Muchos de nuestros países latinoamericanos están en programas del “uno a uno”, es decir, ofrecer una computadora por alumno y con esta lógica se trabajó bajo el supuesto de que hay que resolver nuestros problemas con financiamiento. No digo que los problemas se hayan resuelto, se han intentado resolver. Sin embargo, cuando miramos los resultados de todas estas acciones nos encontramos con que no mejoraron, y no se redujo la desigualdad en los resultados porque éstos siguen dependiendo de las condiciones de vida material de los alumnos.

Las pruebas de medición de resultados en los países donde se están tomando estas medidas, más allá de discutir sus metodologías, lo que indican es que la variable fundamental asociada a esos resultados son las condiciones materiales de vida de los alumnos, con lo cual estamos viendo que la escuela no está tratando de romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje y que invertir en los insumos materiales del aprendizaje es necesario, pero no suficiente. No alcanza con mejorar esos insumos porque el que usa esos insumos, tanto docente como alumnos o la familia de éstos, no tiene cambios en su representación ni en su comportamiento, así que todo esto neutraliza el impacto que pueda tener la inversión financiera en esos materiales.

Hoy en día estamos ante la necesidad de abrir esa agenda, en términos de políticas públicas destinadas a resolver los problemas de aprendizaje y reducir la inequidad en esos resultados. Insisto, es una agenda para incorporar dimensiones que han estado ausentes en las políticas de estos años y que vuelven a colocarnos en debates del pasado; debates históricos que deben incorporar otros nuevos.

Esto tiene que ver fundamentalmente con dimensiones culturales, institucionales y subjetivas en el mejor sentido de la palabra “subjetivo”. Si analizamos experiencias educativas en todos los países, conoceremos experiencias exitosas de escuelas que logran muy buenos resultados en condiciones muy desfavorables. En ellas no encontraremos grandes edificios bien equipados –sí están mejor equipados que otros, pero no es esa la variable clave que explica el éxito en los determinismos sociales en los resultados de aprendizaje–, lo que encontramos serán otros factores y dimensiones, por ejemplo, la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, la existencia de un proyecto para saber qué hago como docente o director, una narrativa nueva para poder explicar por qué hago lo que hago y una gran responsabilidad por los resultados para no ser indiferente a que un alumno aprenda o no aprenda.

Todas las dimensiones tienen mucho que ver con la subjetividad de los actores de procesos pedagógicos. Estas dimensiones, que son tan importantes, no pueden quedar libradas a la casualidad: “el que las tiene, bien, y el que no, ni modo”. Por el contrario, estas dimensiones deben ser objeto de políticas; por lo que abre, entonces, el espacio para lo que podemos llamar “políticas de subjetividad”, que son de una enorme complejidad, porque todos tenemos más o menos experiencia en política de financiamiento, incremento de sueldos, recursos materiales y todo esto que es relativamente sencillo y, de hecho, se viene haciendo desde hace mucho.

En cambio, al entrar en esta caja de las políticas de subjetividad, el problema es más complejo y difícil porque no tenemos demasiada experiencia y la que hay es atroz, pues cada vez que el Estado se quiere meter con la subjetividad de los actores, no lo hace bien. Con todo que no tengamos experiencias exitosas o porque hacerlo es riesgoso, no podemos dejar de lado el tema, que es fundamental. Todos sabemos que si no tocamos esas dimensiones, los resultados de las políticas educativas serán cada vez más lentos y fragmentarios.

Comento un caso: en Francia, a los egresados de instituciones de formación docente les aplican una encuesta cuando obtienen su título. Una de las preguntas es si creen que 100% de sus alumnos puede aprender. El porcentaje

de estos nuevos docentes que contesta que “no” a esta pregunta está creciendo, toda vez que en los últimos años ha estado alcanzando entre 15% y 20%; además, hay otras respuestas similares. Esta tendencia es casi contracultural, en el sentido de que la formación de estos profesores se da en una cultura que ya prefigura el fracaso escolar y anticipa los bajos resultados de aprendizaje de los alumnos. Si yo salgo de mi escuela que me formó como maestro con la idea de que mi alumno no puede aprender, seguro que no va a aprender. Todos conocemos esa investigación famosa del efecto Pigmalión, donde a dos docentes les dan a los mismos alumnos y a uno le dicen que va a trabajar con superdotados y al otro que va a trabajar con fronterizos. La única diferencia era la expectativa que uno tenía sobre la capacidad de aprendizaje de sus alumnos. Obviamente al terminar el programa los resultados fueron acordes con la idea que se tenía de los alumnos: los que eran alumnos “superdotados” sacaron un puntaje alto, mientras que los alumnos que eran presuntamente mediocres sacaron un puntaje bajo.

La confianza en la capacidad de aprendizaje de mis alumnos es un factor fundamental para el éxito o el fracaso. Si esto es así, tenemos que medir y formar en los docentes esta confianza que no se forma leyendo libros de confianza, no es una materia, no es esta dimensión de que lo subjetivo se forma a través de estrategias pedagógicas que superen lo cognitivo. Obviamente que la información es necesaria, pero hay que movilizar otras dimensiones de la personalidad que van por lo emocional y lo ético para avanzar. Lo mismo sucede con la idea de proyecto fundamental en todas estas experiencias, es decir, que los docentes tengan un proyecto y que formen en sus alumnos la capacidad de formular un proyecto de vida. Una de las características más importantes de la cultura de los sectores excluidos y marginados es su dificultad para elaborar un proyecto de vida porque viven en la urgencia y en la emergencia.

Tener un proyecto no es una banalidad y esto hay que formarlo, porque nunca o casi nunca ocurre que ofrecemos experiencias de aprendizaje a los alumnos para que se conozcan a sí mismos y vayan definiendo un proyecto de vida. Por esto debemos trabajar en la formulación de políticas que vayan en esta dimensión y tiendan a aportar elementos a este enorme desafío pedagógico que enfrentamos, que es como promovemos adhesión a la justicia por los propios docentes. Porque si ellos no arriesgan a la justicia, es muy difícil que promuevan esa adhesión en sus alumnos. ¿Cuántos estereotipos, cuántos prejuicios muchas veces tenemos como docentes que nos hacen trabajar, no en

favor de este concepto de justicia social, sino trabajar en favor de la adhesión a la justicia en forma muy profunda?

Hay que trabajar sobre un concepto que John Dewey postuló hace mucho tiempo, que es el de *experiencias de aprendizaje*. Cuando decimos que la confianza y la solidaridad no se aprenden leyendo, a lo que se apunta es a que debemos diseñar experiencias de aprendizaje que permitan realizar la llegada a estos objetivos que pretendemos. ¿Qué experiencias de aprendizaje son las que promueven solidaridad social, el respeto al otro, el respeto al diferente? ¿Qué experiencias de aprendizaje son las que nos permiten desarrollar en nuestros alumnos la necesidad de un proyecto de vida y de definir sus trayectorias como personas? ¿Cuáles son esas experiencias? Hay que hacerlo de manera tal que nuestros diseños curriculares no guíen el contenido que vamos a usar, sino las experiencias de aprendizaje que vamos a promover para que esos contenidos sean aprendidos efectivamente. Este concepto de experiencias de aprendizaje me parece un concepto fértil, que puede ser traducido de manera distinta si estamos trabajando en la primaria, secundaria o universidad. ¿Cuáles son esas experiencias que, insisto, vamos a realizar?

En la Universidad de San Martín, en el programa de mejora de la enseñanza que fue mencionado, realizamos una encuesta a estudiantes que ya están a punto de egresar de sus carreras en ciencias sociales, ciencias exactas y ciencias naturales, entre otras, presentándoles una lista muy exhaustiva de experiencias de aprendizaje: escuchar al profesor, ir a la biblioteca, participar en alguna investigación o proyecto laboral y comunitario, hacer trabajo en equipo, etc., todo de una lista enorme. Les preguntamos si estas actividades las sabían realizar y con qué frecuencia las desarrollaban a lo largo de su carrera. No fue sorpresa para nosotros, pero sí para muchos profesores, constatar que las únicas experiencias de aprendizaje que tenían una vigencia más o menos significativa en toda la trayectoria de estos estudiantes era la del profesor, leer la bibliografía y eventualmente escribir un texto, pero no mucho más que eso.

No podemos pensar que con esas experiencias de aprendizaje estamos formando profesionales que se adhieren a la justicia y utilizan responsablemente ese conocimiento. Lo mismo podríamos decir de la escuela primaria.

Lo que les quiero decir es que estamos en un momento en el que la escuela, en un sentido amplio, está ante el desafío de convertirse en un espacio contracultural. Si queremos promover experiencias de aprendizaje que apunten en estas líneas, en algún sentido, ese espacio escolar en donde se realizan estas

experiencias va a adquirir o debería adquirir un carácter contracultural porque afuera de la escuela son dominantes y hegemónicas. No estamos en una sociedad que promueva la solidaridad y el respeto al diferente, vivimos en una sociedad que culturalmente se está caracterizando por el individualismo, la competencia, la fragmentación, la exclusión.

Asumir este carácter contracultural es importante y si uno mira la historia de la educación podemos advertir que los momentos en los cuales más nos podemos enorgullecer, son aquellos en los que la escuela adquirió ese carácter contracultural. La escuela laica, pública, gratuita y obligatoria era contracultural. Esa escuela sarmientina y esa escuela pública mexicana también tuvieron ese carácter contracultural y ahí fue donde la política educativa, la escuela y los maestros tuvieron posiblemente su mayor protagonismo como actores en proceso de construcción de una sociedad, no sólo como proyecto pedagógico, sino como proyecto de sociedad, como actores sociales y no como funcionarios del Estado.

En el sentido del espacio contracultural, creo que es donde podemos trabajar con todos los riesgos que esto obviamente tiene, pero nos ubica como educadores, profesionales, investigadores y técnicos en el lugar donde estamos como actores sociales. Es un momento de la historia donde se está definiendo hacia dónde queremos ir. No hay futuros escritos, no hay fatalismos, sino que la sociedad irá a donde queramos que vaya; como actores sociales, en ese punto, entonces, también los educadores volvemos a estar en un lugar importante de la dinámica social, no en un lugar marginado, no en un lugar donde somos burócratas o meros funcionarios, sino, insisto, en donde somos actores sociales que le pueden dar sentido a la educación y a nuestro propio trabajo.



El magisterio en las reformas educativas del siglo XX y XXI

Alberto Arnaut Salgado

Introducción

En México hemos estado inmersos en un conflicto muy intenso en torno a una reforma que comenzó a implementarse en diciembre de 2012 y que todavía continúa. Me atrevo a decir que está en el ojo del huracán porque estamos en medio de un debate público de tal intensidad y amplitud que no se había visto en las últimas cinco décadas, si no es que en la historia de la educación contemporánea del país. Ha habido conflictos más intensos y violentos pero de actores externos al sector educativo: la guerra cristera, la educación socialista, la educación en los años cuarenta, el conflicto político en torno a la fundación de la CONALITEG y la producción/difusión de los libros de texto gratuitos. El debate actual ha tenido una amplitud dentro y fuera del sector educativo, debido a los diversos actores que han sido movilizados en torno a esta reforma educativa, que para mí no lo es.

Como investigador, he abordado la historia de la educación desde una perspectiva generalista y comprensiva, pues me he asomado a la historia de la educación mucho más a la caza de signos que de datos, a la caza de tendencias generales más que de hechos históricos específicos. No me he dedicado a la historia del currículo o a los métodos de enseñanza, sino más bien a los aspectos políticos, al análisis de los principales actores institucionales que tienen como responsabilidad la conducción del sistema educativo desde el siglo XIX hasta nuestros días, y a la relación entre éstos y el gran actor que es el magisterio organizado.

Una visión desde este ángulo, por supuesto, tiene muchas limitantes, porque no vemos los árboles, aunque nos permite ver o hacernos la ilusión de que vemos el bosque. Esto nos puede llevar a deformar la visión de la mayor parte de los árboles que se encuentran ocultos por los árboles más visibles y grandes, que son más visibles porque están más cerca de nosotros en los grandes centros urbanos, en la capital de la República, en las capitales de los estados o porque el Estado mismo se ha encargado de buscar la manera de que nos distraigamos con los árboles más visibles y nos los presentan como hazañas en cada una de las épocas de la historia de la educación mexicana. Los pone como modelos para la transformación del resto de los árboles que no están en los grandes centros urbanos y centros de poder de nuestro país.

Hay dos observables históricos que son difíciles de entender: el magisterio y las reformas educativas. El magisterio desde siempre ha sido un observable muy complejo, heterogéneo, desigual, demasiado desigual, difícil de atrapar o entender. Recordemos al magisterio de finales del Virreinato, donde teníamos maestros de primeras letras que trabajaban en su casa o en la casa de los niños, que trabajaban para las comunidades, los vecinos y los ayuntamientos; también eran maestros que se desempeñaban en las escuelas sostenidas por las iglesias en distintos contextos. Aún ahora tenemos una gran heterogeneidad en el magisterio por el tipo de dependencia administrativa, el tipo de escuela donde laboran, tipo de formación o el contexto socio-económico, cultural y geográfico en el que trabajan. Eso es el magisterio: heterogeneidad, diversidad y desigualdad.

En el caso de las reformas educativas, éstas también revisten un reto formidable por la diversidad de sus alcances. Hablamos de reformas que se proponen cambiar todo o sólo algunos aspectos o dispositivos de los sistemas educativos escolares. Son las distintas maneras como se ha expresado la voluntad del Estado de transformar al sistema educativo en distintas épocas,

desde una reforma constitucional, legislativa o a través de decisiones administrativas que se comunican a los actores del sistema escolar mediante circulares o a través de la prensa especializada. Algunas buscan incidir en la interacción cotidiana entre los administradores educativos y los principales actores del sistema escolar; hablo de los directores, supervisores y maestros. Otras veces, las reformas implican la modificación del sistema de formación inicial y continua de maestros. También están las que incorporan y suprimen determinados contenidos escolares y las que, en definitiva, han modificado la orientación general de la política educativa en las principales etapas de nuestra historia.

A todo esto hay que agregar que las escuelas primarias en el país son muy heterogéneas y desiguales, sólo basta recordar que a finales del siglo xix la mayoría de las escuelas primarias de nuestro país, según el gran educador suizo-veracruzano Enrique Rébsamen, no eran, en estricto sentido, escuelas. No lo eran en los términos en los que ahora las entendemos, pues la mayoría de ellas eran unitarias y multigrado. Rébsamen decía que éstas no eran escuelas sino cuasi escuelas, escuelas en grado de tentativa, potencialmente escuelas. Ni siquiera el último grito de la moda desde finales del Virreinato hasta muy entrada la década de los ochenta en el siglo xix –las escuelas lancasterianas– merecían el nombre, decía Rébsamen, de escuelas.

Aún ahora, más de un siglo después, 40% de las escuelas de preescolar y primaria en México son escuelas multigrado y entre ellas, aproximadamente un tercio son unidocentes. Son, para usar los conceptos de Rébsamen, “casi escuelas” o “escuelas en grado de tentativa”, porque desde la perspectiva de este educador, sólo eran escuelas las de cobertura completa, las de organización simultánea, las de niños clasificados por grado y por nivel; las que tienen docente por grupo, más el director con su campana, la disciplina y el espacio sagrado del edificio, la organización y la normatividad escolar.

Ésa es la complejidad y el reto que tengo que explicarles. A todo esto hay que agregar el hecho de que muchas de esas reformas quedan empantanadas en la diversidad y la desigualdad del magisterio, las escuelas y los contextos donde transcurren el hecho y el proceso educativo. Incluso, ha habido dificultades en las reformas educativas que realmente son educativas, porque tienen como uno de sus retos principales atender la desigualdad y diversidad del sistema escolar, así como de los maestros en contextos desfavorables.

Pero no adelantemos vísperas. Otro problema al que se enfrenta cualquier historiador es a lo que llamaba Edmundo O’Gorman “la tentación inaugura-

cionista”, que consiste en que todos los gobiernos desde principios del México independiente –si no es que desde la época de las reformas borbónicas– han presentado esta tentación de querer hacer algo nuevo, sobre todo en el campo educativo, que ha sido un territorio fértil para las utopías, para las fantasías reformistas más o menos radicales. Esto es lo que nos decía O’Gorman en aquel texto espléndido sobre los primeros proyectos de refundación de la Universidad Nacional de México. Las tentaciones inauguracionistas nos hacen pensar que los historiadores debemos tener una vigilancia epistemológica permanente, en nuestro caso, sobre las reformas y los cambios educativos.

En historia de la educación nunca podremos decir que en el comienzo no había nada, porque en el comienzo siempre hubo algo. Éste es un territorio poblado de precursores, antecesores, ancestros, fantasmas que se nos aparecen a la menor provocación. Jamás podremos decir que tal proyecto educativo o que tal institución educativa fue creada, inventada e imaginada por una persona o un gobierno en una fecha determinada, porque la realidad se venga de afirmaciones tan fuertes. Al menos no lo podremos decir jamás sin que nos tiemble la voz, porque todo aquello que creemos comenzó en tal fecha no es verdad. Si nos asomamos al pasado veremos que ahí había precursores, antecesores y fantasmas que ya habían pensado aquello que nosotros creíamos había sido pensado por primera vez.

La política educativa en la historia

A continuación, concentraré mi atención fundamentalmente en los aspectos políticos e institucionales de la reforma. Antes haré una referencia somera a los aspectos sustantivos que nos señalan la reorientación de la política educativa en las distintas etapas de nuestra historia. También me referiré a la participación –o no– de los maestros en estos cambios. La periodización que hago es muy larga y arbitraria, a sabiendas de que dentro de esos periodos se intentó u ocurrió más de una reforma educativa.

Básicamente son cinco grandes etapas: a) de la reforma liberal del siglo XIX hasta la primera década del XX y la Revolución mexicana como un periodo de transición; b) la educación popular posrevolucionaria de 1920 a 1940; c) la educación para la Unidad Nacional de 1940 a 1982; d) la modernización

educativa de 1982 a 2006; y e) lo que he denominado radicalización de la reforma educativa neoliberal de 2006 a 2016.

Reforma liberal

Uno de los aspectos interesantes de la reforma liberal es que la reforma educativa tuvo lugar a partir de uno de los artículos más escuetos: el tercero constitucional. Recordemos un poco este artículo que decía que la educación sería libre y el Congreso o el poder legislativo dirían aquellas profesiones que requerirían autorización para su ejercicio. El artículo tercero constitucional era el más escueto en ese contexto y por la Constitución que lo contenía se produjo una de las reformas más radicales en la educación. Fue el nacimiento de la educación laica, que no estaba plasmada en el artículo tercero constitucional, pero que derivaba del hecho mismo de la separación absoluta del Estado y la Iglesia.

Esto no fue cualquier cosa. Se pugnó por tener Estado laico, educación laica, es decir, laicismo educativo derivado del laicismo del Estado. En el artículo tercero no estaba “la educación será laica”, pero la educación pública oficial tenía que ser laica. Expulsaron a la Iglesia de la gestión educativa y de los programas oficiales de primaria elemental; los gobiernos liberales fueron cercenando progresivamente todos los contenidos de carácter religioso y el laicismo se concentró en la escuela pública oficial por la naturaleza laica del Estado mexicano; pero la reforma curricular desde la República restaurada y hasta finales del porfiriato se desarrolló con base en una educación que no incorporaría contenidos de carácter religioso.

Esto abrió la puerta a una creciente intervención del Estado en la regulación del sistema educativo y la incorporación de nuevos componentes. Lucía Moctezuma tiene un espléndido trabajo en un libro colectivo con Luz Elena Galván Lafarga sobre el impacto que este primer laicismo educativo tuvo, no solamente sobre el contenido laico de la educación, sino sobre el desarrollo curricular de la educación en la República restaurada hasta el porfiriato, así como en la producción y elaboración de nuevos dispositivos didácticos.

Las antiguas cartillas de catecismo fueron sustituidas por nuevos materiales de apoyo para la docencia. En el siglo xix también nació el normalismo moderno, la profesión docente se reconfiguró, aparecieron los profesionales

de la docencia y la mujer llegó a la docencia en educación primaria para quedarse. Pronto, la mujer y los maestros en general comenzaron a ocupar el campo ya no sólo de la docencia, sino también de la gestión del sistema educativo.

Las primeras reformas curriculares de la República restaurada de principios de la segunda administración de Porfirio Díaz fueron elaboradas por aficionados a la pedagogía y a la educación. Las de principios del siglo xx comenzaron a ser diseñadas principalmente por maestros egresados de las primeras generaciones de las escuelas normales modernas; ya habían avanzado hacia los puestos de conducción del sistema educativo federal y de los sistemas educativos municipales y estatales a finales del porfiriato. Se crearon órganos colegiados donde los maestros comenzaron a tener un papel más importante en la gestión del sistema; no solamente en la gestión administrativa del sistema sino en la gestión educativa, técnico-pedagógica. El Consejo Superior de Instrucción Pública en los años noventa del siglo xix seguía siendo esa especie de parlamento educativo creado por Justo Sierra en la primera década del siglo xx. Fue la época en la que maestros egresados de las escuelas normales se empoderaban en el debate, diseño y conducción del sistema escolar.

Todo este proceso de transformación ocurrió a través de distintas asambleas pedagógicas. Los primeros congresos nacionales de instrucción pública, que Amalia Nivón ha estudiado de una manera espléndida, eran congresos de educación primaria de finales del porfiriato que se interrumpieron por la Revolución en 1914, pero su mayor cristalización curricular y educativa fue perdurable durante muchos años, hasta nuestros días.

La ley de educación primaria de Justo Sierra de 1908 fue una ley muy importante, no solamente para la época sino por las consecuencias que tuvo para la orientación general del sistema educativo nacional posterior al cardenismo. La Revolución mexicana interrumpió el proyecto de centralizar la educación que propugnaban los liberales desde la época de la República restaurada, pero sobre todo a partir de la segunda administración de Porfirio Díaz. La Revolución –que en realidad fueron “las revoluciones”– interrumpió ese proyecto, pues los congresos nacionales de educación primaria sólo pudieron realizarse los tres primeros años: 1910, 1911 y 1912; en 1914 ya no se pudo reunir.

En lugar de congresos nacionales de instrucción o de educación primaria, los estados comenzaron a convocar a congresos pedagógicos estatales, sobre todo en los territorios ocupados por la facción constitucionalista de Carranza. Éste es un cambio muy importante durante el periodo armado de la

Revolución. La política educativa fue descentralizada por la Revolución y la propaganda constitucionalista que después entronizaría el poder, pasaría a través de los congresos pedagógicos estatales y llegaría a la mayoría de los estados de la República. Esto ocurrió en los congresos pedagógicos en Veracruz, Chiapas y tal vez hasta en Aguascalientes, San Luis Potosí, así como en casi todo el territorio constitucionalista. Algo muy interesante en estos congresos nacionales y estatales es que no solamente se discutía lo educativo, sino que desde los congresos nacionales no había tema educativo que no hiciera aflorar la cuestión del federalismo, así como de la soberanía educativa de los estados.

En los congresos estatales, desde el siglo xix y durante la Revolución, no había argumento que no implicara el tema del municipalismo o de las autonomías educativas de los municipios. Es interesante porque el tema educativo estaba imbricado con la disputa por el campo de producción de la orientación de sentido y del diseño curricular. Para decirlo en jerga contemporánea: la reforma educativa estaba asociada a la reforma de la estructura político-administrativa y constitucional de la educación, por lo que había disputa de proyectos ideológicos en el campo político, disputa de proyectos pedagógicos en el campo profesional del magisterio y disputa por el poder educativo dentro del estado federal mexicano. Esto siguió ocurriendo incluso después de la Revolución. La mayoría de los congresos pedagógicos de maestros de los años veinte y treinta tuvieron como uno de sus temas principales el federalismo educativo y la discusión sobre la soberanía educativa de los estados.

Educación popular posrevolucionaria

El proyecto centralizador se interrumpe y la Constitución de 1917 eleva a rango institucional, ahora sí mediante el tercero constitucional, la educación laica y la amplía, ya que no sólo sería obligatoria para las escuelas públicas, sino también para las particulares. Además, radicalizó la educación laica, pues prohibió que la Iglesia y sus ministros pudieran establecer y sostener escuelas. El artículo tercero de la Constitución de 1917 marcó un parteaguas porque vimos al Constituyente original haciendo currículum. Para usar los términos actuales: construyó currículum o al menos el parámetro para la producción curricular por otros centros productores de currículum, como es el poder le-

gislativo, las administraciones educativas federales, de los estados y, todavía entonces, de los municipios. Vemos al Constituyente original y después en las sucesivas reformas constitucionales más importantes del siglo xx haciendo currículum. En 1934, todavía el Constituyente Permanente construyó más currículum. En 1946 permaneció e hizo todavía más currículum; entre 1991 y 1992 siguió haciendo lo mismo y más tarde veremos si el Constituyente Permanente de 2013 construyó o no currículum o hizo otra cosa.

Quiero que pongamos atención al hecho mismo de cómo el artículo tercero se va ensanchando en la norma fundamental. Este artículo no es sólo uno de los más extensos de la Constitución, sino también del mundo. ¿Por qué? Porque el Estado después de aquel artículo tan breve de la Constitución de 1824 y 1857, fue desde 1917 inflándose e inflándose en torno al tema educativo y no solamente a la parte orgánica de la educación, sino a la parte sustantiva: la orientación ideológica, política, social, pedagógica, incluso hasta llegar al artículo tercero constitucional de nuestros días. Esto es lo que decía: el Constituyente construyendo currículum.

Después de la Revolución vuelve el proyecto centralizador bajo nuevas bases. Se funda la Secretaría de Educación Pública; se modifica la Constitución para fundar los mismos modelos en todo el país; se expande la escuela rural mexicana. En la primera etapa, en la década de los veinte, la gran escuela rural mexicana nació, según el maestro Isidro Castillo, como un “plan sin plan” que dio resultados. La consigna era: ¡Vámonos a fundar escuelas donde se pueda y con quien se pueda! Y se reclutaron masivamente jóvenes de las distintas regiones del país para llevar la buena nueva de la escuela posrevolucionaria. También el normalismo rural en los veinte nació como un “plan sin plan” que dio muy buenos resultados.

Las misiones culturales en la década de los años treinta tuvieron una nueva etapa en la escuela rural mexicana, pues ya no tuvimos un “plan sin plan”, sino un resultado real, como fue la educación socialista. En este sentido, hubo dos momentos de la escuela rural mexicana: el primero, con énfasis en la integración y el mejoramiento de las comunidades en la década de los veinte y principios de los treinta; y el segundo, con énfasis en la transformación de la estructura social de nuestro país, sobre todo en la estructura agraria. En esta segunda etapa, la escuela estaba volcada hacia el mundo rural y de los trabajadores, colaborando con la reforma agraria, con los derechos sindicales y laborales de los obreros, etc. Dio buenos resultados y contribuyó a sentar las

bases para el largo periodo de estabilidad y crecimiento que vendría después del cardenismo. Y esto suele olvidarse.

Otro cambio importante de la reforma constitucional de 1934 fue que la educación socialista provocó un gran debate por su orientación anticlerical, lo que impidió discutir la reforma orgánica de la educación. En este periodo fue cuando se consolidó el Estado docente o el Estado educador posrevolucionario, pero casi nadie se fijó en eso de que “el Congreso de la Unión tendrá la atribución de distribuir la función social educativa”. La educación pública, primaria, secundaria y normal sólo la podrá impartir el Estado, y los particulares la podrán impartir después de una previa autorización por parte de éste. Este Estado educador posrevolucionario permitió centralizar la producción de planes, programas y libros de texto de preescolar, primaria, secundaria y educación normal. También se agrega toda la educación de cualquier nivel y modalidad destinada a los obreros y campesinos. Es el Estado educador posrevolucionario consolidado por la reforma constitucional de 1934.

Educación para la unidad nacional

La educación socialista pasó a mejor vida en 1946, pero quedó la estructura básica del Estado educador introducida por la reforma constitucional de 1934. En los años cuarenta comenzó otra etapa, la etapa de la política de unidad nacional, la cual ya no puso el énfasis en la escuela rural de los años veinte y treinta. Se reformó nuevamente el artículo tercero constitucional para atemperar el régimen del laicismo educativo, por lo que se suprimió la orientación socialista, aunque se conservó dentro del artículo tercero constitucional una fuerte orientación ideológica, política y social. Este artículo modera, incorpora y fusiona la orientación educativa plasmada en la ley de educación primaria de 1908 y el contenido social introducido por la educación socialista en 1934. Ya no será socialista, pero será democrática, entendiéndose por democracia no solamente un régimen jurídico-político, sino el constante mejoramiento social, económico y cultural del pueblo mexicano. Ahí es donde está la síntesis entre el modelo liberal del siglo xix y el modelo social del siglo xx. Por eso, ha sido perdurable el contenido plasmado en la reforma constitucional de 1946.

En esta época se consolidan las antiguas organizaciones gremiales y profesionales del magisterio, luego son reemplazadas por una organización na-

cional sindical fuerte. Los profesionales de la docencia, en cierto sentido, pasan a ser trabajadores de la educación. La normativa que regula sus procesos y relaciones laborales se llamó *Estatuto jurídico de los trabajadores al servicio de los poderes de la Unión*, mucho tiempo después cambió a *Ley federal de trabajadores al servicio del Estado*. Los maestros, sin dejar de ser profesionales de la docencia y la educación, se convirtieron en trabajadores de la educación y el sindicato se empoderó. Los congresos nacionales, después de los años cuarenta, ya no debatían el tema del federalismo ni del municipalismo educativo, debatían fundamentalmente los asuntos relacionados con el campo de lo educativo.

No aparece el tema de la discusión del federalismo educativo, ni siquiera en la víspera del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, cuando se descentraliza la educación básica y normal a los estados. No resurge ni siquiera ahora en este sexenio cuando se re-centralizó hasta la nómina, no surge el tema del federalismo, ni el de la soberanía educativa de los estados, ¿eso a quién le importa? ¡A nadie! ¿Se fijan cómo cambió la agenda de las primeras décadas del siglo xx hasta las últimas y ahora la primera del nuevo milenio? Esto es un fenómeno muy interesante y digno de reflexionar.

Todo es expansión, administración del Estado docente. Ya no serán las luchas épicas por la federalización educativa, por la centralización educativa, todo será expandir e ir haciendo ajustes sucesivos a la maquinaria educativa del Estado bajo el resorte del gobierno federal. Ahora, se uniformiza el currículo, la escuela rural entra en crisis, entre otras razones, porque se impone el mismo modelo curricular para todas las escuelas del país sin importar si son rurales o urbanas. Así, la escuela rural pierde sentido.

En las décadas de los años veinte y treinta podíamos ver a un sistema escolar en tensión entre estos dos grandes segmentos del sistema educativo nacional: la escuela urbana, que en términos generales siguió orientada por el modelo educativo liberal, plasmado en la ley de educación primaria de Justo Sierra en 1908; y la escuela rural posrevolucionaria, que comenzó a adquirir un nuevo sentido a partir de la orientación ideológica, política y social posrevolucionaria, radicalizada por un breve tiempo durante el periodo cardenista.

La escuela rural mexicana también entró en crisis porque el país se urbanizó; porque el Estado comenzó a llenar el mundo rural de otros agentes; los maestros rurales ya no estaban solos en el campo, ya no eran los únicos agentes del Estado en el mundo rural, del gobierno federal y del presidente en el

mundo rural. Comenzaron a llegar agentes de distintas dependencias: oficiales de salud, agricultura, bancos de crédito, etc. De este modo, se dio la crisis de la escuela rural y su pérdida de sentido. En los congresos, juntas, asambleas del magisterio y publicaciones de los años cincuenta no se habló de otra cosa que no fuera de la crisis de la escuela rural mexicana.

Esto es muy importante porque en México se había apostado mucho a la educación rural y a partir de los cuarenta se empezó a apostar mucho más a la educación urbana y, lo que es peor, a la extrapolación del modelo urbano al mundo rural. Pero todos sabemos que las reformas son *reformadas* por la desigualdad, la diversidad del magisterio y las escuelas en México. La culminación de este proceso de formateo homogeneizador fue en 1959 con eventos importantes, sobre todo con la fundación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG). Ya no fueron sólo los mismos planes y programas para todas las escuelas del país sin importar sus características y el contexto donde trabajaban, sino además fue el mismo libro de texto gratuito, casi obligatorio, para todas las escuelas públicas y privadas del país. Es el momento en que culmina el currículum nacional y uniforme determinado por el gobierno federal para todas las escuelas del país. Ésta es una etapa muy importante sobre la que no me quiero detener, pues quiero llegar a la reforma no educativa.

Los actores también se van modificando. En 1959 se funda el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), que jugó un papel muy importante en la producción de currículum y la autorización de los planes y programas, así como en la autorización de libros de texto para secundaria y otros niveles educativos. Fue una instancia muy importante en la generación de políticas y diseños y, sobre todo, en la legitimación de las reformas que comenzaron a implementarse en 1959, así como en la década de los años setenta.

En esta década comienza a modificarse el campo de producción curricular y el CNTE comparte con otros autores la legitimación y producción de currículum. Aquí aparecen por primera vez los investigadores educativos, produciendo currículum, tal como lo hicieron colegas del Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV), participando en el diseño de los planes y programas, así como de materiales educativos en los campos de las ciencias naturales. Igual ocurrió con los investigadores de El Colegio de México, quienes colaboraron en la reforma curricular de las ciencias sociales, lingüística y literatura. Éste es un cambio muy importante, pues los investigadores educativos entraron a

escena y lo volverían a hacer tiempo después; por su parte, el CNTE comenzó a vivir una declinación.

¿Qué pasó entre 1976 y 2006? Durante este periodo comenzaron a ocurrir cambios, aunque se mantuvo el currículum nacional y uniforme. La SEP acordó que se debía continuar universalizando y expandiendo el mismo modelo curricular a todo el territorio educativo del país; pero también se inició un proceso de diferenciación curricular para grupos específicos. En los márgenes del sistema, para atender a los grupos sociales de más difícil escolarización, la SEP comenzó a pensar que había que adaptar el currículum y la organización escolar para poder atender a los niños en esta situación. Fue la etapa de una política todavía expansiva y uniformizante, junto a los proyectos curriculares más interesantes de los últimos cuarenta años: telesecundaria, educación comunitaria, educación indígena, educación especial y educación para adultos. El objetivo era atender a la población que vivía en los márgenes de la sociedad.

La modernización educativa

En los años noventa se tuvo una reforma político-administrativa-educativa y la continuidad de una buena parte de los proyectos que se generaron en los años ochenta en distintos ámbitos; por ejemplo, bajo el paraguas del *Programa Educación para Todos*, en la primera gestión de Fernando Solana al frente de la SEP, se desarrolló una especie de laboratorio de una docena de proyectos educativos que buscaban atender sobre todo el rezago educativo en su origen. Todos estos avances que se dieron en los márgenes del sistema, de alguna manera fueron incorporados al currículum nacional con la reforma de la década de los noventa. Me gustaría destacar de esta década la progresiva incursión de los investigadores educativos en la producción curricular, pero también en la gestión de las reformas educativas de la educación básica.

En suma, tuvimos la primera incursión a principios de los años setenta de los colegas del Departamento de Investigación Educativa y de El Colegio de México; después, bajo el paraguas del *Programa Educación para Todos*, tuvimos una segunda incursión, ya no sólo en el diseño curricular sino en la gestión misma de algunos programas. Fue el momento en que también don Pablo Latapí entró de lleno a colaborar, sobre todo con Fernando Solana en su primera gestión como secretario de Educación, y desde ahí comenzó a pro-

mover la investigación educativa en nuestro país. Se expandió la investigación educativa a partir de los años ochenta y noventa.

Por su parte, el SNTE se empoderó en aquellos años, toda vez que se había construido una especie de cogobierno entre la SEP y el SNTE. De aquellas asambleas del siglo XIX, de los veinte y los treinta ya no quedaba nada; todo ocurría entre la SEP y el SNTE, que habían construido consensos dentro de la propia estructura educativa, ya no con los estados o los municipios.

Pero en los años ochenta y noventa comenzó a ocurrir un cambio. Los investigadores educativos llegaron directamente a la gestión del diseño curricular y normativo de la educación básica. Se federalizaron las escuelas, se mandaron a los estados y las escuelas que permanecían dentro de la administración federal, pasaron a ser administradas directamente por una nueva subsecretaría de educación para el Distrito Federal, que pasó a ser dirigida en sus mandos altos y medios principalmente por investigadores educativos del DIE-CINVESTAV, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México. Algunos de ellos eran investigadores híbridos, investigadores educativos que no eran normalistas pero poseían estudios previos, eran también investigadores educativos ajenos a la educación pero que habían sido tocados en las instituciones donde trabajaban por el normalismo. Fue una configuración de equipos de diseño y conducción curricular como no ha vuelto a haber.

Hicieron un buen trabajo a pesar de que eran improvisados; habían saltado del cubículo a la responsabilidad máxima en el diseño y la gestión del desarrollo curricular en nuestro país. Impulsaron no sólo la reforma de los planes y programas de estudio, así como la renovación de los libros de texto gratuitos, sino también el diseño de una gran diversidad de programas, como la reforma curricular de normales, una de las mejores en la historia contemporánea. Asimismo, iniciaron la construcción de un sistema nacional de formación continua, programas educativos compensatorios, programas para niños migrantes, educación especial, de lectoescritura, etc. Todo lo que pasó fue un laboratorio; era, como dicen los argentinos, “una secretaría de educación perfecta”; una subsecretaría de educación básica y normal sin escuelas, porque ya no tenía la responsabilidad de la administración directa de ellas.

Esta tendencia se prolongó incluso hasta la primera administración panista del nuevo siglo, la del presidente Vicente Fox (2000-2006). Un segmento muy importante de los equipos técnicos de la Subsecretaría de Educación Bá-

sica y Normal se mantuvo; además, en este periodo llegaron a los mandos altos un cuerpo de funcionarios que ya tenía experiencia previa en la gestión de los sistemas educativos de los estados. El titular de la SEP venía de Nuevo León; el subsecretario de Educación Básica había sido secretario de Educación Pública en Baja California; el coordinador del Programa de Escuelas de Calidad había sido director del Instituto de Educación de Aguascalientes, etc. Así se fue poblando la SEP con perfiles profesionales que habían surgido y se habían formado en la época del federalismo educativo.

La radicalización de la reforma neoliberal

En el año 2006 todo se descompuso, llegó Felipe Calderón Hinojosa y entregó la Subsecretaría de Educación Básica al yerno de Elba Esther Gordillo, lideresa del SNTE. El año 2012 fue peor, porque, con muy contadas excepciones, los cargos de conducción del sistema educativo nacional fueron cayendo en manos mexiquenses. Las pocas excepciones que hay de 2012 a la fecha quedaron enjauladas en la dinámica y el estilo personal de gobernar de los políticos del Estado de México, gente del presidente Enrique Peña Nieto –exgobernador de aquel estado. Todo quedó encapsulado en la jaula de hierro que se construyó a partir de la reforma constitucional y legislativa del año 2013.

Resumiendo, las reformas curriculares del primer sexenio del siglo XXI fueron reformas mucho más “coparticipadas” por los equipos técnicos y personas que habían sido autoridades educativas en sus estados: se creó la reforma de preescolar, de las licenciaturas en educación física, de educación especial y de educación secundaria. Esta última fue la más controvertida porque tuvo que construir un espacio de interlocución, debate y coparticipación, no solamente con los equipos de los estados, sino también con el SNTE y grupos profesionales o disciplinarios afectados por esa reforma. Los expertos eran biólogos, geógrafos, físicos, matemáticos e historiadores. Vimos a Josefina Zoraida Vázquez de El Colegio de México participando a través de una reforma curricular de los planes y programas de estudio de historia, tal como lo hizo de manera decisiva en la reforma curricular de los años setenta y noventa.

En 1992 y 1993 ocurrió algo paradójico: se descentralizó la educación, se transfirió la relación laboral y la administración de las escuelas a las entidades; los maestros de educación básica y normal que hasta entonces habían estado

bajo la dependencia del gobierno federal, ahora lo estaban de los gobiernos estatales. Fue un cambio político-administrativo muy importante. Al mismo tiempo, se reformó el artículo tercero constitucional para elevar a rango constitucional la atribución exclusiva del gobierno federal para determinar los planes, programas y libros de texto gratuitos para educación primaria, secundaria y normal. Ésta fue una paradoja porque, por una parte, se descentralizó la educación básica, político-administrativa y laboralmente; pero, por otra, se re-centralizó o consolidó el centralismo curricular mediante la elevación a rango constitucional de la atribución del gobierno federal.

Llegamos al presente con muchos problemas. Se hizo una reforma constitucional que todavía no sabemos bien si es educativa o no. A mi parecer no es educativa sino esencialmente política, administrativa y laboral. La larga etapa de colaboración entre la SEP y el SNTE a partir del paraguas del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* de 1992, que le dio fluidez a la reorganización o federalización del sistema y a la reforma educativa a la que ya me referí, terminó de manera abrupta en el año 2012 por la diferencia entre la jefa del SNTE y el jefe del ejecutivo federal en torno a la reforma educativa –que no es educativa. Había visos de guerra que no alcanzaron a desplegarse porque la jefa del sindicato fue encarcelada y pasó a mejor vida, entonces se reanudó ese largo periodo de cooperación entre la SEP y el SNTE y comenzó un periodo, por lo menos en la coyuntura actual, no solamente de mayor cooperación como en el pasado, sino también de absoluta subordinación de la dirección nacional del SNTE a la reforma educativa, no obstante que ninguna otra reforma en los últimos 50 años afectó de manera tan directa los derechos y la estabilidad laboral de sus agremiados. Ésta es una de las paradojas de nuestra historia.

Desde que el yerno de la jefa del sindicato llegó a la Subsecretaría de Educación Básica, muchos vimos, en un principio, una especie de subordinación del gobierno de Felipe Calderón y de la SEP, con Josefina Vázquez Mota como titular, al SNTE. Sin embargo, ésta fue una de las ilusiones ópticas porque cuando el yerno llegó, el territorio, el espacio público, sobre todo el espacio mediático y la interlocución con el gobierno y la SEP, ya se habían trasladado a otro lado. Se habían trasladado hacia el mundo empresarial y hacia una Organización No Gubernamental educativa muy eficaz en su capacidad de construcción de proyectos alternativos a los del magisterio, a los del Estado y a los del propio SNTE. En pocas palabras, cuando el yerno llegó, el espacio ya estaba ocupado.

Pudimos ver a la jefa del sindicato en el último año del gobierno de Felipe Calderón arrinconada. La vimos, además, en ese documental que se difundió de manera muy amplia en todos los medios, en las salas cinematográficas, llamado “De panzazo”. Vimos a la jefa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación acosada, a la defensiva, criticada además por el codirector del documental y el *gran experto* de Televisa en materia educativa, Carlos Loret de Mola. Era triste ver a aquella mujer tan soberbia, prepotente y autoritaria a la defensiva. Pudimos ver en el documental que le preguntaron: “¿Se somete a la evaluación?”, y ella contestando: “Sí, sí, sí”; “Pero, ¿se compromete aquí ante las cámara?”, y otra vez ella: “Sí, sí, sí”. Era cuando estaba el debate en torno a la evaluación universal del magisterio; ésa fue otra de las ilusiones ópticas.

Cuando Felipe Calderón entregó la Subsecretaría de Educación Básica al yerno, el territorio donde se decidía la política educativa ya estaba ocupado: habían ganado terreno los empresarios y teníamos un referente muy importante para las reformas educativas y no educativas en nuestro país; era el gran centro de producción curricular del mundo globalizado y universal: la OCDE. Ocurrió un fenómeno muy curioso porque cuando se debatieron las reformas educativas del gobierno de Calderón y las de este sexenio, se dice que “fue impuesto por la OCDE”. Ojalá y hubiera sido la OCDE, porque no ha recomendado a ninguno de sus otros miembros lo que “recomendó” para México. ¡No! La reforma de este sexenio está dentro del paradigma de la OCDE, por supuesto, el cual refiere a la privatización, calidad y el mercado, el cual es el gran dios que se ha entronizado a partir de la reforma constitucional de principios de 2012.

Sin reforma ni participación magisterial

Ahora se habla del “interés superior de la infancia”, el gran fetiche, el gran ídolo, la gran coartada para justificar hasta lo injustificable. En nombre de dicho interés superior se apaleó y mató a maestros y se asesinó a personas que decidieron acompañar a los maestros en su lucha contra la evaluación punitiva. En nombre del “interés superior de la infancia”, no se conformaron con establecer nuevas reglas para los maestros que ingresaran al servicio docente conforme a los concursos de oposición dispuestos por la Ley del Servicio Profesional Docente, sino que arrasaron con el principio de “no aplicación retroactiva de

la ley”. ¿Qué necesidad había de eso?, ¿por qué no se conformaron con crear nuevas reglas para los de nuevo ingreso?, ¿qué necesidad tenían de echarles a perder su vida profesional a los maestros de mayor antigüedad en el servicio?, ¿por qué no una norma que dijera: “La educación punitiva de desempeño sólo vale para aquellos que tengan menos de cinco años de servicio”? Eso hubiera sido lo justo. ¡Pero no! Había que arrasar, había que controlarlos a todos, no solamente a los de nuevo ingreso, sino también a los que ya estaban en el servicio docente desde hacía muchos años.

Ésa es la historia que quería contar, es una historia muy larga y no puedo hablar más sobre la reforma educativa de este sexenio porque no es educativa, y la que dicen que será educativa no es de este sexenio, es del próximo. Recordemos que las autoridades han dicho que la propuesta de reforma curricular comenzará a implementarse en el ciclo escolar 2018, es decir, el ciclo escolar comenzará casi un mes después de saber quién va a ser el siguiente presidente de la República. Es curioso cómo se sacaron la reforma educativa de la manga, una reforma educativa sólo para tratar de convencernos de que se trata de un gobierno muy preocupado por el “interés superior de la infancia”, por la calidad educativa y por todo lo educativo, cuando hasta ahora no ha dado más prueba que su preocupación principal: el control político y administrativo del magisterio y, si es necesario, la destrucción del sistema de formación básica y continua de los maestros. Todo en nombre de una política orientada no en mejorar la calidad de la educación, sino en afianzar el control nacional y centralizado del magisterio.

Para terminar, como Salvador Camacho Sandoval me pidió que hablara del magisterio y de las reformas educativas, diré que en lo que se refiere a esta reforma educativa –que no lo es–, me ha propuesto algo fácil. La pregunta es: ¿Cuál ha sido la participación del magisterio en esta reforma educativa? ¡Ninguna! ¡Nada! Lo más paradójico es que sí se ha abierto la participación decisiva a otros actores, a los privados, que ni conocen, ni valoran y, además, desprecian a la escuela pública, a sus maestros, apoyados por esa ONG educativa que se llama “Mexicanos Primero”. Recordemos la gran idea pedagógica de esta organización, que se convirtió en el eslogan “Evaluación con consecuencias”. Pero no estaban pensando en evaluar para mejorar la política y los programas educativos, no estaban pensando en evaluar para mejorar a la profesión docente, a su formación inicial y continua, ni tampoco estaban pensando en evaluar para mejorar las condiciones de escolarización de los niños

más pobres y marginados del país; estaban pensando en evaluar para reprobar, correr, controlar al magisterio sobreviviente.

Ésa es la mentalidad empresarial más retrógrada porque ni siquiera los empresarios piensan que la calidad y la productividad sólo se puedan construir a través de la precariedad laboral de sus cuadros. Incluso en las actividades económicas más complejas, los empresarios saben que necesitan cuadros que requieren especialidad en el empleo para desarrollar saberes prácticos que son importantes para el mundo empresarial. Eso no es menos cierto en una actividad tan compleja como la docencia en la educación básica, porque todos sabemos que la docencia, sobre todo en educación básica, es una actividad muy compleja que requiere no solamente de saberes académicos, sino de un cúmulo de saberes prácticos, del desarrollo de una sensibilidad emocional, valoral, actitudinal y de capacidad de comunicación con los niños de más difícil escolarización.

Otra vez la pregunta: ¿Cuál ha sido la participación del magisterio en la reforma educativa? Vuelvo a repetir: ¡Ninguna! La única participación que se le ha permitido es la de someterse a la evaluación punitiva del desempeño, porque si no se someten, se van. Serán echados del servicio y tendrán que abandonar la profesión para la que se formaron y en la que les hubiera gustado permanecer.

Apuntes sobre la nueva historiografía educativa

Anne Staples

Los trabajos más recientes permiten constatar la especialización en este campo del conocimiento y, sobre todo, de las etapas y lugares que, por falta de documentos o de investigadores, permanecían en la oscuridad. Se va conociendo más a México en toda su variedad, sabores, texturas y demás características; en cuanto a la educación y a otros aspectos que van más allá de su historia institucional, lo que es un gran avance. Vamos penetrando en los vericuetos del desarrollo regional, en la personalidad de cada lugar, en la influencia de la vida cotidiana, de la geografía y del clima. Podemos contestar las preguntas de por qué la educación formal prospera en unas regiones y no en otras, por qué hay recursos y la voluntad de dedicarlos a la escuela en algunas partes y cómo se trasmite la educación informal, la iletrada, la que llega más a fondo a la gente en distintos tipos de comunidad.

México es un mosaico de idiomas, etnias, costumbres y mentalidades, y la educación, obviamente, refleja y reproduce ese mosaico. Por mucho que se haya tratado de centralizar la educación para que fuera un medio para homogeneizar a la población y darle un sentimiento de nacionalismo unificador, y por mucho que los medios actuales de comunicación lo hayan facilitado, no cabe duda que estamos lejos de este ideal, que en sí es cuestionable.

Quisiera referirme a temas que han surgido con fuerza desde aquel año de 1978 en Toluca, cuando se organizaron unas de las primeras Jornadas de Historia de la Educación. La educación informal, la trasmisión de valores, la cultura iletrada y la voz popular han tenido más impacto que la educación formal en un país que, por lo menos hasta el siglo xx, era en su mayoría analfabeta, y puede que hasta la fecha lo sea si lo pensamos en términos de alfabetismo funcional. La influencia de esa voz popular sobre la cultura letrada y las manifestaciones de la cultura en general es innegable. Identificar los cruces y los puentes entre esos dos sectores de la población, la letrada y la analfabeta, ayuda a explicar la historia del siglo xix, del xx y de lo que llevamos del xxi. La demanda o exigencia de letras que no había existido anteriormente se vuelve cada vez más apremiante en un ambiente dependiente de la tecnología.

Un buen día, las autoridades militares decidieron que no era compatible con el avance del siglo xix que un miembro de una corte marcial no supiera leer y escribir (Staples, 1997b: 120). Y otro día, los diputados dictaminaron que, para ser regidor, también (Staples, 1994: 138-139). Desde luego, a una escala mucho más grandiosa, recordamos que la Constitución política de la monarquía española de 1812 promulgó un artículo que prohibió el ejercicio de los derechos de ciudadanía (aunque no la ciudadanía misma) a los nacidos a partir de ese momento que llegando a los 18 años de edad no supieran leer y escribir (Staples, 1994: 137). La línea divisoria entre la cultura escrita y la oral se iba dibujando de una manera mucho más extendida, aunque no más profunda, que en tiempos anteriores. Ni qué decir de las personas cultas que sabían leer y escribir, quienes vivían en un universo mental distinto a las que no, pero la peculiaridad del siglo xix en México, y en muchos otros lugares, fue el hecho de que esa división entre las que sí podían leer y las que no marcaba la diferencia entre las que tenían derechos y las que no, y en un sentido más amplio, entre las civilizadas y las que no lo eran. Ya no era cuestión de ser indio, negro, miembro de las castas o vivir en zonas rurales o aisladas, frente a las que vivían en las ciudades –sede de la civilización por definición. Se agre-

garon otros elementos a las características de un ser humano moderno: poseer la cultura letrada y pertenecer al partido del progreso, como lo llamó José María Luis Mora, que no era un partido político sino una manera de ver la vida (Staples, 1997a: 248). El ser analfabeto impedía subir la escala del positivismo; de ascender de una estadia primitiva metafísica a una positiva.

Las tensiones creadas por el conflicto entre dos sociedades, una con dominio de las letras y otra carente de ellas, reforzó el desprecio con el cual una veía a la otra. Nada más imposible para el florecimiento de la democracia que una población inhabilitada en sus derechos electorales y legales. Esta misma situación no hacía más que subrayar la diferencia en términos de oportunidades y de esa esperanza utópica de una sociedad igualitaria. Entre mayor conciencia de la separación entre letrados y analfabetos, mayor distancia había que recorrer para ver al prójimo como digno de un trato justo a la hora de la leva, de pagar impuestos, de tener acceso a trabajos mejor pagados. No se trataba de iguales oportunidades en la escuela, puesto que la pública era para los niños de condición humilde, así como de servicios públicos como los hospitales o asilos. El estado de Veracruz, por ejemplo, decretó que en los pueblos que no fueran “sólo de indígenas”, o sea, que tuvieran “gente de razón”, “se abrirá [escuelas y amigas gratuitas] [...] para jóvenes pobres” (Blázquez y Corzo Ramírez, 1997: 9-21). Ningún padre de familia que no se consideraba pobre enviaría a su hijo a semejante escuela. Además, el gobierno estatal mandó colocar un letrero sobre la puerta de entrada de cada escuela para reforzar la idea de que saber leer era una exigencia de la vida moderna.

Y hablando de letreros, en el siglo XIX mexicano proliferaron. Las autoridades de algunas ciudades colocaban señales con el nombre de las calles. Incluso se formaban comisiones para corregir la ortografía, so pena de recibir una multa por parte del ayuntamiento si un negocio cometía una falta. Los expendios no solamente colgaban en la pared o sobre la puerta, por ejemplo, la imagen de una vela, sino un letrero anunciando que era una cerería y cuáles eran los precios. Así, la cultura escrita fue invadiendo la esfera popular y poco a poco la voz popular empezó a expresarse en forma escrita.

Uno de los exponentes de este fenómeno fue Antonio García Cubas, quien recreó el habla popular en sus relatos con un doble propósito, tal vez no consciente: uno, conservar para nosotros esa habla –y él mismo insistía en que sus escritos servían para preservar la memoria de costumbres que estaban desapareciendo–, y otro, posiblemente hacer menos chocante el modo de ex-

presarse del pueblo a los que se preciaban de hablar correctamente (Aguirre, 2015a: 540-542). El mismo García Cubas no estaba muy convencido de ello, ya que usaba términos denigrantes para referirse a esa manera de hablar. Y falta recordar que el darwinismo social andaba en el aire, con la idea de que si esa gente –el pueblo, y sobre todo los indígenas– no aceptaban formas correctas de hablar, vestirse, comer y vivir, estaban destinados a desaparecer.

En el fondo, hubo una aceptación a medias de que el pueblo era poseedor de cierto conocimiento, y poner sus diálogos en un texto impreso era reconocer ese mérito. Es mucho más clara esta idea en relación con la medicina, puesto que el conocimiento ancestral de la medicina indígena fue apreciado por los conquistadores y todas las clases sociales desde aquel entonces, a pesar del absoluto, y después relativo, rechazo de la profesión médica.

El trabajo manual y la enseñanza

La nueva historiografía ha tomado en cuenta, en libros como *Voz popular* del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), que la enseñanza de los oficios fue una intersección entre el trabajo manual y las letras (Toledo, 2015). Los aprendices se instruían haciendo, pero andando el siglo, se creía que enseñar a leer y a escribir mejoraría el nivel de los empleados de un taller o fábrica que podían gastar sus horas de ocio con lecturas que elevarían y cultivarían su espíritu, en vez de estar en los gritos y contando chistes obscenos en la cantina. Tal es así que en una memoria del gobierno federal de 1849 se propuso la creación de gabinetes de lectura, justamente para que los obreros no fueran a las cantinas.

Leer y escribir daría entrada a las buenas maneras, a la urbanidad, a la cortesía, a la responsabilidad hacia el trabajo, a ser puntual, respetuoso, honrado y a aprender a contener los ímpetus naturales al desorden, a seducir a las mujeres y a la borrachera. Los ilustrados, y sus herederos los liberales, creyeron que las letras eran una vía para moralizar a la sociedad, pues libraban al individuo de los vicios mediante el uso de la razón. Lo que nos hace recordar la ilusión puesta en la enseñanza del dibujo, que también, pensaban los ilustrados, llevaría a los artesanos a hacer mejor su trabajo y a las mujeres a llenar sus horas de ocio de deliciosa creatividad, dando por resultado una sociedad más industriosa (Staples, 1994: 143) y, para las mujeres, más feliz.

Buscar los motivos que explican la fundación de nuevas escuelas llama la atención de los historiadores. En Guadalajara, sabemos que las autoridades querían combatir la vagancia, favorecer el desarrollo industrial al evitar la importación de manufacturas y crear buenos, obedientes y creyentes ciudadanos –lo de siempre–: la panacea de una república estable, próspera y feliz (Rivas, 2015).

La escuela de artes y oficios recibía dinero, en gran parte, de la caridad privada. El Estado proponía un gran plan, pero sin los recursos necesarios para llevarlo a cabo. Lo que sí quería era controlar el tipo de enseñanza dado a los artesanos, y para eso, lo ideal era sacarlos de los talleres, donde aprendían bajo la dirección de oficiales experimentados, y matricularlos en escuelas con maestros aprobados por el ayuntamiento, que les enseñarían a leer y a escribir (Rivas, 2015: 182), mezclando así el aprendizaje manual con el libresco. Le interesaba al Estado romper el poder cooperativo de los ex gremios, pero no hubo ninguna posibilidad de hacerlo mientras no estableciera y financiara una verdadera educación técnica (Rivas, 2015: 183). El plan no tuvo éxito y los jóvenes asistían como siempre a los talleres donde aprendían por imitación a lo largo de varios años, durante los cuales vivían con el maestro y bajo su disciplina, fuera bueno para la enseñanza o no, sin ninguna garantía de buen trato, como tampoco lo hubo en la escuela ni en los internados. Los artesanos siguieron perteneciendo a un mundo ágrafo, jerarquizado, tradicional y religioso.

Aprender fuera de la escuela

La educación fuera de la escuela fue más impactante para la población que la formal. Es en la calle donde convivían letrados e iletrados, ricos y pobres, hombres y mujeres. Hubo rebeliones estudiantiles callejeras durante las décadas de 1840 y 1850, cuando los estudiantes de minería alebrestaron a los de medicina para denunciar, a voz en cuello, medidas disciplinarias inaceptables según ellos (Staples, 2005: 205-209). Y lo hacían con mayor facilidad cuando se celebraban fiestas, como la proclama del triunfo de la Revolución de Ayutla.

En una acción más que simbólica, la multitud destruyó la imprenta del periódico *El Universal* (Tapia, 2015: 220). No siempre fue apacible el cruce entre letras y voces y, en esa ocasión, ganó la voz. Al dar un brinco de 37 años, otro movimiento popular dio motivo para la reunión, nuevamente en la

calle, de estudiantes y obreros. En este caso, se aliaron en un movimiento anti-reeleccionista, de forma mutuamente ventajosa, ya que los grupos populares aportaron números y los estudiantes aportaron textos. Juntaron dos elementos esenciales para una protesta: la multitud que impone por la fuerza; y la pluma, que es más poderosa que la espada. Ambos buscaron legitimar sus demandas con el apoyo del otro. En este juego de complementariedad los periodistas desempeñaron un papel clave, ya que se constituyeron en puente entre la palabra escrita y la voz sin letras. Consolidaron las ideas expresadas por los trabajadores, haciéndolas comprensibles al público lector, que al mismo tiempo empezó a entender los reclamos políticos de aquéllos (Quintero, 2015). Pasó lo mismo durante las celebraciones del grito de independencia entre 1887 y 1900, cuando se avivó el odio hacia los españoles (Moreno, 2015). La relación precisa entre escritura y voz popular es menos obvia en este caso, pero lo contagioso del sentimiento de rechazo hacia los “gachupines” desempeñó el mismo papel de hacer coincidir los intereses de letrados e iletrados.

Procurar tapar el profundo descontento popular con el control gubernamental de las fiestas patrias fue una política del gobierno de Díaz, pues logró que se dejaran de lado a los gremios y asociaciones que tradicionalmente organizaban dichas fiestas para someterlos a un guion preparado por el gobierno, que subrayaba la concordia y la paz social bajo la benevolencia del dictador (Gutiérrez, 2015).

La lectura moraliza

El aspecto moralizante de la lectura es un punto que la historiografía actual ha rescatado. Por ejemplo, la idea de que se pueda salvar a las prostitutas del oficio más antiguo mediante la lectura forma parte de un concepto más amplio, aplicable a toda la sociedad (Esquivel, 2015), de que el ingresar a la cultura escrita equivale a elevar el nivel moral de quien lo hace, a pesar de las evidencias en contra. La Ilustración supuestamente tuvo el mismo efecto. Se decían los seguidores de este movimiento de adoración a la razón que cuando todo el pueblo tuviera ropa para cubrir su desnudez, ese pueblo sería feliz. Prácticamente todo el mundo tiene con qué vestirse ahora, y esa felicidad –la común, no la individual– no se ve en ninguna parte. Cuando todos conozcan sus derechos y obligaciones, igualmente afirmaban, serán felices. Los anhelos de los

ilustrados no se cumplieron y entendemos hoy que introducir al pueblo a la cultura escrita no ha sido una panacea. Se ha enriquecido la cultura nacional con la incorporación de la manera de vivir popular, y el pueblo se ha beneficiado en algo de la cultura académica o formal. Pero esa felicidad que buscamos, o esa sociedad perfecta, es intangible e inalcanzable. El esfuerzo que se hace por combinar las dos –la cultura letrada y la iletrada– con la esperanza de democratizar, es decir, promover la igualdad social, subyace como fundamento de la educación moderna.

Un recuento de libros recientes

Entre los libros reseñados en 2016 y que muestran el camino de la historia actual, cinco tratan de las escuelas normales y sus maestros, tema que sigue estando en las noticias por razones trágicas (Ayotzinapa). Ocho fueron los autores cuya atención se centró en los cursos y uno más dedicó su estudio al siglo XVIII; tres estudiaron la práctica docente en distintos periodos, otro en Chiapas, tres en Hidalgo, uno en Chihuahua y uno en Oaxaca. Todavía faltan estudios para las otras regiones del país, observación de Jesús Márquez Carrillo, quien hizo un recuento de los 3 000 títulos reportados entre 2002 y 2012 (S/a, 2016). Laicismo, nacionalismo y redes del saber redondean las áreas trabajadas en algunos de los últimos libros publicados. Desde luego, no es un recuento exhaustivo, pero en cápsula da una idea de los caminos recorridos por la investigación durante los últimos años.

Uno de los dos libros de la coordinación o pluma de María Esther Aguirre Lora, de reciente aparición narra historias de distintos países, pero con temas comunes. Entre las que se refieren a México, una es una biografía intelectual (Aguirre Lora, 2015b), un tema de creciente presencia en la historiografía educativa. Otras plumas experimentadas han producido historias de la vida cotidiana y biografías como las de Laura Méndez de Cuenca (Bazant, 2009) y Gregorio Torres Quintero (Rodríguez Álvarez, 2013).

Hay una constante a lo largo de la historia moderna del país: la correlación entre pobreza, ignorancia y delincuencia. La falta de oportunidades para los jóvenes es un problema de gran actualidad, mismo que aquejó a la recién fundada República y para ir mucho más atrás, a la primera generación de mestizos nacidos a raíz de la Conquista, aquellos jóvenes de madre indíge-

na y padre español, rechazados por ambos, sin futuro, sin arraigo, sin nada. La solución fue la escuela, en ese caso el Colegio de San Juan de Letrán para mestizos pobres. En el siglo XIX se habló mucho de la vagancia sin establecer suficientes escuelas que cubrieran la demanda, y en el siglo pasado y éste ya sabemos cómo sigue la situación. El desarraigo, el bandidaje, el robo pequeño y grande fueron respuestas a la extrema pobreza del siglo XIX mexicano, lo que se olvida con demasiada frecuencia (Leyva y Ríos, 2015: 252).

Otro factor poco visto en nuestra historiografía es la influencia de la madre de familia en la educación, su estabilidad económica y emocional; lo que debe tomarse en cuenta como elemento decisivo en el éxito o fracaso de un estudiante. Rosalina Ríos Zúñiga y Juan Leyva subrayan un hecho al cual no hemos dado suficiente importancia: que la superación académica no es tanto por el sistema escolar en sí, sino porque el nivel educativo de la madre ha mejorado. Este punto nos recuerda lo que repetían sin cesar los antiguos pensadores, que había que educar a la mujer para que fuera educadora de sus hijos (Leyva y Ríos, 2015: 252-253).

Sin duda, las tasas de mortandad materna, el tamaño de las familias, lo endeble de su vivienda (Rodríguez Álvarez, 2013: 47-48), la lejanía en que vivían los niños de los centros poblacionales o de la escuela y la frecuencia de enfermedades, no solamente de la familia sino del alumno mismo, son elementos que hemos descuidado en nuestros análisis. Estos factores explican la poca asistencia a la escuela, el bajo aprovechamiento, la mala preparación de los maestros, el decaído estado físico del edificio de la escuela o el edificio rentado que fungía como tal. ¿Estaba en el desierto, había lodazales a su alrededor, rondaban gavillas de ladrones? La ubicación física de la escuela matiza su desarrollo o fracaso.

Todo esto no es una novedad. Como dice uno de los textos de la pluma de Ríos Zúñiga y Leyva: “Desde hace medio siglo se acepta que el entorno socioeconómico y familiar del estudiante es decisivo para los resultados del aprendizaje” (Leyva y Ríos, 2015: 253). Ya lo sabemos, pero todavía no nos hemos adentrado mucho en el estudio de esa vida cotidiana que explica el impacto de comer tres veces al día o una vez y a medias, o tener que cuidar a los hermanitos o darle de comer a las gallinas y al puerquito, o cuidar a las vacas, ovejas o chivos en el campo. Porque había muchachos que lograban hacerlo todo, pero existía un número mucho mayor que sólo podía dedicarse a las labores domésticas. Además, carecían de ropa adecuada y aún menos de

zapatos para poder asistir con lo mínimo al salón de clases, que podía estar a horas de camino de su casa. Todavía no tejemos muy fino en estos asuntos. Sabemos que se mantenía abierta la escuela en zonas rurales unos cinco meses cuando mucho, pues en tiempos de lluvia, siembra o cosecha era inútil esperar la asistencia de los niños. No era prioridad para la familia.

Se observa, en el texto citado, que nuestro interés por la educación formal “ha impedido mayor reflexión en torno a lo que quedaba fuera” de ella (Leyva y Ríos, 2015: 255), y una de las novedades historiográficas es hacer mayor hincapié en eso, en lo que flota en el ambiente, en lo que sucede dentro del hogar, aunque actualmente sea cada vez menor la comunicación entre los miembros de una comunidad doméstica, a menos de que sea por medios digitales. Continúan los autores: “La mayoría de la población reproduce y amplía sus saberes al margen de la escuela” (Leyva y Ríos, 2015: 257); así fue antes y así es ahora. De modo que la nueva historia de la educación debe ir más allá de la escuela para entender cómo se transmite el conocimiento sin la letra escrita, sin maestros, sin sistematización, sin esos valores antiguos de emulación, orgullo de escuela, competencia, etc. “Los medios de que se vale esta transmisión informal de conocimientos [...] son la tradición oral, el ejemplo y los géneros discursivos populares” (Leyva y Ríos, 2015: 257), y agregaría yo: mediante la música popular, la plática de los amigos, los anuncios y la moda, las imágenes de los ídolos del momento.

Es evidente que “la mayoría iletrada ha conseguido importantes logros en su intercambio e interacción con los letrados, y ha cultivado formas de comunicación, tanto para efectuar peticiones como para exigir el cumplimiento de promesas, dirigirse a ellos [a las autoridades] con algún fin en particular, dialogar, intercambiar saberes, retarlos, criticarlos, burlarse de su actuación” (Leyva y Ríos, 2015: 258).

Rosalina y Juan, en el libro *Voz popular*, recogen el interés por escuchar esa voz no letrada, al igual que Marcela Dávalos en *Los letrados interpretan la ciudad: los barrios de indios en el umbral de la Independencia* (Dávalos, 2009). La gran pregunta es: ¿se logra escuchar esa voz? Es un reto porque a veces ni hablamos el mismo idioma. Además, nos enfrentamos al *skaz*, ese mecanismo mediante el cual la voz se convierte en palabra escrita, largo tiempo después de ser pronunciada. ¿Qué nos dice esa voz? ¿Cómo se han educado las mayorías por sí mismas, ya que el Estado no ha tenido la capacidad ni la habilidad para hacerlo? (Leyva y Ríos, 2015: 265).

Otro autor prolífico, cuyas obras se han dedicado, entre otros temas, a Puebla, es Jesús Márquez Carrillo. Dentro de las investigaciones novedosas que señalan la ruta inexplorada de temas locales, su trabajo subraya las diferencias regionales y la autonomía con la que tomaron decisiones o encontraron maneras de actuar independientemente de las autoridades del centro del país. La ciudad de Puebla, “entre 1940 y 1973, [...] se destacó por el predominio de una cultura e ideología social cristiana que complementó y le dio un sentido más amplio al cacicazgo avilacamachista [...] y el desarrollo de un nacionalismo conservador, difundido a través de la escuela y el culto a la bandera [...]” (Márquez Carrillo, 2015: 297-298). Puebla es ejemplo de un estado en el que la educación informal era la única opción para muchos niños. “En 1938 el gobierno del estado informó que Puebla tenía una población escolar cercana a los 250 000 alumnos, pero sólo recibían atención poco más de 60 000” (Sánchez Gavi, en Márquez Carrillo, 2015: 310). Estamos buscando pistas para entender la educación que realmente contaba, la que recibían los otros 190 000 alumnos.

Otro aspecto novedoso de la historiografía educativa es el que toma en cuenta a los grupos nacionales radicados en México. Los investigadores hablan mucho de la educación indígena, como si se tratara de comunidades apartadas de lo mexicano. Las que realmente lo son se dedican a reproducir las culturas de grupos extranjeros o religiosos; relacionados con ellas existen estudios de escuelas particulares como el Colegio Madrid, el Americano, el Japonés, el Francés o las de los judíos. Desde luego que “la construcción de espacios sociales y comunitarios” (Gómez Sollano y Corenstein Zaslav, 2015: 339) corresponde no sólo a éstos sino a cualquier grupo, sea étnico, vecinal o familiar. Faltan mayores análisis para entender cómo la recreación de un modelo educativo extranjero refuerza o no la separación entre poblaciones nativas e inmigrantes. “El caso de la comunidad judía sirve como analizador para problematizar cómo se produjo y produce la integración de la diversidad en la historia de México [...] al emplear la categoría de ‘saberes de integración’” (Gómez Sollano y Corenstein Zaslav, 2015: 333-334).

Otro libro que tiene pie de imprenta de 2016 es producto, como los dos mencionados arriba, del IISUE. Cubre, como muchas investigaciones de este instituto, del siglo XVI al XX. Es una de las bondades de las publicaciones recientes que reúnen estudios de largo alcance y recorren amplios periodos para ofrecer una visión de conjunto y dispersas áreas geográficas: España, Bolognia, Guatemala y México. Hay una globalización en los estudios actuales que

permite comparaciones que antes ni soñábamos poder hacer. Muchos son los temas: los relacionados con el derecho, los grados académicos, las reformas de planes de estudios, la política eclesiástica, la modernidad y los movimientos estudiantiles. Las reflexiones que dieron lugar a este libro son producto de décadas de estudio y análisis encabezados por un gran historiador de la educación: Enrique González González. Creo que es justo hacerle este reconocimiento. *Podere y educación superior*, título del libro, aborda la antigua corporación universitaria y sus privilegios (Hidalgo Pego y Ríos Zúñiga, 2016). Los maestros y los alumnos se habían congregado en una comunidad, tal como lo hacían los gremios. En esta historia cíclica que vivimos, el sindicato de maestros –léase gremio– y la universidad medieval tienen algo en común.

Los retos que tenemos por delante son abrir nuevos campos cruzados, interdisciplinarios, de historia y sociología, de historia y economía, de historia y etnografía, para entender la transmisión del saber mucho más allá de los salones de clase. El equipo del *IISUE* que trabaja con González González lleva años explicándose y explicándonos el ambiente en el que se dio la educación superior, los obstáculos a los cuales se enfrentó y la razón para acceder a ese conocimiento bastante esotérico. Si los alumnos hoy se quejan de que lo aprendido en el salón de clase no tiene relación con su vida ni con el trabajo que van a desempeñar, tal fue el caso también antiguamente. Pero ese conocimiento abría las claves a la cultura reinante, una especie de lenguaje secreto para iniciados. El paso de una educación superior para unos cuantos, que daba acceso a los mejores trabajos en la burocracia y en la Iglesia, a ser un patrimonio cultural compartido por todos, es un ideal que no hemos alcanzado.

González González analiza un problema poco mencionado pero que es de fundamental importancia para los historiadores: las fuentes. Él relata cómo a veces los mismos funcionarios de las bibliotecas universitarias no saben dónde están los documentos que se relacionan con su institución; o están clasificados bajo títulos engañosos que nada dicen del contenido. Tenemos un conocimiento limitado de las 31 universidades establecidas en América Latina en la época virreinal, de modo que estamos lejos de una idea panorámica de la educación universitaria, salvo en lugares como México, Guadalajara (gracias al catálogo realizado por Carmen Castañeda, a quien hay que recordar), Guatemala, Lima y Córdoba, Argentina, y con esto, casi se agota la lista. Tiene su importancia el tema, como el hecho, por ejemplo, de que se hizo la solicitud para establecer una universidad en Oaxaca, pero la Real y Pontificia no quiso

ninguna competencia y no permitió su fundación. Sabemos que durante 200 años hizo lo imposible por impedir una fundación en Guadalajara. El desarrollo tardío de estos dos polos del país seguramente fue influido por ese egoísmo de los borlados de la Ciudad de México.

Algo similar pasó con los obispados, unas entidades administrativas tan extensas que los creyentes no podían acudir fácilmente a arreglar los asuntos de disciplina eclesiástica. Los obispos no querían dividir el territorio bajo su jurisdicción para evitar disminuir sus ingresos por los diezmos que recibían, ni su poder como jefes espirituales sobre tantas almas. ¿Desesperarse ante la imposibilidad de arreglar un trámite a nivel local no habría influido en el carácter del mexicano? Uno puede imaginar las consecuencias derivadas de poner obstáculos a todo, obligando al individuo a recurrir a la “mordida” como única solución. El predominio del interés particular frente al bien común ha sido la norma y explica muchos acontecimientos en la historia del país.

González González concluye que “una precondition necesaria para la renovación de la historia de las universidades coloniales es el regreso a los archivos” (González, 2016: 58) y a las instancias que ejercieron el poder sobre ellas. Dicho de otra manera, el campo sigue abierto y falta aportar nuevos enfoques, ya no de historia institucional sino de historia social, de quienes estuvieron en estas instituciones y cómo fueron sus trayectorias. ¿Cómo influyeron estos establecimientos en el ambiente de las ciudades donde se encontraron? ¿Y qué –se pregunta el autor– “esperaba la sociedad circundante de tales estudiantes y graduados”? (González, 2016: 59).

Estas preguntas se pueden extender a ámbitos y tiempos mucho más amplios, a toda la historia de México. Nos falta cuestionar el modelo pedagógico de cada etapa que estudiamos y recorrer la gama de temas asociados: ¿promueve el desarrollo del individuo o de la colectividad?, ¿acentúa la división de clases, etnias o estratos, siendo incluyente o excluyente?, ¿está estructurado para que haya ganadores?, ¿facilita el manejo local de la educación o lo centraliza?, ¿favorece al magisterio o lo atrapa en una burocracia al servicio del Estado o de un grupo de dirigentes?, ¿toma en cuenta a los niños y a los jóvenes?

El gremio nuestro, el de los historiadores de la educación, los que vemos el tema desde afuera, con una mirada de largo alcance, ha avanzado en las explicaciones. Hay un enorme acervo de información acerca de acontecimientos, estructuras, personajes, legislación, finanzas y estadísticas de todo tipo. Se

han juntado los ladrillos, la varilla y el concreto; hemos construido los cimientos del edificio y estamos en condiciones de seguir adelante, de poner piso tras piso a la construcción, en una historia interdisciplinaria, global e incluyente. En estas nuevas historias, las fuentes no tienen que ser documentales, pueden ser objetos exhibidos en una exposición universal, pinturas, fotografías, muestras de costura, uniformes viejos, muebles, útiles, edificios escolares en uso o abandonados. Sólo la imaginación pone límites a lo que puede ser esta nueva historiografía educativa. Son las fuentes materiales de la cultura educativa las que dejan huellas en el ojo avisado del investigador que las sabe valorar. Se habla de que “la nueva historia cultural, a través de sus líneas etnográfica y microhistórica, [...] viene tratando de configurar un nuevo campo historiográfico en torno al estudio de las materialidades de la escuela [...]” (Escolano Benito, 2015: 435).

Por supuesto que faltan elementos, pero yo veo el vaso medio lleno. Falta la gran pluma capaz de hacer la síntesis y darnos una historia de la educación en México. Lo hemos intentado con una historia mínima, pero no es más que la sombra de lo que podría ser un libro sobre el tema (Tanck de Estrada, 2010). Este tomo imaginario será una historia entretejida más que comparativa, una historia social y cultural sobre todo, donde tiene su lugar lo institucional, primero, para explayarse después en un vaivén entre lo macro y lo micro, lo regional y lo nacional, el individuo y el colectivo, las minorías y las mayorías, los espacios públicos y los privados, para darnos, al final, el sentido de todo ello. Tal vez lo tendremos que dejar en manos de un filósofo. Pero antes de abdicar de nuestra tarea, debemos ensayar las interpretaciones posibles.

Recurrir al archivo, entrevistar a los actores y reunir los datos es lo fácil y hasta divertido. Lo difícil es explicar por escrito el conjunto en relación a su momento histórico. Otros lo han intentado ya con grados distintos de éxito y de todas maneras cada generación tiene que re-escribir la historia. Se extiende una invitación a dar ese siguiente y difícil paso. ¿Quién puede explicar lo que pasa hoy día? ¿Quién puede desentrañar los secretos del pasado? Con los conocimientos y el talento mostrado en las publicaciones recientes, no cabe duda de los grandes avances que nos esperan en el futuro.

Referencias

- Aguirre Lora, María Esther. (2015a). Registros de lo popular. Escudriñar el mundo de Antonio García Cubas, 1832-1912. En Rosalina Ríos Zúñiga y Juan Leyva (Coords.), *Voz popular, saberes no oficiales: humor, protesta, disidencia y organización desde la escuela, la calle y los márgenes* (pp. 540-542). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____. (2015b). Construir con otros. Antonio García Cubas y el cuerpo de la nación (1853-1910). En María Esther Aguirre Lora (Coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio* (pp. 79-118). México: IISUE/UNAM.
- Bazant, Mílada. (2009). *Laura Méndez de Cuenca. Mujer indómita y moderna (1853-1928). Vida cotidiana y entorno educativo*. México: El Colegio Mexiquense/Fondo Editorial del Estado de México.
- Blázquez, Carmen y Corzo Ramírez, Ricardo (Coords.). (1997). Reglamento para la Educación Primaria de la Juventud en el Departamento (1840). *Colección de Leyes y Decretos de Veracruz, 1824-1919* (pp. 9-21) (Tomo III). México: Universidad Veracruzana.
- Dávalos, Marcela. (2009). *Los letrados interpretan la ciudad: los barrios de indios en el umbral de la Independencia*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia (Colección Científica, Serie Historia 552).
- Escolano Benito, Agustín. (2015). La invención del futuro. Las exposiciones universales y la educación. En María Esther Aguirre Lora (Coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio* (pp. 79-118). México: IISUE/UNAM.
- Esquivel, Lucía. (2015). Un panorama sobre la lectura entre prostitutas en la ciudad de México, 1872-1911. En Rosalina Ríos Zúñiga y Juan Leyva (Coords.), *Voz popular, saberes no oficiales: humor, protesta, disidencia y organización desde la escuela, la calle y los márgenes* (pp. 573-622). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez Sollano, Marcela y Corenstein Zaslav, Martha. (2015). Legado, comunidad e integración. La experiencia de la red escolar judía. En María Esther Aguirre Lora (Coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio* (pp. 79-118). México: IISUE/UNAM.
- González González, Enrique. (2016). Los archivos y la historia de las universidades coloniales. En Mónica Hidalgo Pego y Rosalina Ríos Zúñiga,

- (Coords.), *Poderes y educación superior en el mundo hispánico: siglos xv al xx*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Universidad Nacional Autónoma de México (Colección La Real Universidad).
- Gutiérrez, Florencia. (2015). Las fiestas patrias como artilugio de conciliación social (Ciudad de México, fines del siglo xix). En Rosalina Ríos Zúñiga y Juan Leyva (Coords.), *Voz popular, saberes no oficiales: humor, protesta, disidencia y organización desde la escuela, la calle y los márgenes* (pp. 312-337). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hidalgo Pego, Mónica y Ríos Zúñiga, Rosalina (Coords.). (2016). *Poderes y educación superior en el mundo hispánico: siglos xv al xx*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Universidad Nacional Autónoma de México, 500 pp (Colección La Real Universidad).
- Leyva, Juan y Ríos, Rosalina. (2015). La frontera de la letra o la educación al margen de la escuela: letrados e iletrados en contacto (México, siglo xix). En María Esther Aguirre Lora (Coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio* (pp. 79-118). México: IISUE/UNAM.
- Márquez Carrillo, Jesús. (2015). Un enclave conservador de México. Política, poder y educación en Puebla, 1932-1940. En María Esther Aguirre Lora (Coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio* (pp. 79-118). México: IISUE/UNAM.
- Moreno, José Rodrigo. (2015). ¡Viva México! ¡Viva la Independencia! ¡Mueran los gachupines! Hispanofobia en la fiesta del grito de Independencia en la ciudad de México, 1887-1900. En Rosalina Ríos Zúñiga y Juan Leyva (Coords.), *Voz popular, saberes no oficiales: humor, protesta, disidencia y organización desde la escuela, la calle y los márgenes* (pp. 289-298). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez Toledo, Sonia. (2015). La ¿autogestión? educativa en los grupos laborales: del gremio a las organizaciones obreras del siglo xix. En Rosalina Ríos Zúñiga y Juan Leyva (Coords.), *Voz popular, saberes no oficiales: humor, protesta, disidencia y organización desde la escuela, la calle y los márgenes* (pp. 149-180). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Quintero, Alberto. (2015). La participación de estratos populares y marginales en el movimiento anti-reeleccionista de 1892. En Rosalina Ríos Zúñiga

- y Juan Leyva (Coords.), *Voz popular, saberes no oficiales: humor, protesta, disidencia y organización desde la escuela, la calle y los márgenes* (pp. 237-268). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rivas, Claudia. (2015). Educación y progreso. La enseñanza *formal* de las artes y los oficios en Guadalajara, 1842-1900. En Rosalina Ríos Zúñiga y Juan Leyva (Coords.), *Voz popular, saberes no oficiales: humor, protesta, disidencia y organización desde la escuela, la calle y los márgenes* (pp. 181-214). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez Álvarez, María de los Ángeles. (2013). *Yo. Gregorio Torres Quintero*. Colima: Archivo Histórico del Municipio de Colima.
- S/a (noviembre de 2016). Aproximaciones al estado del conocimiento en historia e historiografía de la educación 2002/2012. Presentadas en el XIV Encuentro Internacional de Historia de la Educación en Aguascalientes.
- Sánchez Gavi, José Luis. (2015). El espíritu renovado. En María Esther Aguirre Lora (Coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio* (pp. 79-118). México: IISUE/UNAM.
- Staples, Anne. (octubre-diciembre de 1984). Esfuerzos y fracasos: la educación en Veracruz 1824-1867. *La Palabra y el Hombre*. Universidad Veracruzana, México.
- _____ (1994). Leer y escribir en los estados del México independiente. En Ángel San Román y Carmen Christlieb Ibarrola (Coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México* (pp. 138-139) (Tomo 1). México: SEP/INEA.
- _____ (1997a). José María Luis Mora. *Historiografía mexicana* (Vol. III). En Virginia Guedea (Coord.), *El surgimiento de la historiografía nacional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (1997b). La Secretaría de Guerra y Marina tuvo que emitir una circular en 1826 que prohibía participar en consejos de guerra a los capitanes que no supieran leer y escribir. En *El impulso al conocimiento académico 1823-1846. La evolución de la educación militar en México*. México: Secretaría de la Defensa Nacional.
- _____ (2005). *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*. México: El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, Dorothy (Coord.). (2010). *Historia mínima. La educación en México*. México: El Colegio de México.

Tapia, Regina. (2015). La voz popular en los ‘Vivas’ del 13 de agosto de 1855 o de cómo las élites y el pueblo se unieron en un mismo acto político. En Rosalina Ríos Zúñiga y Juan Leyva (Coords.), *Voz popular, saberes no oficiales: humor, protesta, disidencia y organización desde la escuela, la calle y los márgenes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.



Política y reformas educativas: ayer y hoy



Políticas y reformas educativas

Felipe Martínez Rizo

Reformas fáciles y difíciles

Un análisis de 63 políticas innovadoras o reformas educativas de 17 países de América Latina en las tres últimas décadas del siglo xx distingue aquéllas de las dos primeras de esas décadas, enfocadas a aumentar el acceso de los niños a la educación básica, y las de la década de 1990 que, una vez mejorado el acceso, buscaban elevar la calidad, consiguiendo que los alumnos alcanzaran mejores niveles de aprendizaje (Grindle, 2004).

Según este análisis, las reformas de los años 70 y 80 del siglo pasado, en su intento por aumentar la cobertura, priorizaban cuestiones como la construcción de escuelas y la creación de nuevas plazas para maestros, aspectos en los que los intereses de las autoridades educativas y los sindicatos eran similares. Los resultados de esos esfuerzos, además, podían verse en plazos bastante cortos, lo que convenía a los políticos, ya que

contribuía a que los padres de los niños y jóvenes beneficiados se inclinaran a votar por ellos. Por estas razones, la autora califica esas reformas de “fáciles de implementar”.

Las reformas de la década siguiente, por el contrario, son calificadas como “difíciles de implementar”. Estas políticas centraban la atención en lo que llamaban “mejora de la calidad”, que se identificaba con la obtención de mejores puntajes de los alumnos en pruebas estandarizadas, por lo que incluían la promoción de evaluaciones de alto impacto, tanto del rendimiento de los estudiantes, como del desempeño de los docentes, en una perspectiva de rendición de cuentas. Por ello, en las reformas de la década de 1990 los intereses de las autoridades no coincidían con los del sector gremial y daban lugar a tensiones y conflictos abiertos. Otra diferencia de estas nuevas reformas, en comparación con las anteriores, es que sus resultados no son visibles en plazos cortos. Por todo ello, los políticos se ven inclinados a no promoverlas (Grindle, 2004: 6-8).

La investigadora advierte que no pretende valorar si las reformas estudiadas lograron o no las mejoras que buscaban, sino sólo el grado en que consiguieron implementarse. En su opinión, de las 63 políticas o reformas estudiadas, 13 tuvieron alta implementación, en tanto que en otras 32 la implementación fue moderada.

La relativa facilidad de implementación de las primeras reformas se debía también a que, si bien podían suponer inversiones importantes de recursos, no requerían que los actores educativos hicieran cosas diferentes a las habituales. Las reformas de segunda generación, en cambio:

[...] implicaban largas cadenas de decisiones y acciones para su implementación. En última instancia los cambios debían ser adoptados en el nivel de aula, para mejorar el grado en que los niños aprenden herramientas y habilidades críticas; esto significa que debían tenerse presentes múltiples niveles de implementadores para que las iniciativas tuvieran éxito. En cualquier punto de la cadena de responsabilidades de toma de decisión las reformas podían ser víctimas de pereza, disputas políticas, juicios equivocados, celos organizacionales y enredos logísticos (Grindle, 2004: 7).

La reforma más difícil

En sentido similar, un investigador que ha estudiado durante décadas reformas educativas que centran la atención en cambios curriculares, y ha constatado el reducido impacto de muchas de ellas (Cuban, 2013), distingue cuatro niveles en el currículo: el oficial o prescrito, contenido en los planes y programas de estudio aprobados por la autoridad; el enseñado o implementado en el aula por los docentes; el aprendido por los estudiantes; y el evaluado mediante pruebas estandarizadas.

Ahora bien: es sabido que el currículo implementado por los docentes difiere más o menos marcadamente del prescrito, porque cada maestro lo interpreta y aplica en función de su propio manejo de los contenidos, de las circunstancias de sus alumnos, entre otros aspectos. El currículo aprendido, por su parte, tampoco coincide con el implementado por los docentes, porque los alumnos no aprenden todo lo que se les enseña y aprenden también otras cosas. En cuanto al currículo evaluado, y en particular mediante pruebas estandarizadas, suele distar mucho del prescrito, del enseñado, y seguramente del aprendido, dadas las limitaciones de las pruebas.

Por ello, el especialista citado reflexiona sobre la decepción que experimentan responsables bien intencionados al advertir que lo que buscaba una reforma curricular impulsada por ellos no llega al aula:

Cuando cambian la capa exterior de la estructura curricular, los tomadores de decisiones confían en haber mejorado –incluso reformado– totalmente el currículo. Creen que los maestros enseñarán más y mejor, que los estudiantes aprenderán, y que los puntajes de las pruebas reflejarán esas mejoras. Y cuando los resultados esperados no se concretan en las clases impartidas en el aula y en los resultados de los alumnos, sobreviene la confusión, la incomodidad y la desilusión, tanto entre los reformadores como entre los actores involucrados y entre el público (Cuban, 2013: 53).

La dificultad de modificar los factores

Sabemos que hay muchos factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos, y que es relativamente fácil modificar algunos de ellos –como los que

tienen que ver con recursos materiales de las escuelas, instalaciones y equipamiento, e incluso con el currículo y los libros de texto-, pero que otros, como las prácticas docentes, son mucho más difíciles de cambiar.

Esto tiene que ver con la dificultad de una enseñanza que no se limite a promover aprendizaje memorístico o la aplicación mecánica de procedimientos rutinarios. Para eso basta un docente no profesional, con conocimientos básicos y un mínimo de regularidad y orden. Pero la tarea reviste una complejidad extraordinaria si lo que se espera del docente es que todos sus alumnos, en especial los menos favorecidos, tengan razonamiento complejo, infieran, analicen y sintetizen, sean críticos y creativos, etcétera (Martínez Rizo, 2016: 68-69).

Transformar las prácticas tradicionales de los maestros en las que son necesarias para promover el desarrollo de las competencias necesarias para la sociedad del siglo XXI es también complejo, y para ello no bastan actividades de desarrollo profesional de corta duración y escasa consistencia, como las que abundan en muchos sistemas educativos:

Si bien la inversión en actividades de actualización profesional para maestros ha sido durante muchos años un rasgo del panorama educativo, la evidencia de que producen alguna diferencia en el desempeño de los alumnos es deprimentemente escasa. Nada ha prometido tanto y ha sido un desperdicio tan frustrante como los miles de talleres y conferencias que no trajeron cambio significativo en la práctica cuando los maestros regresaron a sus aulas (Fullan, 1991, según Wiliam, 2007: 187).

Las decisiones de política basadas en las evaluaciones

Las autoridades educativas de algunos países usan resultados de evaluaciones como las pruebas PISA de la OCDE para orientar sus políticas educativas. Muchas veces, sin embargo, parecen hacerlo imitando simplemente las políticas aplicadas en los países que ocupan los primeros lugares en los ordenamientos, basados en el puntaje promedio de los alumnos en dichas pruebas, con la esperanza de que eso sea suficiente para mejorar los niveles de aprendizaje de sus estudiantes, y sin tener en cuenta las circunstancias particulares de su propio sistema educativo y la dificultad que implica modificar ciertos factores.

Para que ese uso de los *rankings* basados en los puntajes de PISA tuviera sustento, sería necesario tener bases para afirmar que los mejores resultados de unos países se deben precisamente a ciertas políticas, y para ello no es suficiente mostrar que están presentes en esos lugares, sino que debería establecerse la relación causal entre políticas y resultados. Eso, en principio, implicaría el uso de diseños experimentales con asignación aleatoria, prácticamente imposibles de llevar a cabo. A falta de ello sería necesario, al menos, mostrar que en todos los países en que se aplican las políticas en cuestión, y sólo en ellos, se obtienen altos resultados. Éste no es el caso, y las decisiones de política basadas en los *rankings* derivados de PISA parecen más bien hacer un uso selectivo de la evidencia disponible, entre otras debilidades que se mencionan enseguida.

Al respecto, Robin Alexander, destacado estudioso de educación comparada, señala que no es absurda la idea de que los países cuyos jóvenes tienen bajos resultados en las pruebas PISA podrían aprender de la experiencia de naciones que suelen ocupar los primeros lugares en esos ordenamientos, como Singapur, Corea del Sur o Shanghái. Sin embargo, la manera en que se estudian otros sistemas educativos, y en que los supuestos hallazgos se traducen a políticas, presenta serios problemas:

Las reacciones de política suelen presentar uno o más de estos tres rasgos: (i) extrema selectividad en la evidencia citada; (ii) una fe que parece fuera de lugar en la capacidad de las intervenciones de alcance nacional para transformar las prácticas de aula y, por ende, para elevar los estándares; (iii) una preferencia por intervenciones draconianas, de alto impacto [...] con base en la idea de que una vez que se identifica públicamente un problema [...] solamente las medidas más firmes del gobierno conseguirán impresionar al electorado (Alexander, 2012: 4).

Alexander (2012: 5) recuerda que en educación hay que tener cuidado al hacer atribuciones causales, pero que los gobiernos parecen “creer ingenuamente que subir puntajes en pruebas hará mejorar la economía, y que copiar las políticas educativas de las naciones exitosas conseguirá a la vez subir los puntajes y sacarnos de la recesión”.

Estas limitaciones caracterizan al conocido informe McKinsey, que es utilizado por los dirigentes educativos de diversos países, y también por la OCDE, junto con los resultados de PISA, para sustentar políticas.

El informe McKinsey parte de la idea de que el desempeño de muchos sistemas educativos casi no ha mejorado en décadas, pese a que los recursos invertidos han aumentado mucho, y pese a esfuerzos de reforma bien intencionados, pero que algunos sistemas muestran “un desempeño cada vez mejor y alcanzan las mejoras más rápido que otros”. Para indagar por qué pasa esto, el informe analizó “25 sistemas educativos de todo el mundo, incluyendo a 10 de los de mejor desempeño”, según sus resultados en las pruebas PISA (Barber y Mourshed, 2007: 8-9)

El puntaje de cada país en PISA sería un criterio suficiente para identificar los mejores sistemas educativos y las lecciones de estos sistemas para los que tienen resultados menos buenos. Siempre, según el informe, se resumirían en tres puntos, cuya obviedad es clara para quien tiene experiencia en el aula, o quien conoce lo que dice al respecto la investigación:

1. Conseguir que opten por la carrera de maestro los mejores candidatos, ya que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la de sus docentes”;
2. darles una formación que los prepare para ser docentes efectivos, porque “la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción”; y
3. conseguir que en cada escuela haya maestros con esos antecedentes, para que todos los niños reciban una enseñanza de muy buena calidad, pues “la única manera de que el sistema logre el mayor desempeño consiste en elevar el estándar de todos los estudiantes” (Barber y Mourshed, 2007: 17).

Alexander señala que, además de problemas por la calidad de la información usada y la selectividad con que se maneja, la limitación más seria del informe McKinsey radica en que ignora la complejidad de las prácticas docentes y la especificidad del contexto cultural de cada sistema educativo. Precisa también que para que las comparaciones internacionales sirvan para diseñar políticas en un país distinto al de origen, se debe tener presente la especificidad del contexto cultural y la dificultad de simplemente transferir políticas.

Observando que los análisis sobre la educación en países del Asia oriental suelen hacer referencia a la tradición confuciana, el autor que seguimos recuerda lo que hace más de un siglo decía Sadler (1900): “toda buena educación es la expresión de la vida y el carácter de una nación”, añadiendo que la consecuencia de ello debería ser que “importe la cultura, no las políticas”. Nuestro autor recuerda también una distinción de Hargreaves (2011) entre “réplica, adaptación, injerto y rediseño de políticas”, y sugiere “que solamente el rediseño tiene posibilidades reales de éxito, aunque es también bastante más difícil de hacer que las otras tres” (Alexander, 2012: 15).

Conclusión

Los señalamientos de Cuban sobre las limitaciones de muchas reformas educativas se aplican claramente a la experiencia de las reformas educativas impulsadas por las autoridades del sector educativo mexicano a lo largo de las tres últimas décadas del siglo xx y lo que va del XXI. Esas reformas fueron esencialmente curriculares, en el sentido limitado del currículo oficial, y no fueron acompañadas por esfuerzos paralelos de la envergadura necesaria para modificar significativamente factores clave del rendimiento escolar, y en especial las prácticas docentes.

A diferencia del considerable éxito de los esfuerzos por incrementar la cobertura de la educación básica, y en parte por ello mismo, las sucesivas reformas curriculares no han conseguido elevar significativamente los niveles promedio de aprendizaje que se alcanzan en el sistema educativo. Por lo dicho hasta ahora, sin embargo, eso no debería resultar sorprendente ni decepcionante.

El nuevo Modelo Educativo y la Propuesta Curricular propuestos recientemente por la SEP, además de reconocer las limitaciones del currículo vigente, señalan expresamente varias condiciones necesarias para una implementación exitosa de las propuestas, los “cómos” de la reforma (SEP, 2016). Estas condiciones muestran conciencia de la dificultad que implica llevar al aula las ideas del currículo oficial. Incluyen prerequisites (infraestructura y equipamiento), pero también fortalecer escuelas; reconocer diversidad de contextos y realidades; flexibilidad curricular; relación escuela-familia; dar apoyo a la escuela (Servicio de Asistencia Técnica); liderazgo directivo; acceso a materia-

les pertinentes; evaluación de aprendizajes; y, señaladamente, transformar las prácticas pedagógicas.

Ojalá que estos planteamientos se materialicen en una manera de llevar la nueva reforma educativa a cada escuela, ya que seguir haciendo lo mismo que en el pasado solamente producirá los mismos decepcionantes resultados.

Referencias

- Alexander, Robin. (2012). Moral panic, miracle cures and educational policy: what can we really learn from international comparison? *Scottish Educational Review*, 44(1), 4-21.
- Barber, Michael y Mourshed, Mona. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. McKinsey & Co. (Traducción al español en *PREAL*, (41), julio de 2008).
- Cuban, Larry. (2013). Why So Many Structural Changes in Schools and So Little Reform in Teaching Practice? *Inside the Black Box of Classroom Practice* (pp. 155-187). Cambridge: Harvard Education Press.
- Fullan, Michael. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Grindle, Merilee Serrill. (2004). *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*. Princeton: Princeton University Press.
- Hargreaves, David H. (2011). *A Self-Improving School System in International Context*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Martínez Rizo, Felipe. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sadler, Michael. (1900). How can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? En J. H. Higginson (Ed.), *Selections from Michael Sadler: studies in world citizenship*. Liverpool: DeJall & Meyorre.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: Autor.
- Wiliam, Dylan. (2007). Content Then Process: Teacher Learning Communities in the Service of Formative Assessment. En D. Reeves (Ed.), *Ahead of the Curve: The Power of Assessment to Transform Teaching and Learning* (pp. 183-204). Bloomington: Solution Tree Press.

La educación y su reforma: expresión de un país en formación

José Bonifacio Barba Casillas

El pasado no concluye en un siglo,
va concluyendo al través de toda la historia.

Justo Sierra, 1900-1902

Todos los hechos del pasado
están en nuestro presente. Todos.

Javier Garciadiego, 2016

Introducción

Al analizar y valorar las reformas educativas con una mirada histórica, es pertinente considerar, en la perspectiva que ofrecen las dos citas en epígrafe, el carácter histórico de nuestra experiencia y de nuestras comprensiones por la relación del presente con el pasado en la formación de México.

En la experiencia histórica de quienes le dieron expresión intelectual, social, militar y jurídica al anhelo de crear una na-

ción independiente, de vivir en ella y que lucharon para establecerla, siempre hubo una convicción de la necesidad de institucionalizarla definiendo acciones e instrumentos de reforma en variadas cuestiones, precisando el cambio deseado o un cambio o conjunto de ellos y de su consolidación relativa¹ (Serrano, 2007-2009; Tena, 2008).

La ilustración-instrucción-educación fue un elemento sustantivo en todo ello, pues se le identificó siempre como una cuestión práctica urgente, exigente, conflictiva como otras: ¿cómo pasar de la condición y la identidad de súbditos a la identidad de ciudadanos y a la participación en la comunidad política con la comprensión de que era la propia acción, con la de los otros ciudadanos, en las comunidades, en los pueblos y ciudades, por medio de los “partidos”, la que formaría la nación y la nueva entidad político-gubernamental más allá de crear y disponer de las normas necesarias, indispensables, incluyendo la norma constitucional?

Pero aun la incipiente institucionalización llevaba en su seno la semilla de la reforma, del cambio; quedaba ligada a la condición histórica de los seres humanos, de los mexicanos que luchaban por la independencia o que ya eran independientes y debían ocuparse, ante las diferencias internas y las amenazas externas, de hacer autónoma su vida y la de la comunidad nacional. Así se expresa en dos momentos fundamentales. Primero, en la Constitución de Apatzingán el Congreso declaró que esta ley suprema era provisional en tanto la representación nacional estableciera la Constitución permanente (artículo 237). Segundo, lo expresaron el Plan de Iguala, los Tratados de Córdoba y el Acta de Independencia Mexicana del 28 de septiembre de 1821, documento este último que declaró que restituidos al Septentrión americano sus derechos, reconocidos como “inajenables y sagrados” por “las naciones cultas de la tierra” (igualdad entre las naciones), está aquél “en libertad de constituirse del modo que más convenga a su felicidad [y], comienza a hacer uso de tan preciosos dones, y declara solemnemente [...] que es nación soberana e in-

1 En distintas fases de la historia de México, como la recepción de la Ilustración y su adaptación, el establecimiento de la República, la Reforma, la recepción del positivismo, etc., diversos actores colectivos e individuales tenían una representación del cambio social necesario para crear una sociedad independiente y orientada a una convivencia justa. En el siglo XX, el PNR-PRM-PRI se propuso controlar, acelerar la transformación económica con la promesa de mejora del bienestar colectivo. Así, impulsó, por ejemplo, la industrialización, la educación técnica relacionada con una identidad nacionalista. Pero también se propuso dosificar el cambio social y, llegado el caso, reprimirlo de acuerdo a los intereses políticos y económicos de las élites. La transición a la democracia se apoya en la acción social para limitar la autoridad gubernamental y transformar el régimen político bajo los principios del estado constitucional de derechos.

dependiente de la antigua España”. En tal sentido, el Reglamento Provisional Político del Imperio Mexicano afirmó en su artículo 5º: “La nación mexicana es libre, independiente y soberana: reconoce iguales derechos en las demás que habitan el globo [...]”.

Los constituyentes de 1824 hicieron una exhortación a todos los ciudadanos con varios aspectos trascendentes. En uno de ellos afirmaron lo siguiente:²

El congreso general está penetrado de las dificultades que tiene que vencer la nación para plantear un sistema –la república representativa, popular, federal–, á la verdad muy complicado: sabe que es empresa muy ardua obtener por la ilustración y el patriotismo lo que solo es obra del tiempo y de la esperiencia; (tenemos) los ejemplos de los pueblos modernos que se han constituido y nos han enriquecido con sus conocimientos: nos hemos aprovechado de las lecciones que ha recibido el mundo después de que el feliz hallazgo de la ciencia social ha conmovido los cimientos de la tiranía; y nosotros mismos hemos corrido en catorce años el largo periodo de tres siglos (Cumplido, 2008-2009: 128).³

Más adelante en su exhortación, los constituyentes agregaron otro elemento en el que dijeron a los ciudadanos que si deseaban ser una república feliz –mencionaban la experiencia que observaban en los Estados Unidos del norte–, deberían elevar “en alto grado” sus virtudes cívicas y privadas, pues son

[...] la única base de la verdadera libertad, la mejor garantía de vuestros derechos y de la permanencia de vuestra constitución. La fé en las promesas, el amor al trabajo, la educación de la juventud, el respeto a sus semejantes [...] (son esenciales, pues sin tales virtudes) en vano tendremos un código de máximas liberales, en vano harémos ostentación de buenas leyes, en vano proclamaremos la santa libertad (Cumplido, 2008-2009: 130).

2 En las citas que siguen se respeta la ortografía original.

3 Es importante destacar que en este trascendental momento, los constituyentes juzgaban que habían hecho un trabajo que permitía a México ser contemporáneo de otros “pueblos modernos”. Muchos años después, Alfonso Reyes, por otros motivos y problemas nacionales, juzgaría que el país había “llegado tarde al banquete de la civilización occidental”.

Estos legisladores eran agentes del cambio y preveían otros más. Tenían confianza en la ley, pero sabían que no bastaba; previeron el proceso mismo de reformas a la Constitución, estableciendo seis años de estabilidad del texto (Título VII) como un medio para darle estabilidad a la vida social y política del país.

En contraste con eso, los responsables del gobierno en distintos momentos de la historia posterior del país han promovido, con motivos propagandísticos, el sentimiento de estabilidad, afirmando la independencia, el progreso o la democracia como cualidades reales, indudables y consolidadas del país. Paradójicamente, al mismo tiempo han planteado la exigencia de “prepararse para el futuro”, responsabilidad que se atribuyó, entre otros, a los procesos educativos. En los gobiernos emanados de la Revolución, por ejemplo, se afirmaba que ésta se renovaba por una especie de sabiduría intrínseca, hasta que inició la crisis de 1970 y 1980, y la reforma y la planeación adquirieron un rasgo distinto al de 1930 o 1950.

En 1988, al tomar posesión como presidente de la República Carlos Salinas, afirmó los valores de México, la vigencia de los ideales de la Revolución como patrimonio esencial para enfrentar los retos de aquel momento, pero a la vez insistió en la necesidad de que la nación cambiara por decisión propia, pues los factores externos –los de la globalización, básicamente, en aquella coyuntura– eran muy poderosos. Dio curso a una modernización económica de la cual varias de sus líneas continúan en el presente, como la exigencia de lograr mayores niveles de calidad en la educación para atender las necesidades de la sociedad y de la economía (Salinas, 1988).

En el último tercio del siglo XX, en forma paralela a las vicisitudes de la política, la economía y la vida social, la ciencia histórica, en sus diversas especialidades, empezó a indagar el pasado con nuevas interrogantes y metodologías, y a ofrecer ahora la visión de un México en formación, de una nación no sólo inacabada, sino plural en su composición social y cultural en todo su trayecto histórico.⁴

La alternancia de partidos en los tres niveles de gobierno se acogió a una representación de reforma que cada partido pretendió encarnar y se implantó un reformismo que ha resultado desordenado, caótico e incierto. El regreso

4 Ello, a contrapunto de la pretensión de unidad, de la existencia de *una* cultura mexicana. El artículo tercero constitucional establece la tarea de trabajar en la conservación-innovación de la cultura; afirma el sentido dinámico de la vida democrática en relación con la economía, la cultura y la vida social.

del PRI –el de Atlacomulco– a la presidencia de la República centró su propaganda y su acción en las reformas estructurales –un objeto disputado desde la crisis de 1970–, las cuales han continuado desmantelando el poder público y sus responsabilidades (Valadés, 2016).

Como estas reformas alcanzaron a la educación, varios sectores de la sociedad reaccionaron con nuevas y viejas maneras, por ejemplo, ante la cuestión del derecho a la educación y su garantía, la equidad en el servicio educativo, la definición del currículo de la educación básica, el papel del magisterio y su formación, entre otras cuestiones relevantes.

De nuevo en el camino de la reforma

Considero que la administración federal actual emprendió una reforma *para* la educación, más que una reforma *de* la educación, al menos en el componente legislativo. La ampliación de la escolaridad obligatoria a partir de 1993 y la reforma constitucional de Derechos Humanos de 2011, por un lado, y la creciente demanda social de *mejor* educación⁵ –la calidad no ha sido una noción promotora del consenso en relación con los objetivos de la reforma–,⁶ por el otro, hacían necesario un nuevo enfoque de la garantía del derecho a la educación que promoviera la elaboración de políticas públicas más coherentes con el derecho y con (mayor) apoyo social.⁷

¿Cómo apareció el imperativo de la reforma de la educación en el campo político del reformismo mexicano? Un amplio grupo de asociaciones civiles pidió a los candidatos a la presidencia en 2012 que firmaran un compromiso para el mejoramiento de la educación; hablaban de lograr “la transformación profunda del sistema educativo” (Varios, 2012: 1), y el primer punto clave que señalaron era la rectoría del Estado en la educación (p. 2), que luego se concretaba en la Secretaría de Educación Pública. Era una exigencia de la *reforma educativa* que el país necesitaba. En los diecisiete compromisos que

5 Tanto por motivos relacionados con la convivencia social como con la vida en la escuela –por ejemplo, el problema del acoso–, así como por las exigencias de la actividad económica.

6 Junto con la diversificación y el crecimiento de la oferta, se reafirmó la urgencia de asegurar los medios de garantía del derecho a la educación: la representación de *calidad de la educación* parecía un aglutinador incuestionable, pero no fue así.

7 Una de las acciones del secretario Emilio Chuayffet fue dar nuevo impulso a la participación social con dos importantes acuerdos secretariales.

hizo públicos Enrique Peña Nieto en 2012, habló de “ofrecer más educación y de calidad para todos”, pero no se utilizaba el término *reforma*.

El Pacto por México recogió o reiteró la cuestión del “fortalecimiento del Estado mexicano” y en el primer acuerdo, “Sociedad de derechos y libertades”,⁸ situó la educación de calidad con equidad,⁹ para lo cual:

Se impulsará una reforma legal y administrativa en materia educativa con tres objetivos iniciales y complementarios entre sí. Primero, aumentar la calidad de la educación básica que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA. Segundo, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior. Y tercero, que el Estado mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad (Peña, Zambrano, Díaz, Madero, 2012: 4).

La visión de *reforma* se implantó. Si bien no todas las acciones acordadas se han realizado, como la de fortalecer la formación inicial de maestros.

En suma, México fue puesto de nueva manera en perspectiva política de reforma, que por el carácter hegemónico de los tres partidos firmantes del Pacto, le dieron un carácter de “reforma total”, centralizada (Kaplan, 1983), apoyada en la condición legal previa que ya otorgaba una concentración de facultades al ejecutivo federal en la Ley General de Educación. El secretario Aurelio Nuño, en diversas intervenciones desde que inició su gestión, ha hablado de transformación: afirmó ante los senadores que “la transformación que estamos haciendo es una de las más profundas de los últimos tiempos” (Reforma, 6/octubre/2016: 8). No ha dado muchos elementos para valorar la transformación, precisando cuáles son las otras reformas con las que se hace la comparación, cuáles sus rasgos distintivos y por qué es de las más profundas y hasta dónde llegan los “últimos tiempos”.

8 Integrado en realidad por cuatro acuerdos: seguridad social universal; sistema nacional de programas de combate a la pobreza; educación de calidad y con equidad; y la cultura como elemento de cohesión social.

9 Un propósito proveniente de reclamos sociales y de reformas educativas previas, por ejemplo, en los gobiernos de Ernesto Zedillo y Vicente Fox.

Las transiciones: el largo proceso de reforma en pos de *una* modernidad

México se ha formado en el paradigma de reforma desde la revolución cultural de la Ilustración.¹⁰ Si de la reforma puede decirse que es un “cambio planeado”, la planeación en México se ha expresado como esquema cognitivo desde la crisis del imperio español en 1808; el Plan de Iguala; los planes de educación en el siglo XIX; los planes militares en los siglos XIX y XX; los programas de reconstrucción social –el del Partido Liberal Mexicano, el de la Convención Revolucionaria–; para convertirse en rasgo del régimen político desde Plutarco Elías Calles (1928, Consejo Nacional Económico) y el Maximato (1930, Ley sobre Planeación General de la República), con el momento culminante del Plan Sexenal que sustentó la candidatura y la presidencia de Lázaro Cárdenas, hasta su incorporación constitucional con las reformas promovidas por Miguel de la Madrid.

La visión de la formación de México como proceso de reforma puede mostrarse a través de cuatro grandes transiciones históricas que son una comprensión alternativa a las tres etapas tradicionales de las culturas mesoamericanas antes del descubrimiento de América, la Colonia y la Independencia. A continuación se describen, pero antes es preciso decir que enmarcan los proyectos, programas, planes y reformas educativas, al mismo tiempo que conforman sus objetivos y delimitan sus alcances. Las transiciones no son cortes discretos, aunque tienen acontecimientos que simbólicamente las identifican. Se traslapan en algunos elementos por la interacción que existe entre las dimensiones de la cultura.¹¹

La primera transición ocurre de mediados del siglo XVIII, con las reformas borbónicas, al triunfo de la Revolución de Ayutla, 1750-1856 (Vázquez, 2002), y consiste en la formación de una identidad patria que impulsa la emancipación colonial en una primera fase, y la lucha entre un proyecto de continuidad de la estructura social y otro de destrucción de la herencia colonial, con el reconocimiento de los derechos fundamentales del hombre y la ratificación de la opción federalista antes de la Reforma, en una segunda

10 El paso de la monarquía absoluta a la constitucional, a la república federal alternante con la central, hasta afirmarse en definitiva la primera, por un lado, y por el significado de la revolución de la Reforma de mediados del siglo XIX como culminación de la independencia, por el otro.

11 Sobre las dimensiones de la cultura ver Barba (2016).

fase. Un factor muy relevante en la transformación social del último tercio del siglo XVIII fue la formación de la conciencia criolla (Tena, 2010) y de nuevas aspiraciones y acciones en comunidades indígenas (Tanck, 2002). El contexto internacional fue muy importante por varios aspectos interrelacionados: las guerras atlánticas, la decadencia del imperio español hasta su disolución, el nacimiento y progresiva expansión de los Estados Unidos de América, el ascenso del poderío británico, entre otros.

Es muy significativo que la búsqueda de una forma de gobierno tras lograr la independencia provocó que entre 1821 y 1856 se ensayaran todas las formas conocidas, pero fracasaran en su objetivo de lograr estabilidad, garantía de los derechos y paz. La convicción de la república federal se impuso, aunque permanece el sustrato cultural corporativista y *unitario*. Debe destacarse que en cada gobierno se intentó reformar/crear la educación y sus instituciones.

La segunda transición, entre 1857 y 1910/1916, se inicia con la Constitución de 1857 y la República restaurada, y llega hasta el inicio de la Revolución mexicana o la renuncia de Porfirio Díaz –bajo cierta perspectiva, o hasta 1916, si se considera el triunfo de los constitucionalistas y, en especial, la acción de los que pugnaron por una nueva constitución.¹²

Esta transición está signada por una doble contradicción: la política, en tanto que la Norma de 1857 fue perdiendo vida con la formación del porfiriato, y una contradicción socioeconómica por la limitación de los derechos y las libertades en beneficio de una economía oligárquica que produjo una nueva base, estructura y expresión de la desigualdad en la sociedad mexicana. De ello se derivará, por la experiencia social y política, otro rasgo: un creciente convencimiento de dar más facultades al Estado para atender las necesidades sociales, en particular las de educación, como se muestra párrafos abajo.¹³

Con la Revolución mexicana, que destruye –¿o transmuta?– la estructura social y política porfiriana, inicia la tercera transición, cuyo alcance es discutido tanto en la fecha de cierre de la Revolución como en la realización de sus objetivos sociales, por una parte, y llega hasta la crisis del sistema político que se legitimaba en la Revolución, en 1960, por otra (Cosío, 1947; Guerra, 1988;

12 Es importante para esta cuestión ver la evolución del movimiento constitucionalista desde el Plan de Guadalupe en 1913, hasta su reforma en 1916 con el triunfo definitivo de Carranza y Obregón sobre otras corrientes políticas y militares, específicamente contra el villismo y la Convención Revolucionaria.

13 Esto no fue un proceso exclusivo de México, como lo expone Tedesco (2012), aunque aquí tuvo sus rasgos y circunstancias particulares.

Meyer, 1992; Salazar, 1993). En lo que parece haber un acuerdo –con variedad de motivos e interpretaciones– es que en la fase de 1964 a 1982 del régimen postrevolucionario inicia otra transición, aún en curso, cuyo signo es la exigencia social de la democracia y en la que vuelven a confrontarse dos proyectos de nación, ambos con elementos constitucionales en lo que concierne al papel del Estado: uno con predominio del desarrollo económico capitalista y otro que prioriza los objetivos de bienestar social tanto en la vida política como en la distribución de los beneficios económicos. Fundamental para el fin de la tercera transición en los aspectos sociales, políticos y económicos fue el fracaso social del régimen de la Revolución, de lo cual se habían hecho diagnósticos durante 1940 y posterior.

La cuarta transición de México se ubica entre 1960 y la presente década, cuyo rasgo de identidad es la construcción social de la democracia¹⁴ frente al autoritarismo del sistema político, por un lado, y la incertidumbre en que se encuentra tal proceso en los últimos años, por el otro (Aguilar, 2015; Aguilar, 2012; Castañeda, 2011; Meyer, 2013, 1998; Reyna, 2009; Silva-Herzog, 2015; Woldenberg, 2016, 2012).

Si el fin de la tercera transición no tiene un acontecimiento sobre el cual haya acuerdo entre los historiadores, la represión de 1968 tiene un valor simbólico particular para tal cierre y para el inicio de la cuarta transición. Pero algo más importante para la vida nacional es que existe una relación fundamental entre las transiciones del país y las revoluciones, así como proyectos constitucionales que ellas crearon o reformaron, dando una creciente importancia a la educación.

Así, es posible encontrar un vínculo social, político y jurídico desde la afirmación de la Constitución de Apatzingán de que el buen gobierno se instituye para “la protección y seguridad general de todos los ciudadanos” (artículo 4º), hasta el reconocimiento de que los derechos del hombre son “la base y el objeto de las instituciones sociales” en la Constitución de 1857, para llegar al fortalecimiento de México como república democrática en 1917, que en la cuarta transición resalta el derecho a la educación y establece que sea garantizado con calidad y orientado a la equidad en un nuevo constitucionalismo que afirma el principio *pro persona*, es decir, el de la protección más amplia a todas las personas en todo tiempo.

14 *El reclamo democrático*, según el título de la obra de Cordera, Trejo y Vega (1988).

Reflexión final

Los actuales procesos de reforma dan continuidad a un rasgo de la formación de México: la afirmación y promoción del cambio –desde las normas jurídicas hasta los programas de la administración pública– como medio para el avance hacia una convivencia social y un progreso económico orientados a la justicia. Es importante comprender en el presente que la nación mexicana moderna, una creación social ubicada en el constitucionalismo democrático o de derechos, con su organización republicana elegida, defendida y decantada en dos siglos, nació con hechos de reforma, ha vivido y vive en la esperanza depositada en las reformas, sean originadas en políticas públicas o en la acción social que las resiste, las adapta y las transforma de acuerdo con las necesidades de los grupos sociales.

La reforma de la educación es un componente fundamental del proyecto de nación y de los planes de gobierno que originan los procesos de elaboración de las políticas públicas. Tal reforma –ordenada por la norma constitucional desde 1917 hasta 2013– ha estado regulada por cuatro leyes: 1940, 1942, 1973 y 1993, renovada esta última en concordancia con el texto del artículo tercero constitucional de 2013. La evolución de este conjunto normativo ha sido siempre, de acuerdo con las filosofías políticas de cada fase, la expresión de un país en formación.

Referencias

- Aguilar, Héctor. (octubre de 2015). *Nexos* (454), 29-32.
- Aguilar, Luis F. (2012). Gobernabilidad y gobernanza. En José Ramón Cossío y Enrique Florescano, *La perspectiva mexicana en el siglo XXI* (pp. 309-343). México: Fondo de Cultura Económica/CONACULTA/Universidad Veracruzana/Secretaría de Educación de Veracruz.
- Barba, Bonifacio. (enero-junio de 2016). Valores de la educación, axiología constitucional y formación ciudadana. Dimensiones culturales para su estudio y comprensión histórica. *Sinéctica, Revista Electrónica*, (46). Recuperado de: http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/46_valores_de_la_educacion_axiologia_constitucional_y_formacion_ciudadana_dimensiones_culturales_para_su_estudio_y_comprension_historica.pdf.

- Castañeda, Jorge G. (2011). *Mañana o pasado. El misterio de los mexicanos*. México: Aguilar.
- Cordera, Rolando, Trejo, Raúl y Vega, Juan Enrique (Coords.). (1988). *El reclamo democrático*. México: Siglo XXI/ILET.
- Cosío, Daniel. (marzo-abril de 1947). La crisis de México. *Cuadernos Americanos*, xxxii, 29-51.
- Cumplido, Ignacio (Ed.). (2008-2009). *Colección de las leyes fundamentales que han regido en la República Mexicana y de los planes que han tenido el mismo carácter 1821-1857*. México: Ignacio Cumplido, edición facsimilar de la obra de 1857.
- Guerra, Francois-Xavier. (1988). *Del antiguo régimen a la Revolución* (2 vols.). México: FCE.
- Kaplan, Marcos. (1983). Planificación y cambio social. En José Francisco Ruiz Massieu y Diego Valadés (Coords.), *Nuevo derecho constitucional mexicano* (pp. 145-173). México: Editorial Porrúa.
- Meyer, Lorenzo. (1992). *La segunda muerte de la Revolución Mexicana*. México: Cal y Arena.
- _____. (1998). *Fin de régimen y democracia incipiente: México hacia el siglo XXI*. México: Océano.
- _____. (2013). *Nuestra tragedia persistente. La democracia autoritaria de México*. México: Debate.
- Peña, Enrique, Zambrano, Jesús, Díaz, María Cristina y Madero, Gustavo (2 de diciembre de 2012). *Pacto por México*. Recuperado de: http://www.foroconsultivo.org.mx/documentos/politicas_publicas/pacto_por_mexico.pdf.
- Reyna, José Luis. (2009). El sistema político: cambios y vicisitudes. En Ilán Bizberg y Lorenzo Meyer (Coords.). (2003-2009), *Una historia contemporánea de México* (vol. 3) (pp. 47-89). México: Océano.
- Salazar, Luis. (1993). Agotamiento de la hegemonía revolucionaria y transición política. En José Joaquín Blanco y José Woldenberg (Comps.), *México a fines de siglo* (Vol. II) (pp. 342-376). México: Fondo de Cultura Económica/CONACULTA.
- Salinas, Carlos. (1988). Discurso de toma de posesión. Recuperado de: <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/193/16/RCE16.pdf>.
- Serrano, Fernando. (2007-2009). *La vida constitucional de México* (2 vols.). México: Fondo de Cultura Económica.

- Silva-Herzog, Jesús. (octubre de 2015). El vaciamiento democrático. *Nexos*, 37-40.
- Tanck, D. (Ed.). (2002). Ilustración, educación e identidad nacionalista en el siglo XVIII. *El nacimiento de México. 1750-1856. De las reformas borbónicas a la Reforma*. En Josefina Zoraida Vázquez (Coord.), *Gran Historia de México* (Vol. III) (pp. 21-40). México: Planeta DeAgostini/CONACULTA/INAH, 2a. ed.
- Tedesco, Juan Carlos. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional de San Martín.
- Tena, Felipe. (2008). *Leyes Fundamentales de México 1808-2005*. México: Porrúa, 25ª ed. [1957].
- _____. (2010). *El ideario político-constitucional de los criollos mexicanos de 1808*. México: Escuela Libre de Derecho/Editorial Porrúa/INEHRM.
- Valadés, Diego. (27/septiembre/2016). A la sombra de una vara. *Reforma*, p. 8.
- Varios. (4/junio/2012). *Diez preguntas por la educación*.
- Vázquez, Josefina (Coord.). (2002). El nacimiento de México. 1750-1856. De las reformas borbónicas a la Reforma. *Gran Historia de México* (Vol. III). México: Planeta/De Agostini/CONACULTA/INAH, 2a. ed.
- Woldenberg, José. (2012). Los déficits de la transición democrática. En José Ramón Cossío y Enrique Florescano. *La perspectiva mexicana en el siglo XXI* (pp. 23-44). México: Fondo de Cultura Económica/CONACULTA/Universidad Veracruzana/Secretaría de Educación de Veracruz.
- _____. (julio de 2016). Sobre “Nocturno de la democracia mexicana”. *Convergencias y Divergencias*. *Nexos*, (463), 22-27.

La gestión pedagógica: entre reformas educativas y la necesaria autonomía de los maestros

Elsie Rockwell
Juan Páez Cárdenas

Nuestra contribución busca problematizar, desde una perspectiva histórica, un componente clave de la reciente reforma educativa en México, cifrada en términos de “autonomía de gestión” y “autonomía curricular”. Partimos de los planteamientos del historiador español Antonio Viñao Frago, quien ha problematizado desde hace décadas los procesos y las consecuencias de las reformas educativas. Él ofrece una distinción importante entre las perspectivas de diferentes actores que suelen chocar con la cultura y con la memoria histórica compartida de los propios maestros, ocasionando rechazos a reformas que no toman en cuenta sus propios conocimientos y prácticas. Por otra parte, nos centramos en el eslabón que a menudo se obvia en la relación entre las reformas educativas y la vida cotidiana escolar, que es precisamente la gestión pedagógica. Coincidimos con la concepción de gestión ofrecida por Justa Ezpeleta:

Si la gestión puede entenderse como el conjunto de estrategias para acercar las formas de operación institucional del servicio educativo a la finalidad específica de la escuela –ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes–, se estaría revitalizando la centralidad de la enseñanza en su movimiento institucional, del mismo modo que se estaría introduciendo la aceptación del dinamismo y la diversidad que caracterizan a los establecimientos escolares (Ezpeleta, 1997).

En una segunda parte, presentamos algunos de los dilemas que marcan las realidades de la gestión pedagógica en la escala de la escuela, cuando directivos y maestros reciben lineamientos y materiales educativos e intentan realizar su trabajo de manera profesional, colocando en el centro la tarea de “ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes” en las condiciones reales muy diversas que caracterizan a la mayoría de las escuelas del país.

Esto es particularmente cierto, debido a la precariedad económica y vulnerabilidad social de muchas escuelas que dificultan la concentración de los esfuerzos en el trabajo de construcción de las condiciones de posibilidad para realizar proyectos pedagógicos significativos. Las condiciones reales incluyen, como lo han mostrado muchos estudios, barreras impuestas por la propia administración educativa, así como las consecuencias imprevistas de las sucesivas reformas educativas. Estas condiciones hacen inevitable que los maestros comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes tomen en sus manos la gestión de buena parte del trabajo pedagógico, a menudo a contracorriente de las indicaciones superiores.

Antonio Viñao Frago (2001), estudioso de las complejidades de las reformas educativas, ofrece una definición de reforma como “un cambio fundamental en las políticas educativas nacionales”, que incide en la administración, el financiamiento, el contenido, la evaluación, la selección o evaluación de docentes y la evaluación del propio sistema”.¹ Deja como proceso aparte la diseminación y adaptación de propuestas pedagógicas desarrolladas en un momento histórico (como la Nueva Escuela y la Escuela Moderna, el sistema Montessori o las ideas de Freire). Viñao Frago distingue tres culturas entrelazadas: 1) la cultura del conocimiento “experto” o científico de la academia, 2) la cultura político-institucional asociada a procesos de estandarización, y 3) la cultura empírico-práctica desarrollada por los maestros, su “memoria colectiva”.

1 Esta y otras citas del texto de Viñao Frago (2001) son traducción de los autores.

En respuesta a la pregunta de por qué fracasan las reformas, Viñao Frago (2001: 40; 2002) ofrece una mirada a largo plazo sobre la tendencia a desplazar y despreciar la cultura magisterial, por un lado, y la tendencia a privilegiar al conocimiento científico en la gestión político-administrativa de la educación. Según el autor, el conflicto entre estas dos culturas ha provocado un rechazo por parte de los maestros.

Centrado en el caso de España y su reforma, Viñao Frago (2001) ofrece en toda su obra herramientas para comprender los desenlaces de reformas educativas que, con sus particularidades, han inundado a los países de habla hispana durante las últimas décadas. Como buen historiador, también critica la tendencia a concebir en términos estáticos las configuraciones respectivas, bajo conceptos como la “gramática escolar”, o incluso ciertos manejos de “la cultura escolar”, e insiste en desentrañar los diferentes componentes que inciden en el desenlace de cada reforma educativa, incluyendo: sus contradicciones internas, los contextos y cambios políticos, los apoyos o barreras que enfrentan, los intereses y relativos poderes, los recursos financieros y, desde luego, las características de las culturas de gestión de la propia reforma.

En este texto tratamos de mostrar que consideramos, como muchos, que sólo una apropiación activa y colectiva por parte de los docentes puede convertir en realidades las propuestas lanzadas por este tipo de reformas educativas. Argumentamos que, frente a condiciones adversas, este proceso requiere una real autonomía de gestión pedagógica en las escuelas, lo cual se ha logrado en algunas zonas, como los casos en el oriente de Iztapalapa que analizamos.

Un legado de autogestión pedagógica en escuelas de Iztapalapa, Ciudad de México²

Si bien Viñao Frago ha puesto el acento en los contrastes entre culturas, consideramos que merecen igual atención las condiciones materiales de las escuelas y de sus entornos sociales. Estas condiciones también generan tanto dificultades como oportunidades de innovación educativa, rara vez valoradas por los expertos en educación y los administradores del sistema. A continuación,

2 Esta sección se basa en la tesis de doctorado de Juan Páez Cárdenas (2018), que realizó a partir de dos años de trabajo de campo y de los relatos de vida de un grupo de profesores que trabajaron en la zona. La tesis fue dirigida por Elsie Rockwell y para el doctorado Páez contó con beca CONACYT.

retomamos dos casos, entre muchos, en los que ciertos grupos de maestros, quienes por rasgos de su formación y compromiso con las poblaciones menos favorecidas, se “apropian de su materia de trabajo” y gestionan, de manera autónoma, proyectos pedagógicos colectivos que profundizan y reencauzan alternativas educativas.

Algunas de las propuestas incluso forman parte de reformas lanzadas por las propias autoridades, aunque a menudo sin dar la formación o los apoyos materiales que permiten su concreción en las escuelas. En este caso, nos referimos a dos escuelas que fungieron como nodos en unas amplias redes de maestros democráticos en la zona oriente de la delegación Iztapalapa de la Ciudad de México (Páez, 2018), que vieron su auge durante los años ochenta y noventa del siglo pasado, y que forjaron y diseminaron un legado que sigue siendo referente para algunos maestros hasta el día de hoy.

La Escuela Nacional de Maestros en los ochenta

Las generaciones de normalistas de la Escuela Nacional de Maestros (ENM) de finales de la década de los setenta y principios de los ochenta del siglo pasado, previas a la reforma a las normales de 1984 –en la que se introdujo el bachillerato como requisito de ingreso–, entraron a la institución muy jóvenes, después de estudiar la secundaria. El momento socio-político era complejo, pues eran recientes las brutales represiones en la Ciudad de México a estudiantes y maestros en 1968 y 1971. En estos años tuvieron lugar, en varias partes del mundo, movimientos juveniles con ideas en contra del autoritarismo y a favor de una mayor democracia. En la ENM, la experiencia del 68 seguía viva mediante la influencia de algunos profesores que habían participado en el movimiento. Además, había también maestros y estudiantes afines a las ideas de izquierda; incluso, algunos se afiliaron al Partido Comunista Mexicano (PCM), el cual salió de la clandestinidad con la reforma política de 1977 en la administración del presidente José López Portillo.

Por otro lado, antes de 1984, en la ENM se formaban grupos estudiantiles de trabajo político y cultural de libre adherencia. Todo lo anterior convertía a la normal en un espacio de subjetivación (Weiss, 2012), donde algunos estudiantes, además de formarse como maestros, accedían a otra formación relacionada con la lucha. En el proceso consideraban sus derechos como norma-

listas, al participar en movimientos orientados a evitar el retiro de apoyos para materiales didácticos, viajes de estudio o para ser asignados a plazas docentes en la Ciudad de México. Estos espacios también los formaban en una práctica de estudio y lectura, más allá de lo requerido en los cursos que muchos conservaron toda la vida.

En la primera mitad de los años ochenta, la Ciudad de México crecía en población, y una de las zonas con mayor dinamismo fue Iztapalapa, una de las 16 delegaciones que conformaban la urbe.³ Esta región de la ciudad, colindante con ciudad Nezahualcóyotl y otros municipios del Estado de México, se caracterizaba por una fuerte carencia de servicios públicos, un alto rezago educativo y niveles significativos de delincuencia. Incluso, Iztapalapa es, según datos recientes, una de las tres demarcaciones con mayor porcentaje de población en situación de pobreza en la Ciudad de México (CONEVAL, 2010).

Los maestros egresados de la ENM enviados a trabajar a las escuelas del oriente de Iztapalapa en ese periodo encontraron una zona con tradición en la lucha magisterial. Agustín Becerra afirma que en la franja que colinda con ciudad Nezahualcóyotl existió, desde finales de los setenta y por lo menos hasta 1989, una “cultura sindical no estatutaria” (Becerra, 1998: 130). Esto es, que en esa zona geográfica se habían estructurado mecanismos de democracia de base con organismos paralelos a los oficiales. Becerra explica también que esta región participó en la constitución de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), mediante la organización denominada Bloque de Delegaciones Democráticas de Oriente, la cual dio paso organizativo a principios de los ochenta al Regional Oriente (Becerra, 1998).⁴ La CNTE, originada en el estado de Chiapas a finales de 1979, se formó como una organización nacional de maestros que se llamaban a sí mismos “los democráticos”, y una instancia disidente dentro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con demandas de justicia salarial y democracia sindical.

Los nuevos maestros asignados al oriente de Iztapalapa se sumaron a esa tradición de la lucha “perdurable” que encontraron en la zona y fueron construyéndose una identidad desde la disidencia. Nos adscribimos a la perspec-

3 En aquel momento, la Ciudad de México estaba dividida en 16 delegaciones político-administrativas. Tras un cambio en la legislación local, las delegaciones pasaron a denominarse oficialmente *demarcaciones territoriales* en 2017.

4 En la década de los ochenta, los “regionales” fueron instancias de lucha sindical de los democráticos en la Ciudad de México.

tiva de las antropólogas Dorothy Holland y Jean Lave, quienes señalan que en las vidas personales “las luchas transformadoras, dominantes y a largo plazo son espacios reveladores para el estudio de la ‘historia en persona’”. Agregan que existe una “naturaleza mutuamente constitutiva de las luchas sociales, políticas y económicas, largas y complejas, y las identidades en la práctica históricamente diseñadas así como las subjetividades que esas luchas producen” (Holland y Lave, 2001: 3).⁵

Trabajo colectivo en proyectos escolares en una escuela

La consigna de trabajar en colectivo en torno a un proyecto escolar ha sido un propósito del magisterio desde antes de que fuera codificada, a partir del año 2001, como requisito administrativo por la Secretaría de Educación Pública (SEP), al que se sujetaba la distribución de recursos financieros a las escuelas.⁶ En lo que sigue, se examinará cómo en dos escuelas primarias públicas situadas en el oriente de Iztapalapa –en distintos momentos históricos–, sus maestros intentaron sortear los obstáculos implicados en la autogestión de proyectos escolares.

La escuela primaria Julio Cortázar fue fundada por la SEP en 1983, en la zona conocida como Cabeza de Juárez, llamada así por un monumento al ex-presidente Benito Juárez ubicado en el lugar. En ese tiempo, la zona estaba en la periferia de la ciudad y no contaba con el desarrollo urbano que hoy en día la caracteriza. La población provenía, sobre todo, de una unidad habitacional construida para empleados de limpieza del gobierno del Distrito Federal. El profesor Alberto Sánchez Cervantes fue integrante del primer equipo docente de esta escuela en el turno vespertino y narró que este equipo fue conformado, en su mayoría, por maestros jóvenes con pocos años de servicio. Él, por ejemplo, había egresado de la ENM en 1982.⁷

Algunos meses después de iniciar su trabajo docente en la escuela Julio Cortázar, al profesor le fue otorgada, por parte de la ENM, una beca para realizar una estancia académica de seis meses en Madrid, España. En ese país

5 Original del libro, traducido por Margarita Esther González.

6 SEP, las reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa de Escuelas de Calidad establece “Que es necesario apoyar las acciones que la comunidad escolar establezca en un proyecto escolar como medio para mejorar la calidad y la equidad del servicio que ofrece cada centro escolar”, y estipula las reglas para acceder a financiamiento adicional.

7 Entrevista a Alberto Sánchez Cervantes. Juan Páez Cárdenas, 14 de junio de 2014.

observó en distintos colegios prácticas docentes que lo impactaron, dijo, por el grado de desenvolvimiento de la expresión de los niños estudiantes y la forma de trabajar de algunos profesores. En esa estancia pudo revisar varios libros de la colección Biblioteca de la Escuela Moderna (BEM), de Célestin Freinet.⁸

Al regresar a México a principios del ciclo escolar 1984-1985, Alberto Sánchez se encontró con Rogelio Estrada Pardo, un maestro recién llegado al turno vespertino de la primaria Julio Cortázar. Rogelio Estrada había egresado de la ENM en 1981 e inmediatamente después ingresó a la Escuela Normal Superior de México (ENSM), esta última, considerada como enclave del movimiento democrático en la primera mitad de los ochenta. Mediante su formación en la ENSM, Rogelio Estrada dijo haber conocido una variedad de propuestas pedagógicas, entre ellas la de Célestin Freinet.⁹ Además, había participado en dos huelgas estudiantiles en la ENM y se había afiliado al PCM. Al ingresar a la docencia, se consideró integrante del Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), instancia de lucha originada en los movimientos magisteriales de finales de los cincuenta del siglo pasado en la Ciudad de México (Loyo, 1998).¹⁰

En el encuentro de Alberto Sánchez y Rogelio Estrada en la escuela Julio Cortázar, los maestros intercambiaron inquietudes de innovación pedagógica. En el verano anterior, el segundo había tomado el curso sobre el Laboratorio-Museo Escolar, promovido por la Dirección General de Primarias de la SEP en la Ciudad de México. Según el texto de Estrada, Téllez y Martínez (1995: 14), el proyecto tenía como antecedente el trabajo realizado desde los años sesenta por el maestro Vicente Javier Ontiveros Balcázar, y desde 1979 había sido adoptado por la SEP. El Laboratorio-Museo Escolar permitía poner en práctica, de manera más organizada, muchas de las propuestas hechas en los programas y libros de texto de ciencias naturales, elaborados en los años setenta bajo la coordinación de Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez,¹¹ que también tuvieron

8 Entrevista a Alberto Sánchez Cervantes. Juan Páez Cárdenas, 14 de junio de 2014.

9 Entrevista a Rogelio Estrada Pardo. Juan Páez Cárdenas, 4 de junio de 2014.

10 Entrevista a Rogelio Estrada Pardo. Juan Páez Cárdenas, 21 de mayo de 2014.

11 Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez tuvo participación en la escuela activa a través de su relación con la escuela Bartolomé Cossío Villegas, institución particular ubicada en la Ciudad de México en la que estudiaron sus hijos. Esta escuela fue fundada por el maestro José de Tapia Bujalance y las maestras Graciela González y Teresa Vidal; adoptó desde sus inicios la filosofía y técnicas de la escuela moderna freinetiana. José de Tapia Bujalance fue un exiliado español y se le reconoce como uno de los principales introductores de esta perspectiva educativa en México. Gutiérrez-Vázquez fue jefe fundador del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN, el cual se creó a partir de la reforma de 1973.

una fuerte influencia de las escuelas activas de México. A continuación, un fragmento de la narración del profesor Alberto sobre su encuentro con Rogelio Estrada:

Cuando él llega [...] me dice: “¿cómo vas a trabajar?”, y yo en mi inocencia le digo: “con técnicas Freinet”, y él me dice: “¿a poco las conoces?”, y [yo] había leído un librito por ahí [...], y le digo: “¡sí!” [...] ¿pero sabes qué?, contaba mucho para mí que aunque no había leído, las había visto en los colegios de España [...] y cuando estuve en España en esos colegios y lo vi, dije: “yo quiero ser así... y quiero que mis niños sean así” [...] entonces, cuando él me dice, y a bote pronto, y yo le devuelvo la pregunta: “¿y tú?”, me dice: “yo también, pero además vamos a hacer un laboratorio-museo escolar”, y ahí empezó todo [...] entonces, hacemos como una mancuerna.¹²

En la cita del maestro se observa una intención de decidir desde su propio conocimiento la perspectiva pedagógica que adoptarían para su trabajo docente y de apropiarse de la gestión para realizar un proyecto como el Laboratorio-Museo Escolar; si bien este proyecto fue propuesto desde la SEP, la administración no otorgaba recursos económicos ni condiciones específicas para su implementación en las escuelas. En la mayoría de las escuelas públicas, un proyecto así pasaría en primer término por la dirección escolar, sin embargo, en este caso, como se verá enseguida, fue materializado mediante el trabajo militante¹³ del equipo de profesores y padres de familia.

Alberto Sánchez describió cómo en un inicio los profesores instalaron el Laboratorio-Museo Escolar en un aula de la escuela, no obstante, al finalizar el ciclo escolar, les fue dada la orden de desalojarla. El equipo docente intentó revertir en vano esta orden. A partir de esto, los maestros de la escuela unieron esfuerzos para edificar un salón exclusivo para el laboratorio (Sánchez, 1991: 13). Consiguieron que la supervisora escolar fuera al plantel y les aprobara tomar un espacio dentro del perímetro de la escuela para levantar el edificio. En reunión de Consejo Técnico se aprobó vender certificados de cooperación pro-construcción. Luego, recurrieron a distintas actividades como bazares, funciones de cine callejero, boteos o solicitudes de apoyo a

12 Entrevista a Alberto Sánchez Cervantes. Juan Páez Cárdenas, 14 de junio de 2014.

13 Para este trabajo, tomamos este concepto de militancia pedagógica en el sentido de horas de trabajo no pagadas de los profesores.

distintas empresas, sindicatos u otras organizaciones para recabar fondos (Sánchez, 1991: 13).

Alberto Sánchez mencionó que esta labor no estuvo exenta de oponentes. Tanto la directora del turno vespertino como el director del matutino pertenecían al grupo sindical Vanguardia Revolucionaria, el cual era la corriente dominante en el SNTE en ese momento. En algún momento, Alberto Sánchez se enteró de que el director del matutino había apostado a que los profesores del vespertino no lograrían llevar a cabo el proyecto.¹⁴ Si bien, la construcción del Laboratorio-Museo Escolar se realizó durante todo el ciclo escolar 1985-1986, finalmente se inauguró en diciembre de 1986, con la participación de los maestros e incluso de la directora.

La edificación de este espacio (un salón de 60 metros cuadrados) implicó que los profesores contrataran a un maestro albañil, le pagaran, y ellos mismos trabajaran como ayudantes los fines de semana o durante periodos vacacionales. Al momento de su apertura, el proyecto fue nombrado Laboratorio-Museo Escolar Célestin Freinet. El maestro Alberto Sánchez indicó que desde el primer espacio en donde estuvo ubicado, el proyecto despertó un interés creciente entre estudiantes, padres de familia y maestros. Incluso fue difundido entre maestros y padres de otras escuelas y “en la medida que fue conocido el proyecto tuvo un respaldo moral muy fuerte” (Sánchez, 1991: 13).



Foto 1. Una sesión de trabajo en el Laboratorio-Museo Escolar Célestin Freinet (cortesía MMEM).

14 Entrevista a Alberto Sánchez Cervantes. Juan Páez Cárdenas, 7 de noviembre de 2015.

Según los hallazgos de diversos estudios en escuelas, el tipo de prácticas docentes descritas anteriormente no se presentan con frecuencia. Fullan y Hargreaves (1996), por ejemplo, afirman que el problema de las escuelas “es simplemente [que] no hay suficientes oportunidades ni suficiente aliento para que los docentes trabajen en equipo, aprendan los unos de los otros y mejoren su saber hacer comunidad”. Además, señalan al aislamiento docente como un problema básico y extendido de las escuelas. Por su parte, Justa Ezpeleta, argumenta que la organización escolar “más que conformada para contener y facilitar la tarea pedagógica parece diseñada para coexistir paralelamente con ella y, por lo mismo, en no pocas ocasiones, obstaculizarla” (Ezpeleta, 1992: 106); además, indica que son muy pocas las escuelas en donde la preocupación pedagógica tiene cierta importancia en las juntas de Consejo Técnico (Ezpeleta, 1991: 4). Sin embargo, en esta primaria los docentes se apropiaron de la gestión pedagógica de la escuela como condición para llevar a cabo un proyecto que, junto con los padres de familia, creyeron adecuado para sus hijos y estudiantes.

El otro eje del proyecto pedagógico de la escuela Julio Cortázar, turno vespertino, de acuerdo con las narraciones de los profesores Alberto Sánchez, Rogelio Estrada y Raquel Martínez (esta última ingresó a la escuela en 1987), fue la adopción de prácticas freinetianas por la mayoría del equipo docente. Con ello, se logró mostrar, por lo menos en este caso, cómo la pedagogía freinetiana era no solamente viable sino también valiosa en el contexto de una escuela pública de ese tipo.

En el ciclo escolar 1984-1985, tanto Rogelio Estrada como Alberto Sánchez daban clases a grupos de sexto grado. Iniciaron aplicando técnicas de Freinet en sus salones y haciendo actividades en conjunto. Practicaron un avance cauteloso en la aplicación de las diversas técnicas freinetianas. Los maestros se asumieron como sujetos de acción político-pedagógica con la clara intención de impactar la organización escolar (Sánchez, 1991). Ellos se propusieron conformar un equipo pedagógico con sus demás colegas.

Una de las primeras tácticas para lograrlo, comentó Alberto Sánchez, fue conformar una biblioteca compartida. Él había comprado toda la serie de la Biblioteca de la Escuela Moderna (23 tomos) y junto con otros textos que aportó Rogelio Estrada, hicieron una lista y la pusieron a disposición del equipo docente para préstamo. Así, se conformó un acervo de las obras de Célestin Freinet, pero también de otros autores como Paulo Freire y Antón

Makárenko.¹⁵ Es importante recordar que en la década de los ochenta, el uso de textos digitales era inexistente; sin embargo, desde los años setenta, la SEP había publicado ediciones masivas de libros dirigidos especialmente a los docentes, como SepSetentas, y luego SepOchentas con el Fondo de Cultura Económica,¹⁶ y una serie de publicaciones infantiles por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Siguieron en esta lógica series como la Enciclopedia Colibrí, del ISSSTE, y la Biblioteca Pedagógica, editada por El Caballito. La oferta de material de lectura era bastante amplia y accesible a los maestros en esos años.

La preocupación pedagógica fundamental de Rogelio Estrada y Alberto Sánchez en la primaria Julio Cortázar fue dar la palabra a los alumnos e involucrarlos en procesos de autogestión y aprendizajes significativos. Promover un equipo docente no fue sencillo: “Al principio, en juntas de consejo técnico, nuestras ideas eran apabulladas por un ambiente de indiferencia y rechazo [...] Hablamos en privado con la directora para que nos ayudara a convencer a los maestros, nunca lo hizo, en el fondo creo que temía a nuestro liderazgo [...]” (Sánchez, 1991: 19-20).

Ante esta descripción del profesor Alberto Sánchez, conviene tener presente la filiación vanguardista de la directora y que se trataba de la primera mitad de los años ochenta, cuando hacía sólo algunos años (finales de 1979) se había conformado la CNTE en Chiapas. Ante el rechazo del resto de los docentes y de la dirección de conformar una propuesta pedagógica en conjunto, los dos maestros siguieron trabajando lo freinetiano sólo en sus grupos. Poco a poco –narraron– fueron despertando el interés en los demás.

En el acondicionamiento del primer espacio que fungió como Laboratorio-Museo Escolar, dos maestras se adhirieron al par de profesores. El fin de cursos del ciclo 1984-1985 lo terminaron con una exposición de trabajos escolares precisamente en las instalaciones del Laboratorio-Museo que dejó satisfechos a los padres de familia y que fue determinante para promover la cooperación entre los docentes. Algunos de ellos comenzaron a aplicar también técnicas Freinet en sus grupos. Se articuló un círculo de estudio forma-

15 Entrevista a Alberto Sánchez Cervantes. Juan Páez Cárdenas, 14 de junio de 2014.

16 Fernando Lazarín reporta que SepOchentas fue un “Programa editorial de la Secretaría de Educación Pública con el Fondo de Cultura Económica, durante los ochenta, que impulsó la publicación de libros de bajo costo (ediciones de bolsillo) sobre diversas temáticas sociales e históricas con el objetivo de alcanzar a un público masivo y de escasos ingresos.” Disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_s/sep_80.htm.

tivo entre los docentes para revisar, durante los recreos, un tema educativo semanalmente. A partir de esto, la mayor parte del conjunto de docentes (entre 11 o 12 de un total de 18) trabajó integrando algunas técnicas a su práctica (Sánchez, 1991: 20-22).

Por su parte, la maestra Raquel Martínez ingresó al vespertino de la escuela Julio Cortázar a finales de 1987 (inmediatamente después de haber egresado de la ENM) y se incorporó casi de inmediato al equipo de freinetianos. Enseguida, un fragmento de su testimonio:

Yo llego [a la primaria Julio Cortázar] en el [19]87, en septiembre, y él [Alberto Sánchez Cervantes] en diciembre hace una mini muestra pedagógica en su grupo... y nos invita, nos manda un recado a todos [los maestros]; que quien desee pasar a su salón a ver el trabajo de sus alumnos, que lo podemos hacer... entonces yo digo: “voy a ir a ver”. Precisamente entro a su salón y veo, por un lado, a unos niños imprimiendo el texto libre con un mimeógrafo; ahí iban saliendo las hojas y lo del texto; veo a otros niños que están leyendo el diario y haciendo críticas y sugerencias... un chico estaba presentando su conferencia [...] [exclamó para sí misma]: “¡Yo quiero que mi aula sea como ésta, quiero que los niños estén levantando la mano y que los niños participen, y llevar el diario y que hagan conferencias!”¹⁷

En esta cita destaca la táctica del profesor Alberto Sánchez según la narración de la profesora: mandó un recado (los recados eran llevados a los salones por alumnos) *invitando* a sus colegas. Es decir, no intentaba obligarlos a ir ni se valía de la directora o alguna otra figura para presionarlos. También es notable la vehemencia con la que Raquel Martínez relató ese primer encuentro con la práctica freinetiana y su convencimiento por esta perspectiva, ya que hasta la fecha continúa ejerciendo su trabajo docente bajo esta perspectiva.

La profesora también indicó que en aquel momento eran los maestros quienes proponían los temas a tratar en las juntas de Consejo Técnico de la escuela. Los practicantes de las técnicas aprovecharon las juntas para hacer muestras de lo que hacían en sus grupos con los alumnos para compartir su trabajo ante sus colegas y recibir observaciones.¹⁸

17 Entrevista a Raquel Martínez García. Juan Páez Cárdenas, 22 de marzo de 2014.

18 Entrevista a Raquel Martínez García. Juan Páez Cárdenas, 22 de marzo de 2014.

Los tres docentes entrevistados, ex integrantes de la escuela Julio Cortázar (la última de los tres en dejar la escuela fue Raquel Martínez en 2007), coincidieron en que durante el periodo de mayor solidez del equipo docente freinetiano (de 1987 a 1996, según la profesora Raquel), la escuela fue visitada por un número importante de observadores externos como normalistas, universitarios, padres y maestros de otras escuelas. También dijeron haber sido muy significativos los programas producidos por el Canal 11 de televisión del Instituto Politécnico Nacional (Sección 9 democrática, 1996).

Además, al mismo tiempo que la escuela era reconocida por su labor pedagógica, era también enclave del movimiento democrático local, el cual tuvo un momento culminante en el movimiento magisterial de 1989, que marcó la salida de Carlos Jonguitud Barrios del SNTE, la llegada de Elba Esther Gordillo y el triunfo de los democráticos en la Sección 9, la cual incluía a los maestros de preescolar, primaria y educación especial de la Ciudad de México. Previo a este movimiento y después del mismo, la escuela Julio Cortázar fue sede de asambleas gremiales.

En suma, en la trayectoria de la escuela Julio Cortázar en los años ochenta y noventa, se observa cómo un par de docentes –figuras clave de la gestión pedagógica en la primaria– negociaron pacientemente con sus colegas y la directora, quien tenía una postura política-gremial contraria a los docentes: la adopción de la pedagogía freinetiana como proyecto escolar. A través del trabajo constante y la invitación a sus compañeros maestros para observar los resultados educativos en los alumnos, consiguieron crear un colectivo pedagógico freinetiano que, junto con el Laboratorio-Museo Escolar, llamó la atención de otros actores, quienes acudieron a observar el tipo de educación impartida en esta escuela.

Estos esfuerzos por compartir las experiencias de prácticas freinetianas en la escuela pública llevaron a la construcción de redes de trabajo y colaboración entre maestros. En 1987 fue creado el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM) con maestros de distintas escuelas de Iztapalapa –entre ellas, la primaria Julio Cortázar– y de otras delegaciones de la ciudad (Páez, 2016). Si bien no es la intención de este trabajo describir la trayectoria de este colectivo, cabe decir que el MEM se mantiene activo actualmente y ha formado a múltiples generaciones de docentes interesados en esta perspectiva pedagógica.

El fomento a la lectura como eje pedagógico transversal

Si bien la experiencia de la escuela Julio Cortázar es emblemática por la puesta en práctica en una escuela urbano-marginal pública de una propuesta pedagógica derivada de la tradición freinetiana,¹⁹ no era la única iniciativa de conformar colectivos en torno a proyectos escolares y organizar redes pedagógicas más allá de la propia escuela. Una veta importante en esta región fueron las múltiples experiencias de trabajar en torno a la lengua escrita por parte de los estudiantes.

Es importante notar que las iniciativas de los profesores se daban en el contexto de un giro en la política educativa que consistió en dotar a las escuelas con acervos bibliográficos adicionales a los libros de texto, que se habían distribuido de manera gratuita a todos los niños de primaria del país desde el año de 1960, y en una nueva edición en los años de 1970. Desde 1986 se empezaron a producir los Libros del Rincón y a distribuirlos a todas las escuelas. Incluían obras de literatura y de difusión científica editados por la SEP especialmente para las escuelas. El programa se intensificó, se promovieron las Bibliotecas de Aula, con acervos importantes, y se integró el Programa Nacional de Lectura en 2006.²⁰ Estos programas, a su vez, impulsaron un aumento en la producción de libros infantiles por las editoriales, así como talleres de formación de “cuentacuentos”, personas dedicadas a leer en voz alta y dramatizar cuentos para niños. No obstante, la dotación de libros a las escuelas no aseguraba que se utilizaran con los alumnos, pues al estar inventariados, muchos directores los reservaban bajo llave y se hacía poco uso de ellos por los maestros de grupo.

En este contexto, la realización de acciones tempranas por parte de maestros, particularmente notable en el oriente de Iztapalapa, mostraba diferentes maneras de asegurar la apropiación de la cultura escrita más allá de la disponibilidad de material de lectura. Para que funcionaran estos programas en las escuelas se requería el apoyo de los docentes; su concreción dependía de la autogestión docente.

En los relatos de los maestros, así como en la adopción de ciertas técnicas Freinet, se notaba la inquietud de estos docentes por la difusión de la

19 Las experiencias anteriores con la pedagogía freinetiana se habían realizado en escuelas particulares con los hijos de una élite profesional.

20 SEP. Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura, DOF 17/03/2006. El programa de Bibliotecas de Aula se inició en el sexenio de Vicente Fox, 2000-2006.

cultura escrita entre sus alumnos e incluso entre los padres de familia de las comunidades de la región en que laboraban. Así, las actividades en torno a la lectura, la redacción de textos libres y el intercambio de correspondencia entre escuelas tenían un lugar notable en la escuela Cortázar y en otras de la zona. Además, fueron impulsadas desde los años noventa, por lo menos, por otros maestros de la región oriente que no eran integrantes del MMEM, aunque habían compartido una trayectoria social y formativa similar a aquéllos.

Estas inquietudes los llevaron a buscar una formación mayor en la enseñanza, que fue obtenida en 1996 cuando un grupo de maestros de Iztapalapa obtuvo la posibilidad de realizar un diplomado en fomento lector, diseñado especialmente para ellos, impartido por académicos de la Universidad Pedagógica Nacional. La experiencia acumulada por estos docentes desembocó finalmente en la fundación de la constitución de la Red de Maestros y Maestros Animadores de la Lectura y la Escritura (RMMALE) en 1999.²¹

La difícil tarea de convocar a los docentes en torno a un proyecto escolar colectivo

Lograr organizar un proyecto colectivo en torno a la lectura no era fácil. Tuvi- mos la oportunidad de observar directamente el legado y el sentido otorgado a los proyectos pedagógicos en torno a los usos de la lengua escrita al realizar el trabajo de campo en una escuela primaria pública que hemos estado visi- tando intermitentemente desde el año 2013: la escuela primaria Licenciado José María Lafragua, turno matutino, ubicada en la colonia Paraje Zacatepec, al oriente de la delegación Iztapalapa.

Esta primaria tenía una trayectoria de lucha gremial junto con el magis- terio democrático de varios años y, al igual que lo fue la escuela Julio Cortázar, era sede de juntas gremiales de los democráticos al terminar la jornada escolar. La primaria fue fundada en septiembre de 1978, justo detrás de la penitenciaría de Santa Martha Acatitla. Contaba con instalaciones amplias, con 18 grupos y una planta docente de 22 maestros, algunos con años de servicio en la escuela y otros que habían sido asignados en fechas recientes. Lo que interesa destacar

21 El trabajo de Martha Segura Jiménez presenta una descripción puntual del trabajo de la RMMALE en la pri- mera mitad del año 2000 (Segura, 2009).

en este apartado es el tipo de gestión pedagógica de un proyecto colectivo en unas condiciones distintas a las que caracterizaban a la escuela Julio Cortázar en los ochenta. El profesor Roberto Gabriel Gómez Jiménez, quien fue nombrado subdirector de la primaria en el año 2014, había comentado acerca de la preocupación que habían compartido muchos maestros de la región, por lo cual la lectura se convirtió en el eje central de sus actividades en esta escuela: “Uno de los tantos problemas que vivíamos en las escuelas era que a los niños y niñas no les gustaba leer ni escribir; eran actividades aburridas y sin sentido. Fue así como un grupo de profesores de primaria decidimos promover ‘el placer’ por la lectura y escritura” (Gómez *et al.*, 2004: 92).

La gestión de la escuela Licenciado José María Lafragua tenía una característica particular, pues habíamos notado que si bien había un ambiente de constante trabajo y actividad, cada maestro trabajaba a su manera. La política del equipo directivo era permitir que los maestros de la primaria impartieran clases con independencia y adoptando diferentes estilos docentes. Como en otras escuelas, se había logrado el nombramiento de un maestro exclusivamente de lectura para todos los grupos y sesiones semanales en la biblioteca escolar.

Para conseguir convocar a los maestros a un proyecto colectivo, el subdirector Roberto Gómez logró un cambio de estrategia que situara a la biblioteca escolar como centro de la acción pedagógica de la escuela. Esto se convirtió en el componente central de un programa de lectura reconocido por los maestros como su proyecto escolar y que era resultado de acuerdos previamente tomados por el colectivo –docentes y directivos– en juntas de Consejo Técnico. El diseño de este proyecto incluía, aparte del maestro exclusivamente de lectura para todos los grupos, sesiones semanales en la biblioteca escolar, el fomento a la lectura de los maestros en sus salones, la realización de ferias de lectura dentro de las instalaciones del plantel y la inclusión de actividades lectoras en celebraciones festivas y asambleas cívicas.

Anteriormente, el espacio de la biblioteca y el del salón de cómputo conformaban un salón de usos múltiples. Entre el equipo docente y los padres de familia consiguieron habilitar el espacio como salón de biblioteca. Los docentes se pusieron de acuerdo para configurar un proyecto pedagógico integral y colectivo de fomento a la lectura; el colectivo decidió concentrar todos los Libros del Rincón de cada aula en la biblioteca y crear un programa semanal de visitas en el que cada grupo iría acompañado de su maestro, por lo menos una

vez por semana, para tener una sesión de fomento a la lectura, con la ayuda del encargado de la biblioteca.

No todos los grupos cumplían con el acuerdo de tener una sesión semanal. Sin embargo, en las sesiones de biblioteca de distintos grupos observados, cada maestro realizaba distintas actividades con sus alumnos, a veces relacionadas con los temas de las materias que estudiaban. En algunos casos, los niños revisaron y leyeron libros del acervo y comentaron con sus compañeros acerca de ellos.

Había diferentes formas de promover la reflexión sobre lo que leían: hacían dibujos relacionados con las lecturas, hablaban sobre libros con su maestra, escribían sobre libros leídos y respondían a preguntas para la reflexión sobre las lecturas hechas. Las maestras también mostraban cómo leer: por ejemplo, en una ocasión escucharon a su maestra leer una noticia periodística y comentaron en grupo sobre el contenido de la misma; en otra escucharon a su maestra leer en voz alta o comentaron ante el grupo libros leídos. Entre los alumnos presentaban libros, invitando a sus compañeros a leerlos, y hacían recomendaciones sobre lecturas o se llevaban libros en préstamo a su casa. No faltaba quién organizara a su grupo para cantar una canción encontrada en los libros.

Los docentes de la escuela Lafragua también organizaban ferias de libros, y pudimos observar la de junio y julio de 2015. La llamada “Feria de lectura”, que se llevó a cabo durante ocho días en la escuela en ese año, consistió en lecturas en voz alta por maestros y alumnos, así como números musicales. También venta y rifas para niños de libros de editoriales como del Fondo de Cultura Económica (FCE) y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Pero no se limitaba a la lectura y venta de libros: los propios docentes presentaban funciones de teatro negro frente a estudiantes y padres de familia. Poco a poco, un grupo de maestros se había hecho de todo el acervo de técnicas propias de la tradición de cuentacuentos, e incluso se disfrazaban para dramatizar algunos cuentos para los eventos de la escuela. Además, establecían otras maneras de compartir sus experiencias, como el día de talleres de lectura, en el cual los docentes intercambiaban sus grupos y leían en voz alta a los alumnos, para después proponerles una actividad relacionada con la lectura. Combinaban la lectura con diversos talleres relacionados con el arte, las manualidades y la recreación, así como la presentación de una orquesta in-

fantil de una escuela primaria pública cercana. En la feria participaba toda la comunidad escolar: directivos y docentes, estudiantes, trabajadores de apoyo y padres de familia.

Aunque lo anterior podría no ser tan distinto a lo que sucedía en otras escuelas de la zona, en la primaria Lafragua había un trabajo subyacente previo de prácticas instituyentes (Granja, 1992) en el ámbito de la gestión escolar, que había convertido a esta primaria en una referencia para la práctica del fomento lector a nivel regional, al ser una de las primeras escuelas donde la RMMALE realizó sus ferias y prácticas de lectura y mantuvo esfuerzos sostenidos con ese objetivo por varios años.

Uno de los principios que articulaban esto por parte de los docentes era la búsqueda de alianza con los padres de familia. Los maestros adoptaban formas de convocarlos constantemente para recibir información y/o participar en distintas actividades relacionadas tanto a cuestiones de enseñanza como de búsqueda de recursos o mantenimiento para la infraestructura escolar. En esta escuela, los padres de familia dentro del plantel escolar eran una presencia cotidiana en ciertos eventos y en espacios como la dirección escolar o los patios centrales. El equipo docente y directivo los convocaba mediante asambleas cívicas, juntas calendarizadas y extraordinarias, en las cuales se le daba importancia a la rendición de cuentas de la gestión escolar. Al mismo tiempo, su apoyo era solicitado por el equipo docente para todo aquello relacionado con la marcha del trabajo en la escuela, tanto si se trataba, por ejemplo, de infraestructura escolar, o la permanencia de maestros interinos, ya que todo esto, argumentaban, repercutía en la gestión pedagógica de la escuela.

Los docentes, estudiantes y padres de familia de esta escuela se han involucrado directamente en distintos aspectos del equipamiento, mobiliario, mantenimiento y/o construcción de infraestructura escolar relacionada con, por ejemplo, el salón de usos múltiples, la biblioteca escolar o el salón de cómputo. Esta alianza convirtió al colectivo escolar en un sujeto capaz de hacer a un lado algunas reglas de la normatividad vigente e implementar formas instituyentes de gestión, justo para poder consolidar proyectos pedagógicos impulsados en algún momento por la SEP, pero cuya realización implicó una inversión de tiempo y esfuerzo, y a veces recursos propios a largo plazo, que no son reconocidos por la cultura de los expertos en reformas educativas.

La toma de las escuelas

Justa Ezpeleta indica que son muy pocas las escuelas en donde la preocupación pedagógica tiene cierta importancia en las juntas de Consejo Técnico (Ezpeleta, 1991: 4). Sin embargo, en las juntas de la primaria Lafragua lo pedagógico tenía lugar junto con las cuestiones para organizar eventos en la escuela, como ceremonias cívicas o fechas especiales e incluso para tratar temáticas de índole gremial. En la toma de decisiones se fomentaba la participación de todos y no eran solamente los directivos quienes ordenaban directrices.

También, en la escuela, los maestros mantenían un sofisticado proceso de comunicación interna. Aparte de las juntas ordinarias con padres de familia y las juntas de Consejo Técnico, otro tipo de juntas extraordinarias eran frecuentes. Algunas se realizaban a la hora del receso escolar y en ellas se trataban temas relacionados con problemáticas diversas según la coyuntura, como aquéllas relacionadas al sostenimiento y cohesión del equipo docente. Fueron varias en las que se trataron asuntos laborales que derivaron en pltones y movilizaciones realizadas, por ejemplo, para retener a maestras a las que se les terminaba su interinato y que el equipo docente deseaba que continuaran en la escuela. También eran cuidadosos al gestionar qué personas ocupaban cargos clave dentro de la escuela, como el de la dirección escolar, el apoyo técnico pedagógico o, incluso, el de conserje. Había una intención de defender al equipo docente y de trabajo, ante lo que valoraban como arbitrariedades de la administración del sistema educativo. En esta cultura docente en particular, lo laboral era también parte de lo pedagógico, al estar vinculado al sostenimiento de un proyecto escolar.

En la Foto 2, la imagen muestra una instalación alusiva a la celebración del día de muertos en los días previos al inicio de noviembre de 2014 en una de las jardineras del patio principal de la primaria. Fue un trabajo realizado en conjunto por el equipo de profesores. Al fondo, colocadas encima de las ventanas de uno de los salones, se observan dos grandes frases escritas en papel. Una de ellas dice: “En esta escuela se mantiene viva la esperanza”, y en otra: “Porque vivos se los llevaron/vivos los queremos.”²² Lafragua”. De esta forma, el equipo laboral de la escuela expresó un claro posicionamiento político frente a estudiantes, padres de familia y visitantes de la escuela.

22 La frase “Porque vivos se los llevaron, vivos los queremos” ha sido el grito de lucha e indignación del movimiento social masivo originado por la desaparición de 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa, Guerrero, ocurrida el 26 de septiembre de 2014.

Considero que la imagen sintetiza bien lo descrito en los apartados anteriores. Las primarias Licenciado José María Lafragua y Julio Cortázar pueden observarse como *escuelas tomadas* por los propios docentes en el curso de su trabajo. Es decir, los actores logran, mediante diferentes *tácticas* (de Certeau, 2000), ocupar el espacio escolar y gestionar de manera relativamente autónoma el trabajo pedagógico. Se puede definir la idea de “tomar la escuela” como forma de defensa de la educación pública por el equipo docente, en alianza con las comunidades (Rockwell, 2016: 6-8).



Foto 2. Jardinera de la escuela Licenciado José María Lafragua en la víspera de la celebración del día de muertos, 2014

Los profesores de estas escuelas se resistían ante disposiciones oficiales cuando no estaban de acuerdo con ellas, aunque también tomaban en serio y buscaban las condiciones para poner en práctica propuestas oficiales que les parecían valiosas, como los laboratorios y el fomento a la lectura. Las primarias se vuelven espacios de encuentro y formación de maestros de otras

escuelas cercanas, quienes deciden reunirse y construir redes para tratar temas gremiales o pedagógicos. En suma, se trata de una toma en donde los docentes se ganan el apoyo de la comunidad al ofrecer resultados pedagógicos con el alumnado, lo que les da el respaldo y el sustento moral para hacerse del control de la gestión y defender lo que ellos, desde la *apropiación de su materia de trabajo*,²³ consideran una mejor escuela pública para los niños con mayores carencias de la Ciudad de México.

Esta construcción de redes entre primarias del oriente de Iztapalapa ha conformado una trayectoria de más de tres décadas, lo cual constituye un legado de trabajo militante con relación a esfuerzos de autoformación docente, mediante círculos de estudio y cursos pedagógicos autogestionados, actividades colectivas de enseñanza entre escuelas y una serie de publicaciones que dan cuenta de tal trayectoria en distintos momentos y coyunturas político-pedagógicas. Todo esto como parte de una lucha de larga duración que pugna por justicia laboral para el magisterio y una defensa de la educación pública.

Las reformas educativas en México y el concepto de autonomía

Nos remitimos a la historia de las reformas educativas para comprender a otra escala la problemática profunda generada por las reformas de las últimas décadas, y en especial del régimen actual.

Como es sabido, a partir de la Revolución mexicana y la fundación de la Secretaría de Educación Pública, hubo una serie importante de reformas educativas, de las cuales destacan la escuela rural mexicana y la educación socialista. Si bien pronto se eliminó el contenido “socialista” de ésta, el nuevo artículo 3° de 1934 dejó otro legado importante para el siglo xx: la garantía de una educación primaria de seis años para todos los niños de México, lo cual borró las distinciones de una educación diferenciada y desigual entre género y medios socio-económicos que existía desde el siglo xix. Este principio rigió la construcción de los programas nacionales y la publicación de los libros de texto gratuitos de educación obligatoria a partir de 1959. Representó el derecho al acceso a una educación científica y democrática, hasta el inicio de las reformas neoliberales de 1993 en México.

23 Este término fue usado por uno de los docentes de las redes en un evento literario en la escuela primaria Licenciado José María Lafragua.

Si bien tal homogeneidad curricular fue criticada a diestra y siniestra, siempre sirvió como parámetro para garantizar la equidad en la educación impartida a todo México. Frente a la diversidad del país, los docentes se dedicaban a “adaptar los programas al medio”, y de hecho los supervisores así lo promovían. Algunas críticas iban más a fondo, planteando que, en los hechos, el currículum “real” o “vivido” por los alumnos era bastante desigual, por ejemplo, entre turnos matutinos y vespertinos, escuelas con cierta estabilidad y prestigio y escuelas de las periferias urbanas, las secundarias generales y las técnicas, entre otras distinciones.

No obstante, el principio de un derecho universal a una educación de la misma calidad se mantuvo constante hasta la reforma de 1993, que empezó a legitimar una diferenciación curricular, inicialmente orientada hacia el reconocimiento de la naturaleza “pluricultural” del país y hacia la necesidad de programas “compensatorios” que atendieran los rezagos y la desigualdad de rendimientos entre estratos socioeconómicos de la población. Ello dio pie a la proliferación de acciones cuyos parámetros se alejaban de los programas comunes de la primaria. El cambio tuvo algunas consecuencias positivas, como la dotación a las primarias de muchísimos libros de literatura infantil que complementarían los libros de texto que habían sido, en muchos casos, los únicos materiales impresos disponibles.

Sin embargo, hacia finales del siglo xx, y sobre todo en este siglo, el abandono de un parámetro común también ha justificado la diferenciación estructural y curricular de la educación básica. El caso confirma una tendencia observada en muchos casos: *la diferenciación curricular tiende hacia una desigualdad curricular en detrimento de las poblaciones más vulnerables*. Se reeditan, así, discusiones históricas de fondo, como la que se dio entre el modelo segregacionista (escuelas separadas pero iguales) de “educación vocacional y agrícola” para los esclavos liberados, impulsado por B. T. Washington en los Estados Unidos (y asumido por muchos poderes coloniales en África), y la demanda de W. E. B. Du Bois, sociólogo afroamericano quien demandaba, junto con otros, el acceso igualitario de la población emancipada a la misma educación ofrecida a la población blanca. En parte, la postura de México en los años veinte y treinta fue un rechazo explícito al modelo segregacionista norteamericano.

La reforma educativa de 2013 desde luego tiene intenciones y consecuencias laborales fuertes, pero también significa un vuelco radical, si bien implícito, en la configuración de la educación pública construida en México a lo largo

del siglo xx. Un vuelco que se alinea con las otras reformas “estructurales” que han destruido los derechos a la tierra y al agua, a la energía y al ambiente, a los derechos laborales y a la salud pública consagrados en la Constitución pos-revolucionaria.

En primero término, la modificación al artículo 3° de la Constitución de México en 2013 introdujo, entre sus múltiples cláusulas, una frase que aludía a una nueva consideración de “autonomía de gestión” como facultad de los directores de escuelas de educación básica; un giro en un marco legal que anteriormente había limitado el uso del término a las instituciones de educación superior. Por los atributos, es fácil ver que la intención fue alinear el marco legal con la tendencia mundial de las reformas neoliberales de depositar en las escuelas individuales responsabilidades de gestión anteriormente realizadas por las instancias de la administración escolar, incluyendo la propia Secretaría de Educación Pública. El inciso se lee así:

Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta (DOF, 26 de febrero, 2013).

Reformas de este tipo tienen ya más de 30 años de imponerse en muchos países del mundo, y la investigación al respecto ha podido constatar los resultados: mayor desigualdad entre escuelas, con la concentración de recursos en escuelas que atienden a las clases más favorecidas de la sociedad, abandono de las escuelas que no califican o no logran “bajar recursos”, mayor dependencia hacia las “colaboraciones voluntarias” de los padres de familia para mantener la operación mínima de las escuelas, incursión de empresas particulares en la venta directa de materiales y servicios a las escuelas, entre otros.²⁴

En México, varios estudios han constatado la enorme carga administrativa que agrega esta función ampliada de gestión a los directivos escolares, y que resta tiempo a su función básica de convocar a los maestros en torno a pro-

24 John Smyth (2011). The disaster of the ‘self- managing school’ – genesis, trajectory, undisclosed agenda, and effects, *Journal of Educational Administration and History*, 43(2), 95-117. Para un análisis similar después de las primeras reformas en Chile y en Minas Gerais, véase Zibas (1997). Véase también Rockwell (2015).

yectos pedagógicos escolares y guiar la formación de comunidades educativas que fomenten la colaboración entre maestros y padres de familia en torno al desarrollo de sus hijos.²⁵

Con la tardía llegada del Modelo Educativo que le daría algún sustento curricular y pedagógico a la reforma de 2013, y que se presentó en 2017, incluye como uno de sus componentes operativos la propuesta de cierto número de horas curriculares, posibles de determinar mediante una “autonomía curricular” (SEP, 2017). Circula otro documento reglamentario de 26 páginas sobre la “autonomía curricular”, que ya se está probando en la fase de piloteo en una muestra de escuelas, la cual da lineamientos más precisos sobre esta “autonomía”:

[...] la AC es la facultad que se otorga a cada escuela pública de Educación Básica de decidir una parte de su currículo para complementar y fortalecer el currículo nacional; a partir de las características, necesidades e intereses de los alumnos así como las condiciones de la escuela y de la región en la que se encuentra. Los C[onsejos] T[écnicos] E[scolares] tendrán mayor A[utonomía] C[urricular] a mayor nivel de madurez del centro educativo.²⁶

En el reglamento se especifican las condiciones y pautas de evaluación de la “madurez” de cada escuela, que autoriza a conceder a los directores el derecho de incluir contenidos adicionales a los que se plantean en la “malla curricular”, y que van desde aquellos que promueven una capacitación financiera y empresarial, hasta los que atienden la diversidad ambiental, lingüística y cultural de diferentes regiones del país.

Al parecer, esta “autonomía” va a implicar un tardado proceso burocrático para demostrar la madurez, que incluye cuestiones tan absurdas y discriminatorias como “número de maestros con maestría” y “recursos financieros”, con numerosos formatos a llenar y evaluaciones a sufrir, antes de que una escuela pueda ser considerada suficientemente “madura” para gozar del derecho a determinar entre 4 y 8 horas de contenidos adicionales al cumplimiento de los planes y programas oficiales para cada nivel.

25 Un estudio reciente es el trabajo de María Elena Gómez Tagle Mondragón (2017) sobre la gestión que directivos, maestros y padres de familia deben realizar en escuelas públicas para conseguir el financiamiento mínimo necesario para el funcionamiento de los centros escolares.

26 Documento anónimo de lineamientos propuestos para la Autonomía Curricular (2018) que se utiliza en el piloteo del componente de autonomía curricular.

En el caso de escuelas “menos maduras” y las de jornada “regular”, la autonomía se tendrá que usar, por ejemplo, para contratar maestros privados de inglés, en caso de no tenerlos en la planta docente. Es claro que en las escuelas que atienden a niños hablantes de lenguas originarias, el tiempo “autónomo” tendrá que dedicarse primero al inglés, para después tener posibilidad de fortalecer el conocimiento de sus propias lenguas. En el caso de niños de las zonas periféricas, la autonomía no podría permitir un proyecto tan ambicioso como construir un Laboratorio-Museo Escolar o celebrar ferias de libros para atraer a los niños, por medios más gozosos, a la lectura.

Las “reglas de operación” de este componente del modelo, que en principio parecía dar cierta apertura a la posibilidad de una gestión pedagógica docente que respondiera a las necesidades reales de los alumnos y de la comunidad, más bien estructuran una malla curricular diferenciada que generará cada vez mayor desigualdad en los contenidos a los que tienen derecho constitucional todos los niños de México. Al condicionar la obtención de recursos financieros a la supuesta madurez escolar, se privilegia a las escuelas que más recursos tienen y se excluyen y aíslan justamente a aquellas escuelas que trabajan en las condiciones más complejas en términos socioculturales, con poblaciones consideradas “vulnerables” –y dados los niveles de pobreza y de violencia imperantes en el país–, que de hecho lo son en términos de sobrevivencia básica.

Se trata de escuelas en muy diversos medios (la dicotomía rural-urbana no capta esa diversidad) que atienden a estudiantes con historias de escolarización fragmentadas e interrumpidas, tanto por su propio desplazamiento continuo como por las características de inestabilidad de las plantas docentes y la selectividad de los apoyos gubernamentales a la garantía de la “normatividad escolar mínima”.

La situación real genera en los hechos grupos en extremo heterogéneos en todos los niveles. Si bien algunas corresponden a escuelas multigrado, que son cerca de la mitad de las de preescolar y primaria del país, la heterogeneidad no se limita a estas escuelas. La “ilusión del grupo homogéneo”, correspondiente a los grados, encubre el hecho de que la mayoría de los grupos de primaria y secundaria incluyen a chicos que han tenido trayectorias difíciles en todos los sentidos, y que requieren ser atendidos por docentes con la preparación y la autonomía suficientes para poder partir de donde se encuentren los alumnos que le toquen cada año, sean del “grado” que sean.

Sólo con ese nivel de autonomía podrán ayudar a todos a dar pasos hacia adelante en lugar de acrecentar la distancia ante un inalcanzable y presuntuoso currículum oficial, con contenidos que algún equipo de expertos considera “claves” para todos. Para poder hacerlo, la formación de los docentes, en lugar de fragmentarse en un conjunto abierto de “ofertas” privadas de dudosa utilidad, como ha sido la tendencia en las últimas décadas, tendría que centrarse en la habilidad para comprender las dificultades precisas de sus alumnos, poder convocarlos a colaborar en lugar de competir.

Los docentes tienen que hacer que los contenidos abstractos de los programas resulten significativos en relación con sus entornos socioculturales y traducir los lenguajes especializados de los libros de texto en términos comprensibles. Requieren seguir pasos didácticos adecuados para no perder a la mayoría de sus niños en el camino. Tendrían que centrarse en enseñar a sus alumnos, en lugar de centrarse en la consabida desviación de “*teach to the test*”, “enseñar en función del examen”. Éstas son cualidades que ya poseen muchísimos maestros con experiencia en las escuelas públicas del país, pero cuya cultura y memoria histórica han sido relegadas por esta reforma.

Por otra parte, la autonomía de gestión pedagógica, como hemos mostrado, requiere la consolidación de colectivos y redes de docentes en servicio que colaboren estrechamente entre ellos para realizar y propagar proyectos pedagógicos escolares. Este tipo de colaboración no se logra con medidas impositivas, ni siquiera dentro de una misma escuela. Como lo muestran los ejemplos, se logra mediante una cuidadosa manera de convocar a los docentes de cada escuela o zona a un trabajo en conjunto y capacidad de mostrar en la práctica resultados que puedan ser apreciados por los padres de familia. Además, requiere poder promover espacios de autoformación y de intercambio entre docentes. Estos procesos toman años, pero a la larga permiten construir equipos y redes que colaboren en torno a proyectos pedagógicos.

Como lo han mostrado los casos analizados, afortunadamente México cuenta con una gran cantidad de alternativas desarrolladas y puestas en práctica, con éxitos comprobables por los propios docentes. Esa cultura docente, y la memoria histórica de los momentos en que una reforma o propuesta pedagógica tuvo valor real y pudo cambiar la experiencia educativa de muchos niños a su cargo, podría ser un punto de partida valioso.

Requiere, no obstante, una autonomía real, no condicionada a evaluaciones y trámites burocráticos que más bien ocupan espacios y tiempos ajenos al

trabajo docente. A menudo, los maestros han tenido que emprender los proyectos, incluso los oficiales, a contracorriente de las autoridades educativas, que suelen colocar “barreras a la innovación” en la vida escolar y a pregonar soluciones con etiqueta extranjera, que se venden a los del “mundo en desarrollo”, como las pacas de ropa de segunda, incluso cuando ya han fracasado en sus lugares de origen.²⁷

A la larga, quienes sufrirán las consecuencias de este giro serán las generaciones que ahora cursan la educación básica, pues es predecible que no se logrará con esta reforma un incremento en la “calidad” educativa, ni siquiera con la dudosa validez de los instrumentos estandarizados para medirla. Más bien, se profundizarán las desigualdades, como se ha visto ya en la historia de este tipo de reformas en otros países. Ello lleva a preguntarse, como lo ha hecho Viñao Frago (2001), si no será esa la meta realmente deseada, aunque disfrazada, de dicha reforma:

Cuando toda la evidencia apunta hacia el fracaso de dichas reformas, cuyos presupuestos teóricos se continúan no obstante a sostener, nos permite cuestionar si los efectos logrados, pero no confesados, son los que se han defendido o bien los que de hecho se producen. En este caso, tendríamos que concluir admitiendo que dichas políticas han sido exitosas porque lograron los objetivos realmente deseados, y no los enunciados [...] (Viñao Frago, 2001: 30).²⁸

27 Ver Donn y Al Manthri (Eds.) (2013); Biesta (2007).

28 Original del inglés: “Because the upholding of theoretical assumptions when all evidence points in consistent manner to their falsity should prompt us to question whether the effects desired but not confessed are those claimed or actually produced. If they were the latter, we would have to conclude by admitting that said policies had been successful because they had attained the objectives really desired, not those stated, and put down to ideology obscuring in reality the theoretical discourse that hides the true intentions of such policies, as has happened in Spain.” Véase también Varenne y McDermott (1998).

Referencias

- Becerra Ovalle, Agustín. (1998). *Proceso de democratización de la Sección 9 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en el marco de acción de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, 1989* (Tesis de licenciatura). Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México.
- Biesta, Gert (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research, *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política en Desarrollo Social (CONEVAL) (2010). *Porcentaje de población en situación de pobreza*. Recuperado el 23/01/2018 de: http://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/distritofederal/Paginas/pob_municipal.aspx.
- Diario Oficial de la Federación (2013). *DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México, 26 de febrero.
- Donn, Gari y Yahya Al Manthri (Eds.) (2013). *Education in the Broader Middle East: Borrowing a Baroque Arsenal*. Oxford: Symposium Book.
- Estrada, Rogelio, Téllez, Margarita y Martínez, Raquel (1996). El Laboratorio Museo Escolar en la escuela primaria. Una experiencia educativa, *Ser educador*, 1, 13-17.
- Ezpeleta, Justa (1991). *Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*. Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- _____ (1992). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (Comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago (pp. 101-117). Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- _____ (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado, *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 101-120.

- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1996). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Jiménez, Roberto Gabriel (2011). Luchando, la escuela José María Lafragua consigue mobiliario nuevo para l@s niñ@s, *Tlahtolli*, 7, 14-16.
- Gómez Tagle Mondragón, María Elena (2017). *El abandono de la gratuidad en la educación básica: la desigual gestión de recursos para las escuelas públicas* (Tesis de maestría). Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- Granja, Josefina (1992). Despuntos: notas para “problematizar” lo normativo y la gestión. En J. Ezpeleta y A. Furlán (Eds.), *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago (pp. 117-138). Chile: UNESCO/OREALC.
- Holland Dorothy y Lave, Jean (2001). History in person. An introduction. En Dorothy Holland y Jean Lave (Eds.), *History in person. Enduring straggles, contentious practice, intimate identities* (pp. 3-33). Santa Fe, Nuevo México: School of American Research Press.
- Lazarín, Federico (s/f). Educación y economía en el tiempo. En L. E. Galván Lafarga (Ed.), *Diccionario de la Historia de la Educación en México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_13.htm.
- Loyo Brambila, Aurora (1998). *El movimiento magisterial de 1958 en México*. Ciudad de México: Era.
- Páez Cárdenas, Juan (2016). Origen del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, IV(8), 201-229. Disponible en: <http://www.somehide.org/index.php/revista8>.
- _____ (2018). *La apropiación de la gestión pedagógica de la escuela por maestras y maestros democráticos del Oriente de Iztapalapa en la Ciudad de México (1980-2014)* (Tesis de doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- Rockwell, Elsie (2015). Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa, *Educación, formación e investigación*, 1(1), 160-172.
- _____ (2016) Qué hacer frente a la Reforma Educativa. Conferencia convocada por el Grupo de profesores autónomos de básica y media su-

- perior, *Foro Regional Implicaciones de la Ley Educativa*, “Una mirada desde lo jurídico y pedagógico”, Ciudad Nezahualcóyotl.
- Sánchez Cervantes, Alberto (1991). *Por una pedagogía autogestiva en la escuela pública. Apuntes de una experiencia*. Texto ganador del segundo lugar en el Concurso Testimonio de la Labor del Maestro, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública (SEP). Manuscrito inédito.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Recuperado el 9/02/2018, de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>.
- Segura Jiménez, Martha (2009). *La red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura. Las prácticas de la cultura escrita y los espacios de sus integrantes como generadores de su formación docente* (Tesis de doctorado). Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- Smyth, John (2011). The disaster of the ‘self-managing school’ – genesis, trajectory, undisclosed agenda, and effects, *Journal of Educational Administration and History*, 43(2), 95-117.
- Varenne, H. y McDermott, R. (1998). *Successful Failure. The Schools America Builds*. Boulder, CO: Westview Press.
- Viñao Frago, Antonio (2001). Do Education Reforms Fail? A Historian’s Response, *Encounters on Education* 2, 27-47.
- _____ (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata (Colección Pedagogía: Razones y propuestas educativas 10), 127 pp.
- Weiss, Eduardo (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación, *Perfiles educativos*, vol. xxxiv (135), 134-148.
- Zibas, Dagmar M. L. (1997). ¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina, *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 121-137.

Videos

- Sección 9 democrática (Productor) (1996). *El laboratorio museo escolar*, Ciudad de México, video.

Dilemas y debates en la formación de maestros



Formar a los maestros rurales, ¿para qué?

Belinda Arteaga Castillo

En estos momentos es muy relevante discutir el normalismo rural mexicano, debido a la coyuntura sociopolítica que estamos viviendo. Siempre ha sido importante, pero me parece que ahora es un poco más. Las normales rurales, a lo largo de su historia, han estado frente a una disyuntiva categórica: por un lado, tenemos a las escuelas normales que tienen, muchas de ellas, más de 140 años de haber sido fundadas y son escuelas con un pasado glorioso porque desempeñaron un papel fundamental en la definición de las estructuras del sistema político mexicano. A un lado de ese pasado glorioso, por otro lado, tenemos un futuro amenazado que ha sido una de las constantes de las escuelas normales rurales. Nadie pone en duda que su misión es muy importante –que es la de formar profesores–, pero también sabemos que hay una mirada y una posición adversa porque estas escuelas no han acatado imposiciones ni admitido el control del Estado mexicano.

Las escuelas normales rurales han generado movimientos de resistencia, son interlocutoras críticas y han tenido como ejemplo a las escuelas formadoras de profesores de finales del siglo XIX, durante el porfiriato, cuando formaron maestros que al estar en servicio se sumaron a las filas de la Revolución. Y eso es algo que cuenta para la memoria, sobre todo del Estado mexicano. En suma, las escuelas normales rurales nunca han sido fáciles de controlar, pero esto mismo ha operado en su detrimento.

Digo que tienen un futuro amenazado porque en la actualidad estas escuelas no tienen un horizonte claro y puede que vayan a cerrar a todas o a algunas. No sabemos si las van a transformar en otro tipo de escuelas, como lo sugería Elba Esther Gordillo, ex lideresa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el sexenio de Felipe Calderón. Para algunas autoridades, la idea era convertirlas en escuelas de turismo, por ejemplo. Otro camino posible es fortalecerlas, pero pongo signos de interrogación: ¿qué significa fortalecer a las escuelas normales?, ¿desde dónde las van a fortalecer?, ¿para qué las van a fortalecer?, y ¿cómo las van a fortalecer?

Si alguien me dice: “te voy a fortalecer”, lo primero que quiero saber es que me digan cómo lo van a hacer y en qué sentido. Decir que las escuelas normales se van a fortalecer me parece muy ambiguo, muy general y puede llenarse de cualquier contenido. También se discute que a estas normales deben regresarlas a las universidades, que para algunas fue su origen, tal como lo dicen historiadores de la educación. Según estos investigadores, ése es el origen de las escuelas normales, porque fueron programas dentro de lo que entonces eran los institutos científicos y literarios en varias entidades de México. Luego se les separó y se formaron las escuelas normales. Por tanto, para algunas autoridades y expertos en educación, si ese es su origen, pues que se regresen a las universidades.

Por todo esto, para las escuelas normales rurales hay un futuro incierto y un presente muy cuestionado. Ahora bien, hay que preguntarnos: ¿desde dónde se cuestiona? Mi respuesta es que se hace desde la ignorancia y el desconocimiento de su historia, así como de sus objetivos y características principales. Sé que algunos funcionarios han recorrido las escuelas normales y creen que con eso las van a conocer, pero eso es muy ingenuo. Yo conocí a una persona que fue directora de escuelas normales, quien hablaba y decía: “voy a ir a la normal X pero no quiero vallas, no quiero flores, no quiero aplausos”, y llegaba a la escuela y se encontraba que había flores y aplausos, porque todo era parte del espectácu-

lo y a nadie se puede culpar de haber montado un escenario. Me queda claro que sí se hizo ese recorrido, pero lo que vio no es la realidad, aunque ella y otros funcionarios del sistema educativo mexicano crean que con eso van a poder conocer a las escuelas normales. La verdad es muy compleja.

Los orígenes

La primera expresión de las escuelas normales fueron las normales lancasterianas, en las primeras décadas del siglo XIX, en donde si bien no se formaban maestros, sí se formaban preceptores que dominaran el método de enseñanza mutua. Por esto se les reconoce como escuelas pioneras en la formación de personas que están al frente de una clase, formando o instruyendo a niños, como se decía en aquella época.

Las escuelas normales se van a transformar a finales del siglo XIX cuando se funden dos escuelas normales emblemáticas: la que propone Enrique Rébsamen, que se funda en la escuela normal de Veracruz –la Escuela Normal Veracruzana–, y la que propone Ignacio Manuel Altamirano, que se crea en la Ciudad de México. Prácticamente estas dos escuelas son contemporáneas, con un año de diferencia, y como todo el sistema educativo en general, tiene como antecedentes las Leyes de Reforma y los principios de educación laica, gratuita y obligatoria. La idea era formar maestros científicos que conocieran la ciencia pedagógica y, por tanto, pudieran regular su actividad de enseñanza a partir de los principios de la pedagogía y la antropología pedagógica, del mismo modo que conocieran mejor a sus estudiantes para, de esta manera, responder a sus necesidades, intereses y expectativas.

Existe otro origen de las escuelas normales, pues efectivamente en algunas provincias de la República Mexicana las escuelas normales no nacieron como instituciones autónomas, sino más bien derivaron de lo que inicialmente fueron cátedras de pedagogía, que luego se transformaron en escuelas normales y formaron parte de los institutos científicos y literarios en varios estados. Ya a finales del siglo XIX y principios del XX estas instituciones tuvieron muchos problemas, por ejemplo, con el presupuesto, por lo que directores y maestros se quejaban de que se les destinaran muy pocos recursos. Tampoco se les daba autonomía académica en ningún sentido, ni autonomía administrativa, por lo que a partir de una serie de conflictos con los institutos cien-

tíficos y literarios, las normales promovieron procesos que les permitieron independizarse. A ese proceso de separación de las escuelas normales respecto de los institutos se le llamó “federalización”. Un caso clave es el de la escuela de Morelia, que es emblemática porque la federalización se dio en el sexenio de Lázaro Cárdenas, como consecuencia de un movimiento estudiantil que iba a darle la posibilidad de separarse.

Afirmo que la experiencia es muy importante por varias razones: uno, porque fueron los estudiantes quienes participaron y promovieron el cambio; dos, porque dio lugar a un proceso que luego se repitió en varias escuelas normales; y tres, porque marcó un antes y un después en la historia del normalismo mexicano.

La Revolución y la rebeldía

En el siglo xx, a raíz de la Revolución y de la lucha armada, se crearon escuelas normales en varias partes del país, se reorganizó la agenda nacional y se hizo una crítica muy fuerte a la educación que se impartía durante el porfiriato, calificándola de elitista. También se apuntó como una prioridad nacional alfabetizar y atender a la población económicamente más desposeída. En este caso, se tomaba en cuenta a la gente que habitaba en poblaciones dispersas y lejanas de los centros urbanos, que generalmente eran de origen indígena o campesino. En este momento la idea era expandir la educación lo más que se pudiera, hacer llegar la educación a las poblaciones más apartadas del país, y para eso se necesitaban maestros; pero no cualquier maestro, sino un maestro imbuido por la Revolución que se comprometiera con el cambio social a favor de los más pobres. Ésa iba a ser una mística que aún no se abandona en las escuelas normales. No sé si todavía se lleve a la práctica como en aquellos años de la posrevolución, pero, sin duda, es parte del sentido que profesores y estudiantes le dan a estas escuelas normales.

Durante la primera mitad de los años treinta del siglo xx se formaron las primeras escuelas normales rurales, pero hay que recordar que México vivía el Maximato, es decir, el gobierno real que ejercía el expresidente Plutarco Elías Calles, y la idea de él no era impulsar un reparto agrario extenso, ni crear ejidos y favorecer la propiedad comunitaria, sino más bien la de aplicar al campo mexicano un modelo *farmer*, estilo norteamericano, con pequeños propieta-

rios rurales que tuvieran conocimientos técnicos y supieran hacer producir la tierra a partir del uso de cierta maquinaria y la utilización de insumos modernos. Ésa era la idea: llevar a la práctica este modelo. De este modo, se crean las primeras escuelas normales rurales, con el fin de educar a los campesinos e incorporarlos al desarrollo nacional, que era de corte industrial, aún en el campo.

Como en esas escuelas se estudiaba dos años después de la primaria y dos años de normal, los alumnos estaban cuatro años. Los primeros dos años incluían conocimientos que se impartían en las secundarias y los otros dos años ya eran de formación profesional. En el plan de estudios ya aparecía la pedagogía, técnicas de enseñanza, observación escolar; en fin, temas que pertenecían al mundo de la escuela y al proceso enseñanza-aprendizaje.

Pienso que a partir de 1968 se dio un cambio importante. Como se sabe, fue un año clave para la historia de México y para la educación nacional, así como para las escuelas normales. Un poco antes de 1968 estas escuelas ya eran acusadas de formar guerrilleros y armar a la gente. En concreto, se dijo que algunas de ellas habían propiciado la creación de movimientos sociales y favorecido actos de rebelión, como fue el asalto al Cuartel Madera, en Chihuahua, el 23 de septiembre de 1965, concebido ahora como la primera acción insurreccional relevante de la guerrilla contemporánea en México, la cual fue protagonizada por una docena de personas, entre ellas maestros.

Todo esto lo dice el destacado profesor José Santos Valdés, denunciando el acoso que hace el ejército de su escuela normal: “Nos rodean, nos están vigilando, nos están amenazando porque creen que aquí se forman guerrilleros, pero nosotros no formamos guerrilleros, ni tampoco delincuentes, formamos maestros con conciencia social”. Esto está escrito en sus libros, dicho de una u otra manera.

Esa sospecha va a llevar al Estado mexicano a tomar varias medidas, una de ellas tiene que ver con la separación de las áreas académicas del internado, aunque en los hechos significó la desaparición de varias normales rurales y, en otros casos, su transformación, argumentando que no eran escuelas rurales porque ya estaban en las ciudades. Las autoridades gubernamentales dijeron: “¿cómo las vamos a mantener abiertas?, ya que las cierren”. En realidad, esta decisión tenía que ver con la sospecha de que ahí se formaban guerrilleros. A partir de esa desconfianza y temor se van a generar muchísimas tensiones entre el Estado y las escuelas normales rurales.

En los años setenta y principios de los ochenta –el periodo en que se dio la “guerra sucia” en México–, el normalismo iba a entrar en una crisis muy

profunda porque hubo varios cambios de programas y planes de estudio en muy poco tiempo. Además, llegó a la Dirección General de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública el profesor Víctor Hugo Bolaños, que representaba al SNTE o a la fracción dominante del SNTE.

El maestro Bolaños les entregó a los estudiantes el control de las escuelas normales, a pesar de que maestros como Mario Aguilera Dorantes y Ramón G. Bonfil se lo advirtieron. Se dijo entonces: “Hay que tener mucho cuidado con eso, hay que poner candados para que las decisiones sean académicas”, pero eso no sucedió. Yo creo que esta decisión, más el acoso a los estudiantes, los cambios tan rápidos y tan poco pensados del currículum, generaron una crisis insondable. Es así que, hoy por hoy, las escuelas normales del país están pagando cuotas por los errores que se cometieron en ese tiempo.

Tiempos neoliberales

En 1984 se establece la licenciatura como obligación para poder llegar a ser profesor. Hay que recordar que en aquel año ya estaba gobernando Miguel de la Madrid Hurtado, quien era el que había abierto las puertas a las políticas neoliberales en México. Eso no lo vamos a poder olvidar, bien lo dijo él. Lo primero que hacen los llamados tecnócratas de los años ochenta es “reformar” la educación normal, no la universidad, aunque la universidad estaba en la mira y lo hicieron en un segundo momento.

Empezaron con las normales, elevando a licenciatura los estudios de educación normal, incluyendo el bachillerato obligatorio para desalentar la demanda, para que la gente dijera: “para qué voy a estudiar la normal si ahora para ser maestro voy a tener que estudiar los mismos años que tengo que estudiar para ser psicóloga o pedagoga, mejor estudio una carrera universitaria”. Ésa era la idea y funcionó muy bien, pues en un año cayó la matrícula casi a 10% del total previo al establecimiento de la licenciatura.

Lo que íbamos a tener a partir de los años setenta, con Luis Echeverría Álvarez, era la firma de un acuerdo de intención con el Fondo Monetario Internacional para reorganizar la economía, y Miguel de la Madrid no había firmado uno, firmó muchos y no únicamente con el Fondo Monetario Internacional, sino con el Banco Interamericano de Desarrollo y otros. El fin era poder conseguir préstamos y favorecer la economía del país. Con ello se au-

mentó la deuda, la cual creció de manera galopante, al mismo tiempo que se perdió mucho de la soberanía nacional.

Para mí, ésa es una coyuntura fundamental, pues a partir de ahí las políticas educativas ya no las estableció el Estado mexicano de manera soberana, sino los organismos internacionales. En este caso, dichas organizaciones financieras establecieron agendas de política pública y luego cada estado nacional las aplicó como pudo, porque hubo diferencias y matices en cada país. No es lo mismo aplicar una política neoliberal en Chile con Augusto Pinochet o en Argentina bajo la dictadura militar, que en México con Miguel de la Madrid, porque aquí hay movimientos sociales que no han sido asfixiados. No es lo mismo vivir en un país autoritario y represor como México, que vivir en una dictadura militar. Hay diferencias, aunque las políticas educativas sean muy parecidas.

Llegamos al siglo XXI y los problemas se acentúan. La pregunta ahora es: ¿cuál es el futuro que les espera a las escuelas normales rurales? Si revisamos lo que se les ha hecho a estas escuelas durante este sexenio, podríamos tener algunas pistas para responder a esta gran interrogante; porque me parece que el futuro para estas instituciones educativas en realidad no se ha definido, por lo menos desde el Estado mexicano. La pregunta sigue en pie: ¿qué vamos a hacer con las escuelas normales y no sólo con las normales rurales sino con todo el normalismo mexicano? También hay que responder a otra interrogante: ¿qué se ha hecho con estas escuelas en los últimos años?

Efectivamente, en las reformas legales que se han venido elaborando estos últimos años no hay menciones explícitas hacia las escuelas normales. Se organizaron foros nacionales sobre las instituciones de formación de profesores para elaborar el Nuevo Modelo Educativo; sin embargo, lo que ocurrió fue que las ponencias fueron leídas por personajes muy destacados que cuidaron el proceso de consulta y las leyeron en público, pero no se tomaron en cuenta en lo más mínimo. Desde mi percepción, los foros fueron un acto propagandístico, un acto más de maquillaje para desalentar la crítica y distraer al adversario crítico. No me parece que se hayan hecho los foros realmente con seriedad y con un sentido académico claro. El resultado de este ejercicio es que no se retomaron seriamente las aportaciones ni hubo conclusiones, esto se puede constatar.

Además de los foros que se sometieron a consulta sobre el Modelo Educativo que incluía a las escuelas normales, en paralelo se trabajó dentro de la

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en el diseño de dos licenciaturas que ya están concluidas. Esas dos licenciaturas no tienen que ver con los niveles educativos a donde se dirige. Ustedes estudian la licenciatura en preescolar porque van a trabajar en preescolar y no ocurre así. Esas dos licenciaturas que ya se diseñaron no tienen nada que ver con los niveles educativos; además, desde mi punto de vista, contribuyen a reducir las oportunidades que tenían los profesores egresados de las escuelas normales de obtener un espacio como maestro de educación básica, frente a un concurso que hoy por hoy está abierto.

En la actualidad ya pueden concursar egresados de las escuelas vinculadas a la educación y los egresados de las escuelas normales en igualdad de circunstancias. Pienso que hay una ventaja competitiva que tiene el maestro normalista porque estudió y su perfil responde a las necesidades de un nivel educativo. Con las dos licenciaturas antes señaladas este perfil tendía a desaparecer.

Cuando se diseñaron estas dos licenciaturas, una autoridad educativa de la SEP que estaba en ese momento llamó a un grupo de personas de la Universidad Pedagógica Nacional para consultarnos y conocer nuestras opiniones sobre los programas. Al otro día lo despidieron, entonces yo me quedé con mi respuesta. En realidad, me parecía inconcebible que si ya se tenía un diseño *a posteriori* nos preguntaran sobre el particular. Lo que pretendían hacer era validar con la consulta lo que ya estaba hecho, que no era mi idea en lo más mínimo. Se fueron estos funcionarios y llegaron otros nuevos, quienes abrieron una nueva consulta en diferentes etapas. Me dio la impresión de que eran foros que se hicieron más bien para dar a conocer al nuevo secretario de Educación Pública y alimentar sus aspiraciones políticas personales. Tampoco me pareció que fueran foros auténticos. Francamente no sé en la actualidad cuál es el resultado de los foros, pero me lo imagino.

Posteriormente, Gilberto Guevara Niebla, que no es funcionario de la SEP, sino del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), empezó a invitar a distintas personalidades para preguntarles qué se iba a hacer con las escuelas normales. Lo cual es inquietante, porque quiere decir que la respuesta sigue abierta y eso puede ser una promesa o una amenaza. Pienso que la amenaza cada vez se diluye con los tiempos; es decir, el sexenio ya terminó, formalmente termina en 2018, pero ya terminó en los hechos. No sé si todavía las autoridades crean que están en el momento adecuado para alimentar la hoguera en

la que se van a quemar ellos, porque ellos la prepararon, le echaron gasolina, le prendieron fuego y así se están quemando, y no sé si quieran todavía seguir echándole gasolina al fuego. Pienso que ya se les acabó su tiempo, se agotó el sexenio. Como hay mucha audacia, por decirlo de alguna manera, hasta que no se termine el sexenio no vamos a poder escribir el punto final de esta farsa, porque todavía tienen tiempo.

Otra vez la pregunta

Me preocupa mucho lo que sucede porque estos errores se quedan, nunca se rectifica del todo y eso es alarmante, yo estoy a la expectativa y digo lo que sé. La pregunta de las autoridades “¿qué vamos a hacer con las escuelas normales que se plantearon los carrancistas a principios de siglo?” sigue en pie, no saben qué hacer con las escuelas normales. No las pueden cerrar, no las pueden destruir, no las pueden olvidar, no las pueden hacer pedazos, porque tienen un rico pasado y un presente vivo y sí movilizan gente. Sí creo que esto es lo que quieren estas autoridades, pero no lo sé, porque hay mucha incertidumbre, la pregunta está en el aire. Por otra parte, tenemos que estar conscientes de que no todas las escuelas normales del país son iguales, ni están todas en las mismas condiciones: hay escuelas normales muy débiles y otras muy sólidas. Algunas de ellas pueden ser objeto de violencia extrema, como vimos lo ocurrido en Ayotzinapa, Guerrero. Habrá que seguir esperando.



Las reformas educativas y su sedimentación en los actores de las Escuelas Normales Rurales

Marcelo Hernández Santos

Introducción

Las Escuelas Normales Rurales (ENR) surgieron de forma paulatina en el país. La primera de ellas empezó a funcionar en 1922 en el estado de Michoacán (Galván, 1985). La propagación de estas escuelas en muchas entidades del país entre 1922 y 1942 fue producto de las negociaciones entre los gobiernos locales y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Después de 1942 sólo creció el número de ENR en la década de 1960, para decrecer definitivamente en 1969 (Hernández, 2015: 188 y 279).

La ubicación de las ENR se dio en municipios apartados que garantizaran la extensión de tierras y agua suficiente para su autosuficiencia económica y alimentaria. Estas escuelas surgieron para facilitar el acceso a la educación posprimaria a los hijos de campesinos y, en muchos casos, su educación primaria superior (5° y 6° de primaria). Todas estas acciones formaron parte de un

sistema de movilidad social creado por el Estado mexicano posrevolucionario. A los hijos de campesinos se les permitió trabajar como maestros rurales, dejando sus actividades en el campo y renunciando definitivamente, en muchos de los casos, a ser campesinos. Fue “una opción de vida” (Civera, 2008). Esta acción civilizatoria se puede ver en las diferentes reformas educativas y administrativas dirigidas a las ENR a través de la historia de la educación en México.

Se puede hablar de seis reformas educativas y administrativas fundamentales en estas instituciones. La primera es la que da origen a estas escuelas entre 1922 y 1926; la segunda tiene que ver con su conversión a Escuelas Regionales Campesinas (ERC) en 1933-1934; la tercera donde vuelven a nombrarse ENR en 1942 y dejan de ser mixtas (educación de hombres y mujeres en los internados); la cuarta, en 1960, donde desaparece el ciclo complementario; la quinta, en 1969, donde desaparece la secundaria; y la sexta, en 1984, cuando se pone como requisito el bachillerato y la carrera de profesor sube a rango de licenciatura.

Los cambios conspicuos en las ENR pueden reducirse a dos: aumento en la duración de la carrera y reducción/cancelación/refuncionalización paulatina de estas escuelas (Hernández, 2015). En los 94 años de existencia de las ENR, es conveniente ver y analizar cuál ha sido su recorrido y si se observa un hilo de continuidad o transformaciones.

El objeto de este trabajo es presentar las reformas educativas implementadas en las ENR desde 1922 hasta 1984. El análisis es histórico y tiene el referente teórico de Thomas Popkewitz (2000), quien considera las reformas educativas no como sinónimo de cambio o transformación, sino dentro de un continuo; una especie de gatopardismo que evita, en vez de promover, la transformación.

La reforma educativa permanente y su legado en las ENR

México se replanteó ingresar a la modernización económica y política con posterioridad a la Revolución de 1910-1917. Los artífices del Estado posrevolucionario pensaron en una serie de “ordenanzas de conversión”: alfabetizar y civilizar para incorporar a la población campesina a lo que entendían por progreso económico (Popkewitz, 2010). Para lograr las metas de “conversión” se idearon muchos proyectos educativos e instituciones: las Misiones Culturales, las Escuelas Centrales Agrícolas (ECA) y las ENR-ERC-ENR.

Las ENR fueron instituciones de suma importancia para concretar las aspiraciones del Estado. De hecho, no obstante tratarse de centros educativos, hasta los años cincuenta del siglo xx con las campañas de higiene, salud y contra el alcoholismo, cumplieron labores (“pautas de conversión”) que correspondían a otras instituciones gubernamentales.

Para hablar de las reformas educativas en las ENR es necesario quitar de la discusión la idea de que cada sexenio inventó algo. En el caso de este proyecto, es perfectamente observable que hubo una revisión permanente, sin importar cambios de gobierno. Si bien es cierto que hubo coyunturas específicas para anunciar transformaciones (generalmente administrativas y curriculares), de ninguna manera puede pensarse que fueron producto de coyunturas; por el contrario, fueron medidas para acabar o disminuir conflictos políticos que el Estado mexicano sorteó, sobre todo en los años sesenta, setenta y ochenta.

Las reformas educativas en las ENR tuvieron vida propia, no nacieron al mismo tiempo que el Estado posrevolucionario, sino hasta 1922. Tampoco coincidieron con los cambios de gobierno. Si se revisan los años de diseño e implementación de las reformas en las ENR (1927, 1935, 1939, 1942, 1945, 1954, 1960, 1963, 1969, 1970, 1971, 1972, 1974, 1975, 1977 y 1984), es observable que la educación normal mantuvo cambios permanentes y no sexenales. Desde 1927 –cuando se decretó su primer reglamento– y hasta 1984 las ENR no cesaron de reformarse. Ninguna reforma coincide con los cambios de gobierno o de presidente de la República, aunque casi todas aparecen en momentos políticos de trascendencia en el siglo xx.

El sistema de normales en México ha vivido en situación de permanente reformismo. Cada reforma trató de trascender a la anterior pero al negarlas o vaciarlas, las iban confirmando, por tanto, su implementación muestra pocos rasgos de transformación y demasiado uso político por parte del Estado para legitimarse socialmente. Sólo como una idea de legitimación, de usar mayores y mejores mecanismos de control a través del saber, de las currículas (Popkewitz, 2000).

Se pueden enunciar las fechas cuando se diseñaron e implementaron las reformas educativas en las ENR. Se puede empezar con las primeras ideas que José Vasconcelos ideó al frente de la Secretaría de Educación Pública sobre el misionero moderno (no el del siglo xvi), donde se les daba cuatro funciones básicas: dar clases, capacitar, orientar y organizar a los campesinos (Vasconcelos, 1998: 146). Más tarde, surge el reglamento de 1927 con el secretario

de Educación Pública, Puig Casauranc, quien le da las funciones específicas a estas instituciones –que conservaron hasta 1942–: “preparación académica [impulso del trabajo cultural], preparación profesional [impartir clases en las comunidades rurales] y preparación práctica [orientar a los campesinos para modernizar el campo]” (AHSEP, 1928).

Las reformas de 1935, 1936 y 1939 hicieron posible el funcionamiento de las ERC. Según Vaughan (2001), estas escuelas formaron técnicos agrícolas y maestros rurales en tres años. Se dio mayor prioridad al desarrollo agrícola, tanto que se planteó como pivote de lo académico. Los futuros maestros también debían incorporar a las pequeñas comunidades rurales al progreso general del país mediante el trabajo de extensión educativa. Fue una formación dual, pero al final siempre prevaleció en sus alumnos la idea de ser profesores rurales y no peritos agrícolas.

Después de 1942 se requirió un profesional de la enseñanza cuyo trabajo ya no trascendiera los límites del aula. La existencia de las ENR durante el siglo xx permitió la educación de los hijos de campesinos pobres del país; a su vez, fueron instrumento de aculturación, alfabetización y movilidad social, porque nunca antes los pobres habían creído en la educación (Hobsbawm, 2009). Sin embargo, el aumento de la duración de la carrera y la desaparición de las ENR paulatinamente fue restringiendo el acceso de los pobres a este tipo de instituciones.

El fenómeno de las reformas en las ENR debe estudiarse desde sus consecuencias. Si se revisa, por ejemplo, el efecto provocado por la reforma de 1969, que cerró más de 15 ENR en todo el país, se observa que fueron pocos los hijos de campesinos que pudieron ingresar a las ENR, debido al reducido número de vacantes. Desde 1969 se empiezan a ver tendencias de desigualdad y segregación educativa de los pobres, las que no aminoraron sino hasta finales de los años setenta, para afianzarse en 1984.

El acceso a la educación posprimaria siempre fue difícil, pero desde la reforma de 1969 fue más competido. Para ocultar esa intención, el Estado mexicano planteó políticas que exigían idoneidad magisterial. La vocación como requisito se usó como argumento efectivo, pero socialmente hablando no fue justo porque desmotivó el ingreso a las ENR.

Las reformas educativas promovidas en la ENR (1927), la ERC (1935) y la ENR (1942) demuestran la negociación de significados de las reformas entre sus actores: estudiantes, profesores, directores y el Estado. Las instituciones

fueron selectivas: “universos fragmentados” (Remedi, 2008: 31), respecto de las decisiones exógenas a ellas, es decir, las que venían desde la SEP. Esto significa que algunos rasgos de las reformas educativas diseñadas desde el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) se sostuvieron en las ENR y marcaron su origen; en cambio, otros elementos de la cultura escolar (Viñao, 2002) fueron inamovibles. Este fenómeno imprimió una peculiar configuración, una específica forma de ser del normalista rural.

En las ENR pocas cosas nuevas han pasado, porque desde 1945 (año en que son homogenizados los planes de estudios entre normales urbanas y rurales y se plantea la profesionalización del futuro maestro) nada distinto se propuso para ellas: el grueso de la matrícula estuvo en secundaria y bachillerato; los alumnos siguieron padeciendo problemas para adaptarse a las disciplinas científicas y culturales del currículo; la observación y práctica docente continuaron con los mismos formatos; los problemas de indisciplina se agravaron a partir de 1970; las huelgas organizadas por la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) fueron recurrentes y el trabajo en el campo pasó a ocupar un lugar periférico.

No obstante, los alumnos se apropiaron de las ideas subyacentes en las reformas educativas diseñadas desde la SEP-CNTE, en los siguientes aspectos: ampliaron su cultura general, exigieron profesores preparados –en caso contrario, ellos mismos podían llegar a expulsarlos– e impulsaron los valores de educación, civilización, progreso, patriotismo y nacionalismo revolucionario en las comunidades donde laboraron.

En cuanto a los profesores de las ENR, se puede decir que siguieron utilizando métodos verbalistas y se basaron en el dictado de apuntes, para finalmente evaluar a sus alumnos mediante exámenes tradicionales. La estabilidad laboral fue un problema para los docentes y afectó el logro de los objetivos reformistas, mas algunos de ellos pudieron incorporar las sugerencias provenientes de las reformas, como la utilización de los métodos audiovisuales, la adopción ideológica del nacionalismo revolucionario y el re-funcionamiento del consejo escolar, entre otros aspectos.

Por su parte, los directivos fueron el soporte para aplicar las reformas educativas; sin embargo, siempre estuvieron subordinados a los resolutivos de los congresos de educación, las juntas de normales, las decisiones del CNTE y las comisiones coordinadoras. Debe decirse que las opiniones de maestros y directores tuvieron poca influencia en el contenido de las reformas educativas.

Algunas reflexiones finales

En México no hubo reforma educativa en las ENR, lo que ha existido es un proceso de revisión permanente. Lo que el Estado ha llamado reforma educativa ha guardado directa relación con cambios administrativos y curriculares en las normales rurales. El cambio más radical e innovador se presentó en 1942, cuando el desarrollo agrícola ya no fue el pivote de los contenidos académicos y culturales en la formación de los normalistas rurales. Los proyectos posteriores fueron sólo matices de ese único proyecto rupturista.

La reforma educativa en un continuo (Popkewitz, 2000) permite ubicar una línea constante de acción. Los cambios se presentaron tan rápido que fueron imperceptibles y produjeron tanto la sensación de inamovilidad como de permanencia: “En realidad no son cambios: son variaciones de los modelos anteriores” (Paz, 1981: 222). Todas las reformas educativas surgidas en la posguerra fueron sólo variantes del modelo de formación docente surgido en el Congreso de Saltillo de 1944, cuyo rasgo visible fue el alargamiento de la duración de la carrera de maestro y la disminución del número de ENR.

La duración de los estudios en las nacientes ENR fue de dos años. En 1935, las ERC la aumentaron a tres y en 1941 a cuatro. En 1945, tras igualar los planes de estudio urbanos con las ENR, la carrera fue de seis años: tres para la secundaria y otros tantos dedicados a la preparación como profesor. En 1960 se conservó igual y sólo desapareció el ciclo complementario que era el periodo de quinto y sexto de primaria. En 1969 se cancelaron los estudios de secundaria en las ENR, por lo que la carrera sólo duraba cuatro años. A partir de 1984 se exigió el bachillerato y la carrera alcanzó la duración de siete años: tres de bachillerato y cuatro dedicados a la licenciatura en educación primaria.

La insistencia de que el normalista permaneciera más tiempo en la escuela trajo consigo la restricción al ingreso de los hijos de campesinos; se generó la noción de que el estudio representaba castigo y sólo era para unos cuantos, los que podían. El fenómeno de restringido acceso a la escolarización básica implicó que las ENR fueran instituciones compensatorias, porque permitieron que se cursara allí, desde los años treinta, el llamado ciclo complementario o primaria superior, cuando en las comunidades rurales sólo se impartía hasta cuarto grado. Al eliminar el ciclo secundario tuvieron que sacrificar años de formación profesional para cursar simultáneamente el bachillerato con la carrera de profesor, entre 1969 y 1984.

Hasta 1992, las ENR dejaron de atender la formación media y media superior para dedicarse a formar únicamente profesores de primaria. Las ENR tienen realmente poco tiempo que se dedican en exclusiva a la formación de profesionales de la educación. En los niveles de primaria, secundaria y bachillerato siempre carecieron de los medios materiales suficientes para obtener una formación profesional y exclusiva del magisterio, porque fueron el mecanismo para nivelar los estudios de los hijos de campesinos. Quizá en este momento existen efectivamente las condiciones para implementar las variaciones de la reforma que se inició desde 1945 en el sistema de enseñanza normal.

En materia educativa, el lema del Estado mexicano durante la segunda mitad del siglo xx fue “reforma permanente”. Desde 1945, cuando nació la profesionalización, todo cambio se consideró perfectible, por lo que la consecuencia ha sido la búsqueda perenne del buen maestro, que irónicamente nunca se puede alcanzar. Se ha renunciado a la aspiración de tener un modelo propio y la única tradición en la formación de maestros fue, paradójicamente, la tradición de cambiarla para continuar con la profesionalización y especialización de los mismos.

Todo esto hizo el Estado, los estudiantes y directores en la ENR de San Marcos, Zacatecas, “General Matías Ramos Santos”, donde yo he estudiado, y de las otras existentes en el país. ¿Realmente tenían otras posibilidades de acción frente a las reformas educativas?

Si hablamos del futuro de las normales rurales, debo decir que siempre es complicado para los que hacemos historia hablar de lo que vendrá, pero en este caso pienso que las escuelas normales no se van a cerrar a corto plazo, eso no va a suceder. En otras épocas de la historia no ocurrió, lo que pasó fue que se refuncionalizaron, se adaptaron –no sé si exitosamente– a lo que el Estado estaba planteando como modelos de desarrollo. Lo ocurrido en 1945, 1969 y 1984 son tres coyunturas del normalismo muy específicas vinculadas a lo que ocurría en el país en su economía, política y cultura. En esas tres coyunturas lo que se hizo fue adaptarlas al momento que se estaba viviendo. En el caso actual, yo creo que eso es lo que va a suceder, habrá instituciones que no sobrevivan o que no se adapten exitosamente a los nuevos contextos y, por lo tanto, tendrán otro tipo de consecuencias, pero no sería la generalidad. Ésa es mi opinión, jugando al profeta a través de lo que ha sucedido en su historia.

Estas generalizaciones sobre las Escuelas Normales Rurales o sobre los estigmas de las normales rurales van desapareciendo a raíz que hay más in-

vestigaciones, las cuales han abierto un camino muy importante dentro de la historiografía educativa y que nos van diciendo cosas. Por ejemplo, está la generalización de que las Escuelas Normales Rurales estuvieron vinculadas a la guerrilla de los años setenta, con Lucio Cabañas y Genaro Vázquez. Esa generalidad es falsa. Lo que sí creo es que no debe soslayarse al sujeto político en las Escuelas Normales Rurales, porque también existió –y existe– a través de la FECSM, con una posición combativa y de crítica a la sociedad actual. Eso sí está documentado. Si hay un sujeto político que está cuestionando políticas gubernamentales es el normalismo rural, y lo hace muy a su manera, a la vez que, frente a la problemática social, busca plantear alternativas diferentes a las oficiales.

Otro estigma es que los profesores egresados de estas escuelas se van al campo a trabajar y eso es también una generalización. Recordemos que desde 1942 los estudios son homogéneos y el normalista tenía la opción de ubicarse en el medio urbano o rural. En los años treinta, ciertamente hubo una discriminación positiva que se ha venido quitando con el paso de los años. Y si me lo permiten, ésa también puede ser una salida para el futuro de las normales rurales; es decir, volver a tener una discriminación positiva en la que se eduque en las normales rurales a jóvenes de bajos ingresos para que se comprometan con su entorno. Esto es hablar de política educativa diferenciada y para mí es una alternativa viable, pero soy consciente de que estoy en el terreno de lo deseable y no en el científico.

Referencias

- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
- Civera, Alicia. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México: El Colegio Mexiquense.
- Galván, Luz Elena. (1985). *Los maestros y la educación pública en México*. México: CIESAS.
- Hernández, Marcelo. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. México: UAZ/UPN.
- Hobsbawm, Eric. (2009). *Historia del siglo xx, 1914-1991*. España: Crítica.

- Paz, Octavio. (1981). *Los hijos del limo. Del romanticismo a la vanguardia*. México: Seix Barral.
- Popkewitz, Thomas S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. España: Morata.
- _____. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado. Revista del curriculum y formación del profesorado*, 14.
- Remedi, Eduardo. (2008). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*. México: UAZ.
- Vasconcelos, José. (1998). *El desastre*. México: Trillas.
- Vaughan, Mary Kay. (2001). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: FCE.
- Viñao, Antonio. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.



Del internado a la calle. El caso de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Cañada Honda

Evangelina Terán Fuentes

Concebida en el marco del proyecto de “educación socialista”, impulsado durante el gobierno de Lázaro Cárdenas y bajo políticas educativas que daban prioridad a la educación rural, la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Cañada Honda, Aguascalientes, durante más de siete décadas se ha encargado de formar para la docencia a jóvenes mujeres que, en su mayoría, han procedido de familias de escasos recursos.

Esta escuela fue fruto de políticas emanadas de la Revolución; sin embargo, a partir de la década del cuarenta, el contexto y los gobiernos fueron cambiando, de tal modo que en la actualidad las normales rurales han dejado de ser relevantes para el sistema educativo oficial. Lo anterior, aunado a que en este tipo de planteles el alumnado tradicionalmente ha participado en diversos movimientos sociales y, en consecuencia, ha ocasionado que autoridades cerraran, e intenten cerrar, estas instituciones educativas. Sin embargo, más de una decena de

normales rurales, entre ellas la de Cañada Honda, aún permanecen formando a jóvenes para el ejercicio magisterial.

Para esta ocasión abordaré tres temas que han contribuido notablemente a la historia de este plantel: la educación socialista, la participación política de las alumnas y la imagen que éstas tienen hacia el exterior.

La educación socialista

Cuando este plantel inició actividades, las entonces Escuelas Regionales Campesinas (ERC) trabajaban bajo modelos educativos inspirados, como afirma Ernesto Meneses, en los postulados de la pedagogía soviética. La coincidencia entre pedagogos soviéticos y los planes y programas de las ERC era notoria. De lo que se trataba era de educar para la colectividad y la participación política; es decir, de una educación en la que se vincularan contenidos pedagógicos, formación política y actividades productivas, tal y como lo proponían Pinkevich, Makárenko, Blonsky o Pistrak.

Con Ávila Camacho, la educación oficial cambió de rumbo. Durante la década de los años cuarenta, el país experimentó profundas transformaciones. Los momentos eran álgidos debido, en buena medida, a la Segunda Guerra Mundial; por ello, las políticas gubernamentales mexicanas se orientaron hacia la cooperación y la conciliación, para lo cual fue menester formar una gran alianza entre los diferentes grupos políticos para combatir el fascismo generado en el seno del conflicto mundial (Medina, 1979: 112). Más allá de la lucha de clases, el magisterio ahora tenía la gran encomienda de trabajar en pro de la unidad nacional.

En aquel entorno, si bien es cierto que en el artículo 3º permaneció el término de “educación socialista”, lo que buscaron las autoridades educativas fue un modelo de educación que enseñara a los mexicanos a amarse los unos a los otros, a pesar de sus diferencias de credo, partido o clase (Lazarín, 1996). De esta manera, el socialismo fue perdiendo presencia en los ambientes educativos, en un contexto marcado por la Guerra Fría y la cercanía de México con Estados Unidos; no así en las normales rurales, en las que no desapareció, sino que se consolidó como ideología dominante.

La participación política

El socialismo se quedó en las normales rurales, sobreviviendo al macartismo, a la guerra sucia y a las políticas neoliberales. El socialismo se quedó motivando, en buena medida, la participación política del alumnado.

Desde los inicios, las jóvenes normalistas han realizado acciones políticas en dos ámbitos: dentro de la esfera del normalismo rural y en otros movimientos sociales, siempre bajo la dirección de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM). Dentro de la primera esfera, desde hace más de siete décadas, las jóvenes estudiantes han realizado multitud de acciones para la satisfacción de sus demandas como estudiantes. En términos generales, la mecánica ha sido la siguiente: elaboración de pliego petitorio; presentación del pliego a las autoridades educativas, ante los desacuerdos, los paros y las muestras de apoyo, principalmente de alumnos de otras normales rurales; posteriormente las negociaciones y el establecimiento de acuerdos; y finalmente, el levantamiento del paro y el retiro de banderas rojinegras.

Durante los paros se han observado dos escenarios: al interior de la normal en la que, a puertas cerradas, se suspenden clases, se modifican las rutinas y se asignan guardias; y al exterior, ya sea en las comunidades aledañas o en la ciudad de Aguascalientes, donde las jóvenes buscan el apoyo de otros sectores sociales. Hacia el exterior, las estudiantes también se trasladan a otros sitios, por lo general con el propósito de apoyar a otras normales rurales que se encuentren en situación de conflicto.

Con relación a la segunda esfera, a lo largo de las últimas siete décadas las normalistas han participado en diversos movimientos sociales. Esto data desde la década de los años cuarenta, cuando las estudiantes salieron a las calles de Aguascalientes en apoyo al movimiento estudiantil del Instituto de Ciencias y en contra de las bombas atómicas. Posteriormente, en 1958, manifestaron su solidaridad con el movimiento ferrocarrilero; en 1963 volvieron a salir a las calles para externar su descontento por la Guerra de Vietnam; y cinco años después marcharon en apoyo al movimiento estudiantil (lo que ha desencadenado que año con año, hasta la actualidad, los días 2 de octubre las alumnas se sumen a los eventos para recordar la masacre de Tlatelolco).

A partir de 1994, las jóvenes alumnas se han vinculado al neozapatismo a través del Frente Zapatista de Liberación Nacional, así como a la comunidad anarco-punk en Aguascalientes. En tiempos recientes, la desaparición de 43

estudiantes de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero, motivó que las alumnas de Cañada Honda, junto con otros actores sociales, organizaran y llevaran a cabo una marcha y manifestación en la que participaron estudiantes de diversas preparatorias y universidades estatales.

Como se puede apreciar, a lo largo de siete décadas las alumnas de Cañada Honda han ejercido presión para que sus demandas sean satisfechas, han apoyado a otras normales rurales y se han vinculado con otros actores sociales en coyunturas que han trascendido al normalismo rural. En momentos de conflicto, las alumnas han recibido muestras de solidaridad de familiares, alumnos de otras normales (especialmente de los alumnos de San Marcos, Zacatecas), ex-alumnas y de la comunidad. Esto, aunado a la vinculación con otras agrupaciones sociales, ha hecho posible su fortalecimiento como grupo estudiantil y ha funcionado como mecanismo de presión ante los intentos de autoridades por cerrar esta normal rural.

La imagen hacia el exterior

Hoy en día, la mayoría de las ENR mexicanas han sido clausuradas y las que quedan vigentes frecuentemente son amenazadas de cierre. De las 46 normales rurales que, como tales, se han establecido en México desde 1922, 31 planteles han sido cerrados. El peligro de cierre es inminente y la Escuela Normal de Cañada Honda no es la excepción. Por ejemplo, en 2003, el gobernador en turno declaró a la prensa que: “particulares y empresarios me han solicitado que cierre la escuela, pero lo estamos analizando”.¹

A lo largo de la historia de la Escuela Normal Rural de Cañada Honda, la imagen pública de las alumnas se ha ido degradando. Si en la década de los cuarenta la prensa escrita justificaba los paros por la falta de recursos, ahora los jóvenes normalistas son frecuentemente tachados de violentos, agitadores, provocadores; y las normales de incubadoras de guerrilleros o de focos de agitación.

1 “Bloquean carreteras en Aguascalientes”. *La Jornada*, 26 de agosto de 2003. En mayo y junio de 2017 se dio un conflicto porque las autoridades estatales pretendieron hacer mixta esta escuela y reducir la matrícula de 120 a 100. Después de un enfrentamiento en el que jóvenes normalistas que venían de otro estado a solidarizarse, fueron reprimidos por la policía, el conflicto terminó: finalmente la escuela no se hizo mixta, se conservó el número de 120 lugares y las estudiantes se comprometieron a ya no hacer las “novatadas” que venían haciendo cada año, sin tomar en cuenta las exigencias de padres de familia, incluso la recomendación de la Comisión Estatal de Derechos Humanos.

Según afirma una ex-alumna, calificativos como el de “flojas” o “grilleras” han sido los que comúnmente reciben. Ante los descalificativos, las chicas han buscado estrategias para re-dignificar su imagen, por ejemplo, a través de volantes en las comunidades cercanas. Otra ex-alumna señala: “En cuanto a los volantes, se hace más que nada para bajar la información a las comunidades, porque luego surgen muchos comentarios por la radio o la televisión que no vienen nada al caso.”²

Nota final

La Escuela Normal Rural de Cañada Honda, así como las otras normales rurales que existen en el país, ha perdurado a pesar de su contexto. Permanece en pie gracias a que los factores que le dieron origen (educación gratuita y obligatoria) siguen siendo legales y legítimos; además, la participación política ha posibilitado que las normalistas rurales se fortalezcan como grupo social y, de esta forma, presionen a las autoridades para que se conserve su institución como tal.

Si bien es cierto que, en lo general, los normalistas rurales son calificados de grilleros o agitadores, también lo es el hecho de que la participación política les ha dado la posibilidad de la concientización sobre su realidad, así como su fortalecimiento como grupo social.

La influencia de la pedagogía marxista, las sesiones de formación ideológica, los paros o acciones de solidaridad con otras normales rurales o con otras agrupaciones sociales, han posibilitado que las alumnas de esta escuela normal vean su realidad con una lente más crítica, aunque haya adoctrinamiento de por medio. Por otro lado, el hecho de que los normalistas rurales como las alumnas de Cañada Honda participen en política, ha posibilitado que estos estudiantes se fortalezcan como grupo social, debido a la vinculación que han establecido con otros actores y grupos sociales. Como señala otra ex-alumna: “el roce social con una gran diversidad de personas es lo que nos hace crecer y tomar juicios críticos”³

Por todo lo anterior, afirmo que el vaivén del internado a la marcha ha sido uno de los principales factores que han mantenido viva a esta institución educativa.

2 Entrevista ETF/Nelly Aglael Robles Montión.

3 Entrevista ETF/Érika Zúñiga Gaytán.

Referencias

- Lazarín, Federico. (enero-junio de 1996). Educación para las ciudades. Las políticas educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, I. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14000112.pdf>.
- Medina, Luis. (1979). *Historia de la Revolución Mexicana. Civilismo y modernización del autoritarismo* (Tomo 20). México: El Colegio de México.

Visibilizar el protagonismo de las maestras



Entre la exclusión, la promesa y la violencia: los estudiantes normalistas rurales en México y la desaparición de los 43

Alicia Civera Cerecedo

El 26 de septiembre de 2014 un grupo de estudiantes de la Escuela Normal Rural “Profesor Isidro Burgos” (de Ayotzinapa, Guerrero), la mayoría recién ingresados a la normal, fueron a la ciudad de Iguala. Estaban “boteando” y organizándose para acudir a la Ciudad de México a una manifestación en memoria de la masacre de estudiantes ocurrida el 2 de octubre de 1968. La policía municipal disparó contra los muchachos. Los tiroteos duraron hasta el día siguiente. 43 estudiantes fueron desaparecidos. Seis personas fallecieron. La presencia de un estudiante desollado llevaba dos claras lecciones: primero, los narcotraficantes estaban involucrados; segundo, como le diría un soldado a uno de los estudiantes: “eso les pasa por revoltosos”. Las formas de los asesinatos (la estética de las muertes, les llaman algunos historiadores) no son fortuitas. Sin piel, sin protección alguna, un muchacho desollado es una cicatriz inolvidable de lo que puede pasar cuando se estorba a lo que al-

gunos llaman el “narcoestado”, es decir, al Estado, al negocio de las drogas y a las relaciones entre ambos.

En los días siguientes comenzó una importante movilización social que exigía la aparición con vida de los muchachos. En las calles de varias ciudades del país se denunciaba que se trataba de un crimen de Estado y se expresaba la sorpresa acerca de la incapacidad del gobierno para ofrecer respuestas convincentes, de la insensibilidad del presidente Enrique Peña Nieto ante semejante atrocidad y con los padres de los estudiantes, pero también de la magnitud que cobró la propia protesta social, en la que participaron estudiantes, maestros, campesinos, organizaciones ciudadanas y populares, la Iglesia católica, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, algunos sindicatos y burócratas; en fin, una protesta social que enlazó a una multiplicidad de actores sociales y políticos de todo el país (a excepción de los partidos políticos) y a mucha gente que, sin pertenecer a ninguna asociación política o social, salió a la calle a manifestarse.

La mayoría de las manifestaciones de protesta en las calles fueron pacíficas, pero hubo algunas acciones más fuertes como el secuestro y la quema de medios de transporte, la toma simbólica de algunas oficinas gubernamentales o cámaras de legisladores en varios estados, la explosión de algunas bombas molotov en las manifestaciones de la capital del país, intentos de tomar el aeropuerto de Acapulco, Guerrero y el de la Ciudad de México. Los medios de comunicación hicieron alarde de estos actos calificados como violentos y vandálicos, que a veces fueron asociados a posibles “infiltrados” del propio gobierno, pero casi siempre a los “estudiantes anarquistas” y a los “maestros radicales”. Estudiantes de varios estados fueron arrestados por estos actos en los primeros días, así como maestros, sobre todo del estado de Guerrero, en los meses posteriores.

A tres años, varios organismos internacionales de derechos humanos han denunciado los obstáculos que el gobierno mexicano ha puesto para avanzar en las investigaciones y en el proceso jurídico, haciendo patente la impunidad. Los padres de familia siguen buscando a sus hijos, especialmente en los cuarteles militares de Guerrero y el Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) presentó el resultado de sus investigaciones, cuestionando varios puntos importantes de la versión oficial. La movilización social fue tomando diversas estrategias y formas de organización, como las caravanas de los padres dentro y fuera de México, las propuestas de armar un proyecto de nueva Constitución, o el sabotaje a las elecciones. Diversas organizaciones de derechos humanos y

estudiantiles sostienen el movimiento, encabezado por los padres de los estudiantes, quienes se han ido quedando muy solos, y en muchas manifestaciones hay más policías y helicópteros que manifestantes, en donde se respira un ambiente de tristeza y desolación.¹

Los 43 siguen desaparecidos, y en su búsqueda, siguieron apareciendo fosas repletas de cadáveres: México es una gran fosa, con 150 mil desaparecidos y muchos más asesinados que en la guerra de Irak, desde 2006, cuando el presidente Felipe Calderón declaró la guerra al narcotráfico.² ¿Por qué Iguala? ¿Por qué esta movilización fue tan grande en septiembre de 2014 y no antes, habiendo tantos muertos y desaparecidos? Trataré de mostrar algunos rasgos que nos ayudarán a contestar estas preguntas. Lo haré desde la historia de la educación, que es la disciplina en la que yo he desarrollado mis investigaciones sobre los estudiantes normalistas rurales. Mi intención es, primero, ubicar de manera general el contexto en que ocurrió la desaparición de los 43 estudiantes de magisterio y la protesta social que emergió a raíz de ella; y segundo, ubicar históricamente a los estudiantes normalistas rurales en México.³

La desaparición de los 43

Dice –con razón– James Scott (2000) que los dominados utilizan distintas estrategias para ocultar y enmascarar su resistencia a la dominación, pero a veces la rabia hace que un grito se escape. Ése fue el caso de la reacción a la desaparición de los 43 estudiantes de magisterio. Fue la gota que derramó el vaso en un tremendo estado de descomposición social que es el producto de las promesas incumplidas de tres procesos: 1) la Revolución mexicana de 1910 y la Constitución de 1917; 2) la anhelada alternancia política, por la que fue posible que en el 2000 llegara a la presidencia un candidato que no fuera del hegemónico PRI (Partido Revolucionario Institucional); y 3) la modernidad y globalización.

- 1 La información sobre los sucesos de Iguala y las investigaciones se han seguido en distintos medios de comunicación. Resultan centrales los periódicos *La Jornada*, *El Universal* y vía internet: *Regeneración*, *Revolución Tres punto Cero* y *Sin Embargo*. La revista *Proceso* ha dado un seguimiento bastante puntual; véase especialmente el número del 14 de junio de 2015.
- 2 La cifra de desaparecidos de 2006 a 2013 varía desde 20 mil o 25 mil (véase: Human Rights Watch, 2013) hasta 300 mil (véase Martínez, S. J., 2013). El número de víctimas por asesinato entre 2007 y 2014 oscila entre 100 mil y 164 mil. Véase Breslow, 2015.
- 3 Agradezco el apoyo de Verónica Arellano, auxiliar de investigación en el DIE-CINVESTAV, por la recopilación de información para la realización de este texto.

Como han enfatizado varios periodistas y analistas, fue una más de las tantas masacres, como la de campesinos e indígenas de Aguas Blancas en Guerrero (1995); Acteal, en Chiapas (diciembre, 1997); los más de 700 feminicidios en Ciudad Juárez, Chihuahua, entre 1993 y 2012, y muchos otros en diferentes partes del país, como en el Estado de México; la represión de Atenco en el Estado de México (2006); los 72 inmigrantes, la mayoría centroamericanos y sudamericanos, que fueron asesinados por narcotraficantes en San Fernando, Tamaulipas, en agosto de 2010; los enfrentamientos de Tlatlaya, Estado de México (2014); los 49 niños que murieron y 106 que quedaron heridos en un incendio causado por negligencia en la guardería ABC en Sonora, en 2009; la acumulación de personas asesinadas –la mayoría jóvenes– en la guerra contra el narcotráfico y las disputas entre distintos grupos criminales; las desapariciones de más de 150 mil personas, entre ellas periodistas, activistas y familiares que han escrito y denunciado acerca de todas estas muertes.

En la mayoría de estas atrocidades han estado involucrados actores sociales cuyas voces tienen dificultades para hacerse oír: mujeres, indígenas, migrantes y criminales. Ellos se han enfrentado a la violencia, ineptitud y corrupción del Estado, al creciente poder del crimen organizado, de los cárteles transnacionales que se disputan el territorio nacional, el tránsito de las drogas a Estados Unidos y todo lo que esto implica, como el tráfico de armas. Esto sucede en un ambiente de creciente polarización social, de estancamiento económico y de desilusión de los escasos resultados de la alternancia política en la construcción de un régimen democrático. En el caso de Iguala, más que en ninguno de los anteriores, se hizo patente cómo el narcotráfico estaba imbricado en los diferentes niveles y tipos de gobierno: municipal, estatal y federal; en el poder ejecutivo, judicial y legislativo; en el ejército mismo (hay serias dudas al respecto) y en los gobiernos de diferentes partidos políticos de derecha, izquierda o centro.

Todo esto, además, se hizo ostentosamente visible por la dificultad del gobierno para dar respuestas rápidas y generar confianza, pero también porque los estudiantes de la Escuela Normal Rural “Profesor Isidro Burgos”, de Ayotzinapa, Guerrero, pertenecen a un sector social históricamente subordinado y marginal como los otros: son pobres, viven en áreas rurales y muchos de ellos son indígenas. Como otros grupos, han luchado por hacer sentir su voz, que ahora, después de muchas muertes y desapariciones, ha tenido alguna atención de los medios de comunicación y la academia. Y esto fue, por supuesto, por la esperanza de que estuviesen vivos, pero también por ser jóvenes,

por ser estudiantes, por ser de Guerrero, por ser futuros maestros y por ser normalistas rurales. Explicaré cada una de estas facetas.

Los 43 eran jóvenes

Los jóvenes son el foco rojo de las falsas promesas de la modernidad y del modelo neoliberal. En México, en 2013 había 7 millones y medio de jóvenes entre los 15 y los 29 años que ni estudiaban ni trabajaban (OCDE, 2013). La forma de contabilizarlos es muy cuestionable, pero aun así, la cifra da cuenta de la magnitud del problema: la cantidad de jóvenes que teniendo estudios no tiene un lugar en el mercado de trabajo ni espacios para desarrollarse en la sociedad, elemento común con muchos otros países y que ha provocado, entre otras cosas, la llamada primavera árabe. Algunos autores afirman que en realidad México ha tenido muchas primaveras árabes (Illades, 2015). Cada vez más jóvenes se quedan sin posibilidades de estudiar y los que estudian, obtienen trabajos cada vez más precarios y no tienen mejores condiciones de vida, son empleos en el sector informal con poco acceso a protección o beneficios sociales. La mayor parte de estos jóvenes inactivos son mujeres, quienes tienen una probabilidad 4 veces superior de ser nini que los hombres (OCDE, 2016).

Los 43 eran estudiantes

En los últimos años, el movimiento estudiantil ha ido cobrando fuerza en México y, de manera diferente al pasado, ha unido a jóvenes de universidades públicas y privadas, como fue manifestado en el movimiento #Yosoy132. El 12 de mayo de 2012, Enrique Peña Nieto, como parte de su campaña para optar por la Presidencia de la República, acudió a las instalaciones de la Universidad Iberoamericana, una universidad jesuita de prestigio, privada. Ahí, los estudiantes se manifestaron en contra del poder de los medios de comunicación en su campaña política y, sobre todo, le reclamaron los actos de corrupción y represión cometidos por el PRI y por el propio Peña Nieto cuando había sido gobernador del Estado de México, como la represión a campesinos de Atenco en 2006, en la que hubo graves infracciones a los derechos

humanos. Los cuerpos de seguridad sacaron al candidato de la universidad, y ante las declaraciones del equipo de trabajo del candidato de que quienes lo increparon eran provocadores y no estudiantes, éstos utilizaron las redes sociales para mostrar sus credenciales. La solidaridad de los estudiantes de otras instituciones creció con rapidez. El movimiento se extendió y los estudiantes se identificaron como jóvenes y como estudiantes, con consignas en contra del autoritarismo, la impunidad y la corrupción, al mismo tiempo que defendiendo la democracia, y quizá más que en cualquier otro movimiento estudiantil anterior, con independencia de sus clases sociales y sus diferencias culturales y geográficas⁴ (González, 2013).

En septiembre de 2014, los estudiantes del Instituto Politécnico Nacional estaban en huelga en contra de algunos reglamentos internos. Pese a que los politécnicos decidieron mantener su movimiento independiente de las protestas por los 43, sus manifestaciones fueron muy concurridas y en ellas estuvo presente la demanda de aparición de los estudiantes normalistas, mientras que en las manifestaciones por los 43, la presencia de los politécnicos de todos modos fue importante.

Los 43 eran del estado de Guerrero

Pese al incremento en el ingreso a los estudios universitarios, las diferencias en el acceso, según los estratos sociales y zonas geográficas, siguen siendo muy grandes. Ni siquiera en los estudios del ciclo básico el acceso a la educación está garantizado y muchos jóvenes no han tenido oportunidad de estudiar en las ciudades y, sobre todo, en las regiones rurales más pobres y de fuerte presencia indígena, como Chiapas, Oaxaca, Hidalgo, Michoacán y Guerrero. 60% de la población rural mayor de 15 años está en situación de rezago educativo. En las áreas rurales, la escolaridad promedio es sólo de 6.4 años (CONEVAL, 2015). Ante las difíciles condiciones de vida en el campo, muchos jóvenes se ven obligados a emigrar a las ciudades, en condiciones de desventaja por su escasa escolaridad, o a Estados Unidos (en ese país había, en 2015, 12.3 millones de inmigrantes mexicanos legales e ilegales (OIM, 2015)).

4 Incluso más que en el movimiento de 1968, ya que el acceso de sectores populares a los estudios universitarios se ha acrecentado en los últimos años.

Trabajar para el narcotráfico es una opción de sobrevivencia, muy tangible en algunas regiones, aunque se sepa de los peligros que implica (igual que la migración). En algunas regiones, como en Guerrero, no es una opción sino una obligación, pues la recolección de amapola es forzosa para las mujeres y los niños (*El Universal*, 2015).

En las regiones rurales, indígenas, las promesas de desarrollo de la modernidad y las de justicia social de la Revolución mexicana de 1910 siguen sin cumplirse. A veces los propios narcotraficantes proporcionan servicios de salud a la población (cuando el Estado no lo hace), o al contrario, las comunidades o propietarios se arman y forman defensas para protegerse (a falta de la protección estatal), como ha pasado, por ejemplo, en Michoacán y Guerrero (sobre policías comunitarias véase: Ramírez, 2014).

En este último estado, 70% de la población –2 millones de personas– vive en condiciones de pobreza. Casi 32% de la población –un millón cien mil personas– vive en pobreza extrema. 17 de cada 100 personas no saben leer ni escribir (CONEVAL, 2015). El puerto comercial y turístico de Acapulco y otros similares operan más como el jugoso negocio de un grupo económico y político que como polos de desarrollo. En Guerrero, como haciendo honor a su nombre, el resentimiento social y el conflicto se han instalado como si fueran un destino (Sánchez, 2015). Varios historiadores (Guillingham, 2006; Illades, 2015; Civera, 2010b) han destacado cómo, con mayor fuerza que en otras regiones del país, Guerrero ha sido gobernado desde el siglo XIX por grupos de caciques regionales que supieron negociar con el gobierno federal durante la Revolución y la consolidación del gobierno del PRI, y que sortearon los peligros de la alternancia en el poder, ya que el cacicazgo de una familia –la familia Figueroa– pasó del PRI al Partido de la Revolución Democrática (PRD, que se dice de izquierda), sosteniendo formas de control social sumamente antidemocráticas, autoritarias y corruptas. Los abusos de este grupo de poder, asociado al negocio de la producción de amapola y al narcotráfico, han sido denunciados y resistidos a lo largo de la historia por diferentes sectores sociales, en especial por los campesinos, estudiantes y maestros. La respuesta a la disidencia ha sido, casi siempre, la represión, con una presencia importante del ejército. Volveremos más adelante sobre los estudiantes y los maestros en Guerrero. Antes, debemos hacer una breve mención a la situación de los maestros en México, para ubicar a los estudiantes normalistas.

Los 43 eran futuros maestros o docentes

El SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) se formó en la década de 1940 y es uno de los sindicatos más grandes de América Latina. Aglutina directamente a todos los profesores de educación básica del país y fue uno de los pilares que mantuvieron el poder del PRI (Arnaut, 1998). El número y distribución geográfica de sus miembros es importante a la hora de conseguir votos. Ante la alternancia política, desde los últimos años del siglo XX, los líderes supieron cómo salir fortalecidos: ganaron puestos en la SEP y otras instancias del gobierno federal, así como curules en las cámaras de diputados y senadores. Después, Elba Esther Gordillo, lideresa del SNTE, apoyó el retorno del PRI a la presidencia, la aprobación de la Ley Federal del Trabajo y la Ley del ISSSTE (la seguridad social del Estado). Se trata de reformas importantes para disminuir la carga presupuestal de la seguridad social de los trabajadores e impulsar la flexibilidad en las formas de contratación y las condiciones de trabajo, o sea, de la precarización del empleo. La lideresa apoyó los primeros pasos de la reforma educativa y una vez que cumplió con sus compromisos, fue encarcelada, acusada de mal uso de los recursos del sindicato, maniobra útil para desplazarla y que no estorbara para avanzar en la reforma educativa (Ornelas, 2008).

Desde tiempo atrás, diversos sectores, especialmente los empresarios a través de la asociación civil “Mexicanos Primero”, han pugnado por una reforma educativa que eleve la calidad de la enseñanza. Las evaluaciones internacionales –y otras nacionales– indicaban que el nivel de conocimientos y destrezas de los niños era muy deficiente. Los intentos de reforma fueron acompañados de una fuerte campaña en los medios de comunicación, propiciada por los empresarios, basada en los ataques al sindicato y, sobre todo, a la imagen del maestro. Los profesores se convirtieron en el espacio público en la causa principal de la mala calidad de la educación, al igual que las escuelas normales en donde reciben su formación inicial, por lo que su imagen se ha devaluado considerablemente (algo que sucede de manera similar en otros países de América Latina).⁵

La reforma educativa basa su discurso en la calidad educativa, pero en realidad es un intento de colocar la evaluación de los maestros en servicio como una cuña para romper la estructura corporativista que ha tenido la con-

5 Una buena fuente para dar seguimiento a la reforma educativa es la revista *Educación Futura*. Disponible en línea: <http://www.educacionfutura.org/>.

tratación y sistemas de permanencia y promoción de los docentes, en el que se incluía, por ejemplo, la tradición de heredar de padres a hijos las plazas de trabajo. La reforma educativa tiene fuertes implicaciones laborales para los maestros, al basar sus condiciones de ingreso, permanencia y ascenso en la aprobación de exámenes, con lo cual perdieron un derecho laboral muy importante: su permanencia. Asimismo, la reforma abre la posibilidad de que egresados de carreras universitarias opten por las plazas de profesores de educación primaria, algo que antes estaba acotado sólo a los egresados de las escuelas normales, muchas de las cuales no han recibido apoyo gubernamental suficiente durante las últimas décadas y han vivido reformas en sus planes de estudio que no han logrado revitalizarlas (DOF, 2013a y 2013b).

La movilización de los profesores en contra de la reforma ha sido fuerte, especialmente en Michoacán, Oaxaca y Guerrero en 2013 (y posteriormente en otros estados). En esas entidades, en las que las escuelas trabajan en condiciones paupérrimas, ha cobrado fuerza desde los años ochenta la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación), que agrupa (hasta hace poco dentro del SNTE que era el único sindicato oficial) a profesores disidentes. En las últimas décadas, la lucha de los maestros disidentes se ha intensificado, ha endurecido sus tácticas, ha obtenido el apoyo de organizaciones populares y, en algunos estados, ha logrado que los gobiernos respondan a sus demandas. En Oaxaca, por ejemplo, la movilización magisterial ha tenido cerradas las escuelas por meses enteros, ya desde los años noventa.⁶ La nueva centralización que plantea la reforma educativa limita las posibilidades de la disidencia magisterial para la negociación a nivel estatal. A casi cuatro años de la publicación de la nueva Ley General de Educación, los maestros de estas y otras entidades siguen movilizados en contra de la reforma. Una de las agrupaciones de maestros disidentes más aguerrida es la CETEG, la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero, que tuvo una participación importante en las movilizaciones por los 43 (Navarro, 2011).

Entonces, la desaparición de los estudiantes en Iguala ocurre cuando confluye el malestar social por la violencia y la crisis económica, cuando se muestra la cara autoritaria del PRI que regresó al poder y se identifica a todos

6 Si bien, aquí hablamos de la disidencia magisterial en general, es necesario señalar que dentro de ella existen varios grupos diferentes, con objetivos, formas de organización y tácticas de lucha diferentes entre sí. Nos distanciamos de las expresiones gubernamentales y públicas que catalogan al movimiento magisterial con el calificativo de “radical”, casi siempre asociado a corrupto, violento e intransigente.

los partidos políticos como “la clase política” que sin importar los idearios, se reparte cuotas de poder y es partícipe de la corrupción. El movimiento estudiantil estaba pujante, al igual que el magisterial, con sus vínculos a organizaciones populares. Los estudiantes normalistas rurales, por la propia historia de sus escuelas, mantenían vínculos políticos con algunas de estas agrupaciones desde años atrás, y generaron nuevas redes de relación a raíz de la desaparición de los 43 estudiantes.

Creo que podemos aprender algunas cosas del tipo de representaciones que se generaron en las manifestaciones públicas exigiendo la aparición de los 43. Los desaparecidos fueron vividos como propios por varios sectores sociales: en sus retratos, que se muestran en las manifestaciones, están los jóvenes y estudiantes sin opciones, víctimas de la violencia, la represión y la impunidad; los maestros prácticamente considerados desechables por la reforma educativa, los estudiantes normalistas como una especie en peligro de extinción, los pobres que siguen siendo pobres ante el cada vez mayor cinismo de la clase política y de que ésta posea mansiones;⁷ los pobres cuyas voces no son escuchadas por el presidente, como cuando los padres de los estudiantes de Ayotzinapa se reunieron con él en Los Pinos (la residencia oficial) o cuando pidió a la sociedad “superar” Ayotzinapa, o por el procurador Murillo Karam, cuando torpemente dijo a los reporteros “Ya me cansé” ante sus preguntas sobre la explicación acerca de los primeros informes sobre los desaparecidos.

Las 43 sillas vacías que se colocaron en muchas escuelas y lugares públicos significan el abandono de la educación pública. Acciones que van desde el secuestro de autobuses de compañías transnacionales de alimentos a la destrucción de oficinas gubernamentales o sucursales bancarias, se relacionan al hartazgo de un desarrollo que no llega a muchos; la toma de legislaturas, el desgaste de un sistema jurídico que no protege, de una Constitución y un sistema político que no velan por las necesidades de la población. Éstas son las voces –algunas orquestadas, otras espontáneas– que se mostraron en las manifestaciones en torno a la desaparición de los 43 estudiantes normalistas rurales que, sin embargo, bajaron de intensidad de manera importante. La flama se apagó al desaparecer la esperanza de encontrarlos vivos. Pasado el momento de explosión de la rabia, los grupos subalternos tienen que proseguir sus

7 En días posteriores a la desaparición de los 43 estudiantes, un reportaje hizo público el valor de una mansión de la esposa del presidente Peña Nieto. La explicación pública que dio ella generó un gran rechazo en las redes sociales y las manifestaciones callejeras por su falta de sensibilidad frente a la pobreza.

vidas (Scott, 2000). A continuación, ubicaré históricamente a los normalistas rurales y sus escuelas.

Los estudiantes normalistas rurales

Desde principios de siglo xx hubo varias iniciativas en América Latina para educar a la gente de los medios rurales y crear instituciones de formación de maestros especializados en las áreas rurales, en ambos casos, con contenidos y prácticas especialmente pensadas para la población rural y sus condiciones de vida. Los colegas brasileños han llamado ruralismo pedagógico a este movimiento vigente, sobre todo durante la primera mitad del siglo. En México, este tipo de programa educativo tuvo una fuerza particular al ligarse al proyecto cultural de la Revolución mexicana de 1910, el cual puso término a una dictadura militar de 30 años, así como a la reforma agraria, que limitó los alcances de los grandes latifundios a partir del reparto de tierra (Civera, Alfonseca y Escalante, 2011; Lionetti, Civera y Werle, 2013).

Las escuelas normales rurales comenzaron a abrirse desde los primeros años de la década de 1920 como parte de lo que se ha llamado la escuela rural mexicana, que buscaba transformar la vida de las comunidades rurales a través de la escuela. Desde el siglo xix, se habían abierto escuelas normales pero sólo en las principales ciudades del país. El objetivo inicial de las normales rurales fue formar maestros capaces de civilizar a los campesinos en las escuelas rurales que se abrirían en todo el país. Para ello, trabajaron con un plan de estudios de dos años (posteriores al estudio de tres o cuatro años de la primaria), en el que los estudiantes normalistas aprendían materias básicas de la escuela primaria: español, matemáticas, civismo, geografía, etc., pero también técnicas de agricultura, oficios rurales, principios de higiene y conocimientos generales sobre la vida rural. Las escuelas se instalaron en pequeñas casas y sus internados funcionaban como pequeñas familias, vigiladas por los directores y sus esposas (que trabajaban gratuitamente) (Civera, 2006a, 2006b y 2008).

A principios de los años treinta, las escuelas se convirtieron en escuelas regionales campesinas con objetivos más ambiciosos: realizar una transformación del campo, integrando actividades culturales, deportivas, educativas, económicas y de organización política en el marco de la reforma agraria y de la conformación del estado posrevolucionario. Un plan de estudios de cuatro

años posteriores a los tres o cuatro años de educación primaria, que enlazó la formación de maestros rurales con la de técnicos agrícolas para formar líderes, personas autónomas, responsables y con autonomía, conocedoras de técnicas de agricultura y ganadería, oficios rurales y cultura cívica, de los artículos constitucionales que amparaban a los campesinos y obreros; jóvenes que fueran observadores de las necesidades del medio rural y manejaran técnicas para convertirse en gestores y así solicitar el reparto agrario, formar cooperativas de producción, abrir escuelas, procurar la higiene y el deporte, organizar fiestas patrias y otras actividades como la alfabetización. Los directores de las escuelas incluso llegaron a ser los representantes del Banco Nacional de Crédito Ejidal y fungieron como responsables de hasta 10 escuelas rurales que funcionaban como anexas. Muchas escuelas tenían instalaciones amplísimas que antes habían sido haciendas, aunque muchas otras iniciaron con instalaciones mínimas proporcionadas por los vecinos de las comunidades en donde se abrieron (Civera 2008 y 2011a; SEP, 1940; Hernández, 2003; Loyo, 2004; Reynaga, 1991; Sepúlveda, 1976).⁸

Las escuelas se ubicaron en zonas rurales, reclutaron a jóvenes de entre 12 y 17 años, quienes eran hijos de ejidatarios⁹ o de pequeños propietarios rurales que recibían becas del gobierno federal y al finalizar sus estudios obtenían plazas como maestros en escuelas rurales o empleo como peritos agrícolas de la Secretaría de Agricultura y Fomento Agrícola. Más allá del currículum específico, lo más importante del proceso educativo se daba en la vida diaria de los internados, que hasta 1943 fueron mixtos, algo que era bastante novedoso en el mundo educativo internacional de aquellos años (Civera, 2006a). Los estudiantes se rotaban para atender todas las necesidades de cada escuela, sus anexos agropecuarios y talleres, la alimentación, la limpieza y la organización de los internados, otorgando un gran valor al trabajo, la disciplina, la vocación de servicio y al compromiso con la comunidad.

Cuando la Revolución llegó a su punto más alto en cuanto a la realización de reformas populares, se modificó el artículo tercero de la Constitución

8 En Argentina y Brasil se abrieron instituciones similares, pero sin el vínculo tan fuerte que las escuelas de México tuvieron con la reforma agraria y con el proceso de conformación del estado revolucionario. Para el caso de Argentina véase Brumat (2012), Lionetti, Civera y Werle (2013) y Civera, Alfonseca y Escalante (2011).

9 Los ejidatarios fueron los campesinos beneficiados por el reparto agrario. El ejido, hasta los años noventa, tenía un estatuto jurídico diferente a la propiedad: la tierra no se podía vender ni comprar, pero sí heredar entre familiares (si era individual, ya que también hay ejidos colectivos). Eran extensiones de tierra que con la transferencia generacional se fueron haciendo cada vez más pequeñas.

para estipular que la educación que impartiera el Estado sería socialista, por lo que en 1934 se añadieron al plan de estudios de las escuelas regionales campesinas algunas materias sobre materialismo histórico, al igual que en otras escuelas normales urbanas. Un año después, se formó la FECSM (Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México), un organismo estudiantil que enlazó a las sociedades de alumnos de cada escuela y que jugaría un papel fundamental en la lucha por mejorar las condiciones de trabajo de las escuelas.

Entre 1920 y 1941, las escuelas representaban la entrada del gobierno federal revolucionario en la vida del campo (Quintanilla y Vaughan, 1997).¹⁰ Sus relaciones con las comunidades no fueron sencillas, debido a su carácter mixto y laico, mientras que su encargo agrarista las colocó como enemigas de caciques, propietarios y comerciantes. A la vez, su involucramiento en la reforma agraria pronto entraría en contradicción con la propia construcción vertical del corporativismo del gobierno revolucionario, que limitó la organización de ligas agrarias y organizaciones magisteriales independientes como las que se proponían desde las escuelas regionales campesinas. Para 1939, la SEP había abierto ya 36 escuelas, con condiciones de trabajo muy variables que se deterioraron notablemente a raíz de la expropiación petrolera en 1938. Los maestros, estudiantes y padres de familia muchas veces fueron quienes proporcionaron su trabajo y los materiales para construir los salones, talleres y anexos, con apoyo de las comunidades rurales cercanas. Se puede decir que ellos, literalmente, construyeron sus escuelas. Por eso, en 1940, como lo harían en el futuro, apoyaron a los estudiantes cuando se fueron a una huelga nacional exigiendo, sobre todo, el incremento en el presupuesto de las regionales campesinas, especialmente para completar la planta docente, subir el monto de las becas y tener los mismos derechos que los estudiantes urbanos.

En los años cuarenta estas instituciones sufrieron cambios muy importantes. Las reformas revolucionarias fueron quedando atrás, en pos de una política de modernización que colocó como prioridad la educación en las áreas urbanas. Con base en la política de unidad nacional y bajo la idea de que todos los ciudadanos son iguales y tienen derecho a un mismo tipo de educación, se establecieron planes de estudio uniformes para todas las escuelas primarias y en 1941 se estableció un plan de estudios también único para todas las es-

¹⁰ La documentación del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) ha sido la fuente básica de información de los años veinte a sesenta. La investigación principal puede verse en Civera, 2008.

cuelas normales del país, fueran urbanas o rurales. Las regionales campesinas fueron desintegradas para crear por separado escuelas prácticas de agricultura y escuelas normales rurales. Desde entonces, desapareció la intención de que se adaptaran a las necesidades locales y al carácter especialmente rural, tanto de las escuelas establecidas en zonas rurales como de estas normales, cuyo número se redujo a 18. Asimismo, dejaron de ser escuelas mixtas.

No obstante, las plazas de profesores sí estaban diferenciadas en urbanas y rurales, y a estas últimas correspondía un sueldo menor. De esta manera, las escuelas normales rurales quedaron atrapadas en una paradoja: aquella provocada por el lenguaje de igualdad de esa época. Las escuelas eran iguales que las otras y tenían el mismo plan de estudios, pero sus egresados ganarían menos dinero. Los estudiantes y maestros tenían las mismas obligaciones, pero además tenían que hacerse cargo de los internados y sus carencias. Las normales rurales perdieron sus escuelas anexas, y ya sin sentido, sus talleres, tierras y anexos agropecuarios quedaron como excedentes: muchos de ellos se convertirían en ruinas, mientras que otros fueron trabajados por los maestros y estudiantes para apoyarse económicamente frente a los escasos recursos que les proporcionaría la SEP en adelante. Las escuelas no tenían los laboratorios y bibliotecas, para entonces imprescindibles, para cumplir con un plan de estudios que incorporaba materias equivalentes a la educación secundaria y era muy frecuente que algunas asignaturas no pudieran ser cursadas por falta de maestros que las impartieran (Civera, 2008; Rodríguez y García, 1982).

Así, entre 1941 y 1969, las normales rurales, ya como internados unisexuales, vivieron una época distinta a la primera (sobre esta época de las normales rurales, véase Civera, 2010a; Hernández, 2004; Ortiz, 2012; Terán, 2009). Los gobiernos en turno durante este periodo apostaron a la modernización del país a través del desarrollo industrial y urbano. La reforma agraria fue detenida y las escuelas normales rurales tuvieron un escaso lugar en este proyecto, aunque en los años cincuenta tuvieron un nuevo impulso. Algunas escuelas prácticas de agricultura volvieron a convertirse en normales rurales y se abrieron otras hasta llegar a ser 29. La SEP promovía la producción de las tierras en las escuelas, pero no daba recursos para ello. La mayor parte de los estudiantes siguió siendo de origen rural y humilde. Las becas y los internados se convirtieron en opciones de movilidad social e incluso de sobrevivencia para hijos de campesinos, mineros y otros sectores del medio rural de escasos recursos que no hubieran podido estudiar sin esos apoyos, como lo fueron muchos huérfanos o hijos de mujeres

viudas. Familias enteras se formaban en las normales rurales, generación tras generación.

A finales de los años cincuenta, los estudios de normal se hicieron equivalentes al bachillerato (Ibarrola, 1999), con lo que las escuelas abrieron la oportunidad de que estos sectores o ingresaran al servicio docente o ingresaran a los estudios universitarios después de concluir los de la normal. La formación de identidades en los internados se hizo aún más intensa, ya que la convivencia con los compañeros podía extenderse hasta por 7 años: uno del curso complementario (para concluir la primaria), los tres años de secundaria y tres de normal. Como las condiciones de vida en los internados eran difíciles, era frecuente que los estudiantes, sobre todo los varones, se cambiaran de un plantel a otro buscando mejores condiciones o acercarse a las opciones del mundo urbano, sin que por ello abandonaran la relación con los medios rurales. Si en el pasado, en algunas escuelas habían funcionado células comunistas y se habían fomentado, como parte del currículum, relaciones con organizaciones agrarias, en estos años a estos vínculos se añadieron otros, pero por fuera del currículum. Guiados por sus maestros, muchos de ellos bien preparados, simpatizantes del Partido Comunista y defensores de la democracia sindical, los normalistas rurales apoyaron el movimiento magisterial gestado en la Ciudad de México bajo el liderazgo de Othón Salazar, que buscaba la democratización del SNTE. Poco después participaron en el movimiento estudiantil que culminaría en 1968 con el asesinato masivo de jóvenes en la Ciudad de México, con el encarcelamiento de estudiantes y el cierre de 15 escuelas normales rurales (Civera, 2010a y 2013; Salinas e Imaz, 1984; Padilla, 2010).

Para entonces, los muchachos que estudiaban eran mayores, y en la vida de los internados y la organización estudiantil se habían mantenido muchos de los objetivos fundacionales de las escuelas, como el vínculo con lo rural, el compromiso social y la idea de formar líderes. También se mantenían sus contradicciones principales: la necesidad de movilizarse políticamente para mejorar las condiciones casi siempre precarias de las escuelas, el sentimiento de pérdida de lo que se tenía antes y de ser tratados como estudiantes y futuros maestros de segunda por su origen rural y su forma distinta de contratación. Las ideas de que todos participaran en la toma de decisiones dentro de las escuelas para que éstas operaran apegadas a las necesidades de cada una, fueron cuajando en formas de autogobierno muy particulares. Como en los años treinta, cada escuela funcionaba con un autogobierno: tenía un comité

conformado por el director, una representación de los maestros y una de los estudiantes, pero ahora se incluía la representación del sindicato de maestros (SNTE) y de la FECSM. La disciplina era vigilada por los propios estudiantes, con base en un sistema de puntos: cuando un estudiante cometía faltas al reglamento, se le descontaban puntos; al descender los puntajes, se estipulaban automáticamente algunas sanciones y al llegar por debajo de un mínimo, los estudiantes eran expulsados.¹¹

El pasado de las escuelas y las promesas no cumplidas a los movimientos campesinos se enlazaron en estos años con las inquietudes despiertas por la Revolución cubana, ampliamente contrastantes con el autoritarismo del PRI, partido que encapsulaba en su seno la lucha por el poder, manipulando las elecciones y ejerciendo la violencia frente a los opositores políticos. En las escuelas operaban Comités de Orientación Política e Ideológica, en los que algunos estudiantes discutían a autores como Marx, Lenin y el Che Guevara, al mismo tiempo que se entrenaban en la oratoria. El compromiso social y el activismo político tenían varias vertientes e incluso la FECSM vivió una fuerte escisión a principios de los años sesenta. Algunos maestros egresados de las normales rurales optarían por la vía armada para lograr el cambio social, como sucedió en Chihuahua y Guerrero, y pese a los esfuerzos de la FECSM por limitar la injerencia de todo partido político, en los internados comenzaron a tener presencia distintas fuerzas políticas. Sin embargo, es importante resaltar que no todos los estudiantes se interesaban en este ámbito. En los internados se hacían diversos grupos de amistad según la generación, el dormitorio, la comunidad de origen o la participación en grupos musicales, equipos deportivos y en otras actividades culturales que tenían una fuerte presencia en su vida cotidiana (García, 2012).

Con la represión y el cierre de la mitad de las escuelas en 1969, las escuelas normales rurales inauguraron una tercera época, más difícil aún que las anteriores. La información disponible sobre las escuelas normales rurales de los años setenta a nuestros días proviene sobre todo de fuentes periodísticas, pero es muy limitada, ya que lo que se hace visible son los conflictos entre las normales rurales y las autoridades de los estados, pero no la complejidad de sus motivos ni lo que sucede en la vida cotidiana de las escuelas y los internados.¹²

11 Para esta segunda época se ha utilizado información del AHSEP, entrevistas y fuentes secundarias (Civera, 2008, 2010b y 2013; Ortiz, 2012; Terán, 2009; Aguirre, 2012; Hernández, 2004; Hernández, 2014).

12 Aquí retomo principalmente a *La Jornada*, *Contralínea* y videos que los normalistas rurales han subido a las redes sociales.

Un nuevo reto se planteó a las escuelas normales (urbanas y rurales) con la elevación del ciclo de estudios a nivel de licenciatura en 1984, y más aún con la descentralización de la educación básica y normal en 1993. Hasta entonces, la SEP había mantenido el control central de las escuelas de educación básica y normal,¹³ que resultaba inmanejable ante el crecimiento que experimentó el sistema en los años setenta, por lo que se iniciaron medidas tendientes a dar la administración de las escuelas a los gobiernos estatales (Martínez F., 2001). Las normales rurales pasaron a las administraciones estatales, con lo que se restringió el reclutamiento de estudiantes y el otorgamiento de plazas a regiones determinadas. La FECSM se opuso a esta política, la cual debilitaba la posibilidad de que las rurales, en su conjunto, negociaran con el gobierno federal, algo que había sido de vital importancia para su sobrevivencia.

Si a lo largo de su existencia los trabajos y las condiciones de cada escuela muestran diferencias importantes según las circunstancias regionales particulares, a partir de los noventa la diversidad se haría más grande. Algunas escuelas fueron absorbidas por el crecimiento de los centros urbanos y comenzaron a ingresar jóvenes de origen urbano de escasos recursos, mientras en otras la presencia de estudiantes indígenas se incrementó. Se trataba, entonces, de jóvenes mayores de edad. En 2003, la SEP registraba 18 escuelas: 10 para varones, 6 para mujeres y 4 mixtas (de otras dos no se contaba con el dato). La planta docente fue cambiando y fue disminuyendo el número de maestros de tiempo completo. En las escuelas ya no quedaba ninguno de los grandes maestros fundadores, sino que, al igual que en otras normales urbanas, se incorporaron profesores que no tenían experiencia de trabajo en las escuelas de educación básica. El nivel de las escuelas fue decayendo, los autogobiernos estaban más en manos de los estudiantes que de los directores, la participación de los maestros era ya muy limitada y la relación de los estudiantes con las autoridades educativas era cada vez más difícil.

Aunque la SEP dio facilidades para la apertura de escuelas normales privadas, siguió una política de limitar la matrícula de las escuelas normales públicas, bajo el argumento de que había un excedente de profesores ante los cambios en la dinámica poblacional, la cual había sido enorme en los años setenta y ochenta para luego disminuir. El tope de la matrícula fue particularmente fuerte

13 En 1993 se amplió la educación básica para incluir un año de preescolar, seis años de primaria y tres de secundaria. La Ley de 2013 estableció como obligatorios los siguientes tres años de bachillerato.

en el caso de las escuelas normales rurales, que se opusieron al Programa de Modernización Educativa y su proyecto de descentralización, así como de las subsecuentes políticas educativas. Los reclamos de los estudiantes por las malas condiciones de las escuelas, la insuficiencia de sus becas y los topes a la matrícula fueron incrementando.

En la prensa se publica sobre el uso de estrategias como el secuestro de autobuses o bloqueos de carreteras que organizan recurrentemente los normalistas rurales, sobre todo al inicio de cada año escolar para mantener abierto el ingreso de estudiantes o en las negociaciones por el presupuesto. Muchas veces, los movimientos estudiantiles han sido apoyados por la población circundante a las escuelas, con base en sentimientos de justicia social, pero también porque los internados han sido fundamentales para la movilidad social e incluso para el desarrollo económico local. El caso más sonado de este soporte fue el de El Mexe, Hidalgo, en el año 2000, cuando los vecinos de la escuela sometieron con fuerza a la policía que se dirigía a terminar el movimiento de huelga que sostenían los estudiantes.

Con la alternancia en el poder, las relaciones entre las escuelas y las autoridades han empeorado. La distancia entre los proyectos educativos de la SEP y de las escuelas, con sus respectivas bases políticas, se ha hecho cada más grande. En 2003 se cerró el internado de la escuela de Mactumactzá, Chiapas, y se cancelaron las becas de los estudiantes. Cinco años después se cerró El Mexe, una de las escuelas más emblemáticas. Mientras los estudiantes se manifestaban en contra de la Alianza por la Calidad Educativa, Elba Esther Gordillo, presidenta del SNTE, declaraba públicamente que las escuelas normales rurales serían transformadas en escuelas politécnicas. El 13 de diciembre de 2011, la policía mató a dos estudiantes de Ayotzinapa cuando realizaban un bloqueo en la carretera del Sol, en Guerrero. La FECSM pasó a ser una organización semiclandestina y sigue teniendo presencia en la mayor parte de las normales rurales.

Actualmente existen 16 establecimientos en diferentes estados, en los que se forman cerca de 7 000 estudiantes, con casi 800 profesores, los cuales no representan ni 10% del total del subsistema de formación de maestros. Las becas diarias de los estudiantes varían de \$45 en Ayotzinapa, Guerrero y Tamazulapan, Oaxaca, a \$70 en Tenería, Estado de México (según han declarado los representantes de la FECSM). La tendencia a la desaparición de las normales rurales podía observarse claramente desde años atrás, pero tras la desaparición de los 43, las normales tuvieron un respiro. Sin embargo, al igual que en

todas las escuelas normales, su matrícula ha descendido en forma importante con la implementación de la reforma educativa. Por otro lado, en los periódicos también ha circulado información de violaciones a los derechos humanos en el interior de los internados, especialmente en las novatadas. Como mencioné arriba, la información con la que contamos acerca del funcionamiento de las escuelas normales rurales hoy en día proviene de los periódicos y no de trabajos académicos.

Los sucesos de Iguala del 26 y 27 de septiembre de 2014 han de verse no sólo como el resultado específico de lo que sucedió en el momento (lo cual, desde luego, es imperativo esclarecer), sino el resultado de procesos que se han desarrollado a lo largo de la historia con diferentes planos temporales y en distintos tipos de dinámicas sociales (políticas, económicas y culturales). Dichos sucesos han sido, entre otras cosas, la explosiva y atroz culminación de años de hacer caso omiso a las dificultades de desarrollo y educación en las áreas rurales, años de discriminación, intolerancia y violencia hacia los jóvenes campesinos e indígenas y futuros maestros que hoy parecen desechables, en una reforma educativa que plantea el reemplazo a mediano plazo de la planta magisterial actual, sin poner suficiente atención a procurar una mejor formación inicial y continua de los profesores, ni a las pésimas condiciones materiales que sufren hoy las escuelas (INEE, 2015; DOE, 2013a y 2013b).

Referencias

- Arceo, E. y Campos, R. (2011). ¿Quiénes son los ninis en México? *Documentos de trabajo del CIDE*, 524. Recuperado de: <http://ovd.cide.edu/publicaciones/status/dts/DTE%20524.pdf>.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México*. México: SEP.
- Breslow, M. (2015). The Staggering Death Toll of Mexico's Drug War. Recuperado de: <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/foreign-affairs-defense/drug-lord/the-staggering-death-toll-of-mexicos-drug-war/>.
- Brumat, M. R. (2012). *La formación de maestros rurales en Córdoba: una mirada histórica* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

- Civera, A. (2001). La trayectoria de las escuelas normales rurales en México; algunas huellas para estudiar. *Heurística Revista Digital de Historia de la Educación*. Segundo semestre de 2001. Recuperado de: http://historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/mexico/ponencias/civera_cerecedo.doc.
- _____. (2006a). La coeducación en la formación de maestros rurales en México, 1934-1944. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XI (28): 269-291.
- _____. (2006b). El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVI (3 y 4): 53-73.
- _____. (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México: El Colegio Mexiquense. Disponible en: <http://www.cmq.edu.mx/images/stories/libro-e/escuelacomopcion/escuelacomopcion.pdf>.
- _____. (2010a). Mujeres, escuela y opción de vida: las estudiantes normalistas rurales de México en los años cincuenta. *Revista Electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, (4). Recuperado de: <http://revistas.um.es/navegamerica/article/view/99881>.
- _____. (marzo-agosto de 2010b). Prácticas de ciudadanía en la escuela mexicana durante la segunda guerra mundial: un estudio de caso. *Educação em Foco. Universidade Federal de Juiz de Fora. Brasil*: 33-58. Recuperado de: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/edicoes-anteriores/ano-2010/nacao-e-cidadania-abordagens-em-historia-da-educacao-na-america-latina/>.
- _____. (2011a). La reforma integral del campo mexicano a través de la escuela rural posrevolucionaria: la relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945. En Civera A., Alfonseca, J. y Escalante, C. (Coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)* (pp. 303-348). México: El Colegio Mexiquense.
- _____. (2011b). Porque somos estudiantes de segunda: la organización de los estudiantes campesinos en México, 1932-1941. En González, S. & Sánchez, A. M. (Coords.), *154 años de movimientos estudiantiles en Iberoamérica* (pp.79-104). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____. (2012). Honores y ultrajes a la bandera: la escuela entre la democracia y la intolerancia en el México de los años cuarenta. En Calderón, M. (Coord.), *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: siglo XX* (pp. 69-92). México: El Colegio de Michoacán/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- ____ (2013). Entre el corporativismo estatal y la redención de los pobres: los normalistas rurales en México, 1921-1969. *Prismas*, 17(2): 199-205. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-04992013000200009&lng=es&nrm=iso.
- Civera, A., Alfonseca, J. y Escalante, C. (Coords.) (2011). *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*. México: El Colegio Mexiquense.
- CONEVAL. (2015). *Consideraciones para el Proceso Presupuestario*.
- ____ (2017). *Consideraciones para el Proceso Presupuestario*.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013a). *Ley General del Servicio de Educación Docente*. México.
- ____ (2013b). *Ley General de Educación*. México.
- García, A. (2012). *Normalistas y maestros en el movimiento campesino y guerrillero de Chihuahua, 1960-1968* (Tesis inédita de maestría). Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, México.
- González, R. (2013). *El acontecimiento #yosoy132, crónicas de la multitud*. México: Terracota.
- ____ (2015). *Ayotzinapa: la rabia y la esperanza*. México: Terracota.
- Guillingham, P. (2006). Ambiguous Missionaries: Rural Teachers and State Facades in Guerrero, 1930-1950. *Mexican Studies*, 22(2): 331-360.
- Hernández, G. (2004). *El normalismo rural en Chiapas. Origen, desarrollo y crisis*. México: Comercializadora de Impresos.
- Hernández, L. (2012). El asesinato de Minerva: la batalla por el normalismo rural. *El Cotidiano*, (176): 19-33.
- Hernández, M. (2003). La escuela central agrícola. Momento fundante de la Escuela Normal Rural Luis Villarreal. En *Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. Panel Cultura Magisterial, México, El Colegio de San Luis.
- ____ (2012). Las vicisitudes de una reforma. El caso de la Escuela Normal Rural de Colonia Matías Ramos-San Marcos. En *XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- ____ (2014). *Tiempos de reforma: alumnos, maestros y autoridades frente a las reformas educativas en la ENR de San Marcos, 1926-1984*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas/Universidad Pedagógica Nacional.

- Human Rights Watch. (2013). Mexico 's Disappeared. The Enduring Cost of a Crisis Ignored. Reporte de José Miguel Vivanco. Recuperado de: <https://www.hrw.org/node/256408>.
- Ibarrola, M. (1999). La formación de profesores de educación básica en el siglo xx. En Latapí, P. (Coord.), *Un siglo de educación en México* (vol. II) (pp. 230-275). México: Fondo de Cultura Económica.
- Illades, C. (2015). *Conflicto, dominación y violencia*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Illades, C. y Santiago, T. (2014). *Estado de guerra de la guerra sucia a la narco-guerra*. México: Era.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (1999). *Estadísticas históricas de México* (Tomos II y III). México: INEGI.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Lionetti, L., Civera, A. y Werle, F. (Coords.). (2013). *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*. Argentina: Pro-historia/El Colegio de Michoacán/El Colegio Mexiquense.
- López, M. (2012). La construcción del corporativismo estudiantil normalista rural durante el gobierno cardenista: el caso de la FECSM. En *XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación*. Zacatecas, 22-24 de agosto de 2012.
- Loyo, E. (2004). ¿Escuelas o empresas? Las centrales agrícolas y las regionales campesinas (1926-1934). *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 20(1): 69-98.
- Martínez Rizo, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27: 35-56. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Martínez, S. J. (2013). 300 mil y contando. *Sin Embargo*. Recuperado de: <http://www.sinembargo.mx/opinion/25-02-2013/12797>.
- Navarro, C. (Coord.). (2011). *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. México: La Jornada ediciones.
- OCDE. (2013). *Panorama de la Educación 2013. Indicadores de la OCDE*. España: Gobierno de España/Santillana. Recuperado de: <http://aristeguinioticias.com/2506/mexico/suman-mas-de-7-millones-de-ninis-en-mexico-ocde/>.
- _____. (2016). *Panorama de la sociedad 2016. Un primer plano sobre los jóvenes. La situación de México*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/sag2016-mexico.pdf>.

- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2015). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2015. Los migrantes y las ciudades. Nuevas colaboraciones para gestionar la movilidad*. Suiza.
- Ornelas, C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el Gobierno de Calderón. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37): 445-469.
- Ortiz, M. (1991). *La formación de maestros rurales en el Estado de México, 1927-1940* (Tesis de maestría). Escuela Normal Rural “Lázaro Cárdenas”, Estado de México, México.
- Ortiz, S. (2012). *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Padilla, T. (2010). Las escuelas normales rurales en México. En *V Coloquio Internacional de Historia de Mujeres y Género en México*. Oaxaca, México, 18-20 de marzo de 2010.
- Quintanilla, S. y Vaughan, M. (Coords.) (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, J. (15 de enero 2014). Policías comunitarios, grupos de autodefensa y paramilitares. *Regeneración*. Recuperado de: <http://regeneracion.mx/opinion/policias-comunitarios-grupos-de-autodefensa-y-paramilitares/>.
- Reynaga, S. (1991). *Aproximaciones a una institución escolar: el Instituto Superior de Educación Tecnológica Agropecuaria de Roque, Celaya, Guanajuato* (Tesis DIE). México, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rodríguez, S. M. y García, R. (1982). *El Estado mexicano y las reformas educativas en las normales rurales en el periodo avilacamachista* (Tesis inédita de licenciatura). Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- S/a. (2015). Los niños del opio. *El Universal*, 13 de julio de 2015.
- Salinas, S. e Imaz, C. (1984). Formación ideológica, académica y política. *Maestros y Estado* (vol. 1) (pp. 83-105). México: Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Sánchez, A. (2015). Opinión. *La Jornada*, jueves 22 de enero.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1940). *Escuelas Regionales Campesinas*. México: SEP.

- Sepúlveda, M. (1976). *La política educativa y las escuelas rurales en la década de los treinta. El caso de las escuelas regionales campesinas en 1936* (Tesis inédita en etnología). Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
- ____ (1991). Notas para la historia del normalismo rural: la Escuela Regional Campesina de Galeana, N.L. en los años treinta. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (9-10): 30-31.
- Street, S. y Civera, A. (2008). *Entrevista a la maestra Celia Rangel*. Ciudad Guzmán, 6 de octubre de 2008.
- Telesur. (2015). Graduación simbólica para los 43 normalistas, 19 de julio. Recuperado de: <http://elpaisonline.com/index.php/2013-01-15-14-16-26/internacional/item/179343-graduacion-simbolica-para-los-43-normalistas>.
- Terán, E. (2009). *Del internado a la marcha. Rutinas y participación política de las alumnas de la Normal Rural Justo Sierra Méndez de Cañada Honda, Aguascalientes, 1939- 2009* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
- Tourliere, M. (2015). Crece a más de 12 millones la cifra de migrantes mexicanos en EU. *Proceso*, 13 de agosto de 2015.

Los diferentes significados de convertirse en maestra a principios del siglo xx. Sobre cómo las maestras comenzaron a dejar de reproducir el discurso estatal

Yolanda Padilla Rangel

Introducción

Desde el porfiriato, en México –y posteriormente durante y después de la Revolución mexicana– los hombres del Estado intentaron imponer un discurso sobre el sentido de lo que significaba ser maestra en México; sin embargo, poco a poco, durante el siglo xx, las maestras mismas fueron transformando ese sentido y construyendo un discurso propio sobre dicho sentido y significados.

Algunos hombres positivistas decían que las mujeres, durante el porfiriato, por sus limitaciones físicas y mentales, debían estar subordinadas, protegidas y alimentadas por los hombres. Palavicini, por ejemplo, hacía eco de este discurso, y consideraba que las mujeres sólo debían dedicarse al trabajo doméstico. Oresta López (2001) ha documentado cómo también, al inicio de la Revolución mexicana, Vasconcelos convocó

a las mujeres a desarrollarse como maestras, apelando a la abnegación que se consideraba característica de las mujeres, sobre todo de las madres. Otros hombres de la Revolución reiteraron sin cesar el discurso de que las maestras debían ser auxiliares del Estado, en la imposición de su proyecto cultural, que implicaba, sí, la inclusión de las mujeres en la actividad magisterial, pero como una maternidad prolongada, desde una posición subordinada y en una estructura dominante androcéntrica. Ante este panorama, cabe preguntarse: mientras estos hombres del Estado revolucionario se empeñaban en generar discursos sobre lo que debían ser y hacer las maestras, ¿dónde estaban las maestras mismas?, ¿qué decían ellas sobre el sentido de su labor docente?, ¿qué significados le daban al ser maestras?

En la historia de México ha sido difícil no sólo visibilizar a las maestras, sino también escuchar su voz. Muchas historiadoras han contribuido ya a la tarea de hacer a las maestras visibles y audibles, leyendo con nuevas miradas los documentos antiguos, haciendo etnografía histórica, escribiendo sobre sus vidas, rescatándolas del olvido de muchas maneras. En mi caso, buscando la voz de las maestras de Aguascalientes, encontré un conjunto de tesis de egresadas de la Escuela Normal para Profesoras de Aguascalientes, realizadas entre 1927 y 1934, con las cuales me pareció que era posible acceder al pensar y eventualmente al sentir de las maestras que habían elaborado dichas tesis.

En la época en que fueron elaboradas, estas tesis eran defendidas por las alumnas de la Escuela Normal, en un examen profesional que avalaba sus conocimientos y las certificaba como maestras. Mediante la metodología de la cultura escrita y con apoyo de la teoría de género, analicé, para esta ponencia, algunas de estas tesis como narrativas docentes, buscando encontrar las voces propias de las maestras, su pensamiento y explorar los significados que dichas maestras daban a su actividad docente, así como a su papel como mujeres *profesionales* en la sociedad urbana de México a fines de la tercera década del siglo xx.

El contexto social de estas profesoras era el correspondiente a la feminización del magisterio, pues las mujeres comenzaban a incorporarse masivamente a esta actividad; así como también a la de los inicios de la profesionalización de la carrera magisterial, pues las escuelas normales eran cada vez más reconocidas como formadoras profesionales de maestros.

A continuación, mencionaré algunos elementos contextuales, luego analizaré tres de las tesis encontradas, para posteriormente hacer una reflexión en torno a los significados que las propias maestras daban a su trabajo. El análisis

apunta a que, quizá por el carácter institucional y formal de sus escrituras de tesis, así como por el hecho de que las tesis eran un requisito para su titulación, en ese momento repetían el discurso varonil, estatista y oficial que privaba en la época, aunque con ciertos indicios de resistencia a ese discurso hegemónico.

Un poco de contexto: la Escuela Normal de Profesoras y sus prácticas de escritura

La Escuela Normal de Profesoras es, hasta el año 2016, una institución educativa que fue fundada por el Gobierno del Estado de Aguascalientes el 18 de septiembre de 1878, cuando un grupo de autoridades porfiristas se propuso dar instrucción superior a las mujeres de la ciudad, con el fin de que ellas estuvieran mejor preparadas para el hogar. Esto implicó una gran paradoja, pues mientras que los porfiristas consideraban limitada intelectualmente a la mujer, al mismo tiempo le abrieron las puertas a la educación. Otra paradoja fue que, durante mucho tiempo, las escuelas normales instruían a las mujeres sólo para ser mejores amas de casa, pero al mismo tiempo, les abrieron las puertas a otros saberes, así como a la posibilidad de trabajar fuera de casa.

Para fines de la década de los años veinte del siglo xx, las alumnas ingresaban a la Escuela Normal de Profesoras a la edad de doce años o más (muy jóvenes), y para cuando ingresaban ya debían haber cumplido con la instrucción elemental (que abarcaba hasta 4º grado) y la superior (5º y 6º grados) (Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes/Poder Ejecutivo/Fondo Educación/Caja 109/Expediente 18).¹ Las obligaciones de las alumnas eran tener buena conducta, obedecer a las superiores, ser puntuales, asistir a los actos oficiales, comportarse con cortesía, conservar los libros, muebles, aparatos y equipos de la escuela, sujetarse a exámenes, y desempeñar las comisiones que se les pidieran. Sus derechos eran recibir instrucción, poder hacer su examen profesional cuando lo solicitaran y recibir su certificado de estudios.

En la Escuela Normal no siempre se pidió como requisito de titulación la elaboración de una tesis, pero a fines de los años veinte, quizá por iniciativa de la profesora Vicenta Trujillo, se pidió a las alumnas que elaboraran tesis para que las autoridades pudieran certificar que las egresadas estaban en condicio-

1 Proyecto de Ley de Estudios de la Escuela Normal para Profesoras. Fechado el 31 de mayo de 1924.

nes de ser maestras, en el marco de una incipiente profesionalización de esa labor docente.

Según estaba estipulado en la Ley de Estudios de la Escuela Normal, antes de 1927 la tesis debía ser desarrollada ante la Secretaría de la Escuela Normal, en un plazo que no debía exceder de tres horas y el tema era escogido al azar (AHEA/PE/FE/C 109/E 18).² Pero en 1927 se reformó el reglamento de la Escuela Normal (AHEA/PE/FE/C 109/E 18),³ especificándose ahora que la interesada podría escoger libremente el tema y lo desarrollaría, también libremente, pero con la mayor amplitud y solidez posibles, y con más días disponibles para su elaboración (AHEA/PE/FE/C 109/E 18).⁴ Sabemos que durante el examen, en la prueba oral, se discutía la tesis (AHEA/PE/FE/C 109/E 18),⁵ y que las personas integrantes del jurado tenían cinco días para leerla. Una copia de las tesis quedaba en el Archivo de la Escuela Normal (AHEA/PE/FE/C 109/E 18), y fue gracias a esta disposición que pudimos acceder a esas tesis, que nos hablan entre líneas de lo que para sus autoras significaba ser maestras.

Los significados de ser maestra en tres tesis de normalistas a finales de los años veinte

En este apartado analizo tres tesis de normalistas que versan sobre el tema de la historia de las mujeres en la educación. Cada una es diferente, pero las tres contienen características similares sobre el significado de ser maestra. Es en las conclusiones en donde se nota una escritura más personal y un discurso propio, pues es el sitio en el que las estudiantes planteaban algunas ideas sobre lo que les esperaba, y sobre el significado que ellas mismas otorgaban a su papel como maestras en la sociedad.

2 Reglamento de la Ley de Estudios de la Escuela Normal para Profesoras. Fechado el 31 de mayo de 1924.

3 Decreto número 82 de la Legislatura Estatal, 8 de noviembre de 1927.

4 No sabemos con precisión de cuántos días disponían las alumnas para elaborar las tesis, pero suponemos que eran pocos.

5 Decreto número 82 de la Legislatura Estatal, 8 de noviembre de 1927.

Primera tesis. La historia de la pedagogía de Rebeca Alonso

En esta tesis, hecha en 1927, Rebeca Alonso resume todo lo visto en su curso de Historia de la Pedagogía, pero en cada época va observando cuál es la posición de la mujer en la educación. Dice, por ejemplo, que en la Edad Antigua la mujer estaba sometida, y que con la llegada del cristianismo fue dignificada. Rebeca revisa, a vuelo de pájaro, cada época y observa las características que tenía la educación femenina. Cuando la tesista llega al *Emilio* de Rousseau, dialoga con sus argumentos. Le parece que las ideas de Rousseau, influidas por el liberalismo, resultaron perniciosas para la educación pública. Según la autora, la pedagogía mejoró con las ideas de Pestalozzi y Fröebel. La revisión de las mujeres en la historia de la educación parece seguir, en esta tesis, una trayectoria lineal y ascendente, afirmando que la situación de las mujeres fue mejorando paulatina y constantemente.

Al llegar a la educación contemporánea, Rebeca hace, entre otras observaciones generales, las siguientes. Dice: “Ahora, más que nunca, la mujer es apreciada y goza en todos los países civilizados de grandes facilidades para su educación, yendo su educación más allá del estrecho círculo de sus deberes domésticos” (AHEA/PE/FE/ENP, 126/14. Tesis de Rebeca Alonso). Habla de los adelantos de la educación de las mujeres en Japón y la India, pero sobre todo en Alemania, en donde no sólo se ha profesionalizado la labor docente, dice, sino también se ha organizado la certificación de los estudios de los maestros. Rebeca señala, con expresada admiración, que en Estados Unidos había un respeto fraternal entre niños y niñas, y respeto hacia la mujer, pues, según decía: “es tan profundo en Estados Unidos ese respeto a la mujer, que ésta puede viajar por todos los ferrocarriles de la Unión, con la seguridad de que nadie osará dirigirle una frase que pueda ofender su dignidad”.

La tesis presentaba, pues, una visión de progreso acerca del papel de la mujer en la historia de la educación. Además, en la tesis prevalece un enfoque eurocéntrico, ya que México aparece como una nación muy atrasada, comparada con otros países, en cuanto a la situación educativa de las mujeres. En las conclusiones, Rebeca vislumbraba una situación de esperanza, siempre y cuando, según decía, se incorporaran las ideas de Fröebel en las pedagogías vigentes del país.

¿Qué significaba ser maestra mexicana para Rebeca? Podemos inferir que se trataba de un momento en el que la educación de la mujer cobraba impor-

tancia, era un momento de oportunidad. Rebeca, al poner como modelo a Alemania como nación, y a Fröebel como pedagogo, abogaba por una profesionalización de las maestras, por una mayor capacitación en las pedagogías modernas, por un respeto hacia las mujeres y un futuro más luminoso para ellas en el ámbito educativo. Ser maestra significaba tener oportunidad de recibir educación, ser respetada, tener una profesión remunerada y un futuro prometedor.

Segunda tesis. Mercedes López: Estudio de la educación de la mujer en las diferentes etapas de la humanidad

De manera similar a la anterior, en esta tesis, Mercedes López recapitulaba el curso de Historia de la Pedagogía que había llevado en la Normal del Estado e iba entresacando lo que se refería a la educación de la mujer. Mercedes partía de la idea de que en esta historia era central el papel de la madre de familia en la educación de los hijos, e iba argumentando que era precisamente este papel de madre la principal misión de la mujer, y el cual había sido revalorizado en la historia por el cristianismo.

En uno de los apartados de su tesis, titulado “Misión de la Mujer”, Mercedes afirma que la misión de la mujer es la de ser una buena esposa y una buena madre. En varios párrafos desarrolla las características que debe tener una buena madre, y establece un discurso en el cual la educación materna es considerada como la base de la moralidad de un pueblo. Mercedes argumenta que, antes del cristianismo, todo estaba mal, siendo hasta la llegada de éste que se instauró el bien, consistiendo en una mejor situación social para las mujeres. Según Mercedes, con la llegada del cristianismo todo cambió, pues la mujer dejó de ser esclava y se le abrió el camino a la educación. Los modelos pedagógicos que surgieron entonces –con el cristianismo– fueron básicamente Jesucristo y su madre, la Virgen María. Jesucristo se convirtió entonces en un modelo –varonil– para las maestras, pues había que imitar la manera en que instruía a sus discípulos, pues Mercedes consideraba que esa instrucción estaba fundamentada en una comunicación de corazón a corazón, y que además, había enseñado a todos a sufrir con alegría. Y la Virgen María se convirtió en el modelo de madre por excelencia. Significaba que las maestras encontraban en Jesucristo un modelo de instrucción, y en la Virgen María un modelo de madre y educadora de los hijos.

Al llegar a la época que le era contemporánea (porque las tres tesis llegaban

siempre hasta el presente en que eran escritas), Mercedes López afirmaba que en esos momentos se le estaba prestando atención a la educación femenina más que en cualquier otra época, pues observaba que las mujeres eran un poco más apreciadas, sin estar ya excluidas de la educación, al mismo tiempo que gozaban de mayores facilidades para desarrollarse en ella. Ahora, decía Mercedes, “la mujer ocupa un lugar de amplio influjo en la sociedad, no sólo está replegada a su hogar, ni instruida únicamente en artes femeniles, sino que también recibe educación intelectual, física y moral. Su educación es igual a la del hombre, ya que recibe los mismos conocimientos”. Aun con esto, Mercedes afirmaba que la mujer no debía rebasar ciertos límites, pues consideraba que “el hombre es criado para lo fuerte, la mujer para lo débil, el hombre se guía por el instinto, la mujer por el sentimiento” (AHEA/PE/FE/ ENP 126/10. Tesis de Mercedes López).

Según Mercedes, en su presente ya se educaba por igual a mujeres ricas y a mujeres humildes, y la inteligencia del hombre y la mujer ya estaban en el mismo nivel de desarrollo. Sin embargo, paradójicamente, ya casi para terminar su tesis, Mercedes expresaba ideas sobre la mujer que la posicionan sólo en el ámbito doméstico. Es así que, en el apartado “La mujer en el hogar”, el discurso de Mercedes se contradice, pues luego de haber afirmado que la mujer ya ocupaba un lugar de amplio influjo en la sociedad, y que ya no sólo estaba replegada a su hogar ni instruida únicamente en artes femeniles, afirmaba: “el hogar es el verdadero campo que la mujer debe cosechar”. Y exaltaba entonces la figura de la madre.

Pero, ¿cuáles eran para Mercedes los significados de ser maestra en el marco de la educación que le era contemporánea? En el apartado “La mujer en la sociedad”, Mercedes recapitulaba el argumento central de su tesis diciendo que, aunque el cristianismo había liberado a la mujer de la esclavitud y la había hecho consciente de su influencia en la sociedad, ella tenía que dedicarse principalmente a su hogar; aunque también a la nación, según decía. En este punto, la autora hacía una disgregación sobre la soltería, diciendo que no todas las mujeres estaban destinadas al matrimonio, y que algunas mujeres solteras podían convertirse en religiosas, otras dedicarse a obras caritativas, y algunas otras a ser maestras. Y aquí, en el último apartado de su tesis, titulado “La mujer en la escuela”, era cuando la tesista implicaba el significado de ser maestra. Congruente con su discurso de que la misión de la mujer era ser esposa y madre, a la maestra (soltera y sin hijos) le tocaba ayudar a la madre de familia. Así, luego de la primera educación de los niños, a cargo de su madre, éstos pasaban a estar a cargo de la maestra, que era:

[...] la desinteresada educadora del niño y [quien] le proporciona toda clase de conocimientos. La maestra es también una heroína en la escuela porque acaba con su vida en la educación de la infancia; no nada más son heroínas aquellas que dan su vida, sino que también son las que cumplen con sus obligaciones tal y como se les ordena. Fröebel fue el primero en apreciar enteramente el valor de la mujer como educadora, porque ella sabe bajarse al nivel del niño y va elevándose a medida que el niño crece. Por muchos conceptos la mujer es más apta que el hombre para la educación de la niñez. Ella es amable, cariñosa, y sobre todo es abnegada, que es el más puro, el más tierno, el más alto grado de amor hacia el niño. En el hombre por lo general no encontramos nada de esto, su carácter es serio, apático. Por tal razón la mujer es la que posee gran capacidad para ser educadora de la niñez. ¡He aquí su noble misión en la sociedad! (AHEA/PE/FE/ ENP 126/10. Tesis de Mercedes López)

Entonces, he aquí el significado de ser maestra para Mercedes: convertirse en una madre sustituta que suplía a la madre biológica en el terreno de la escuela, en donde cumplía con un deber de proporcionarle conocimientos. Ser maestra era también ser una heroína, no del hogar, sino de la escuela. Y aquí Mercedes exaltaba a Fröebel, a quien consideraba que había sido el primer pedagogo moderno en apreciar el valor de la mujer como educadora, pues según este autor, a diferencia del hombre (quien era serio y apático), ella era apta para esta labor por ser amable, cariñosa, abnegada y quien podía dar tierno amor a los niños.

Entonces la misión de la maestra en la sociedad era ser educadora de los niños, pero en la escuela. Era una mujer que venía a sustituir a la madre en la formación de los niños, todo con el mismo sentido cristiano: la mujer madre pasaba el relevo a la mujer educadora, quien renunciaba a ser madre biológica pero que ahora, mediante su papel en la escuela, podía convertirse en madre educadora.

Tercera tesis. La mujer en la sociedad de Rosa María Rizo

“Donde está la mujer como fuerza social, estará la victoria”. Esta frase marca el argumento de la tesis. Al inicio, plantea un asunto de igualdad entre hombres y mujeres: “Esta igualdad es triple: intelectual, sentimental y volitiva”. Pero, a pesar de esta igualdad, la mujer no es considerada por Rosa María como apta

para gobernar, y para mostrar su argumento cita un dicho popular: “Si las mujeres mandasen/ en vez de mandar los hombres/ serían balsas de aceite/ los pueblos y las naciones”. Y afirma: “aunque el hombre y la mujer sean psíquicamente iguales, llamados están a desempeñar diferentes papeles en la eterna comedia de la vida”. O sea, aunque iguales, el hombre podía gobernar pero la mujer no. Porque la mujer estaba subordinada al hombre. Algunas diferencias entre hombres y mujeres que menciona Rosa María Rizo son las siguientes:

Hombres	Mujeres
Filosofía especulativa	Filosofía práctica
Ideas	Acción
Hace leyes, las leyes se revocan	Hace costumbres, perduran en el corazón

Según Rosa María Rizo, aunque la mujer era igual al hombre psíquicamente, estaba llamada a desempeñar en la sociedad una labor educativa, y *debía* para ello estar capacitada. Así también, aunque la mujer era igual al hombre intelectualmente, ella en particular tenía que pulir esas facultades mediante la educación, pues de ella dependía “formar las costumbres de los pueblos, y de estos depende a su vez el adelanto o retroceso de las naciones”. A los gobiernos nacionales, decía, les tocaba educar a las mujeres, tanto a las de las clases altas como de las clases bajas, pues desempeñaban un papel central en la familia (a la cual consideraba una institución anterior y más importante que el Estado). El papel central de la mujer en la familia era porque era madre, y como madre le tocaba ser educadora de sus hijos, pues de dicha educación dependía la actuación de ellos como ciudadanos. Pero la acción educadora de la madre de familia tenía que ser completada con la acción de las maestras en la escuela.

Para Rosa María, ¿cuáles eran entonces los significados de ser maestra? Para ella las mujeres tenían la misión de ser maestras porque estaban dotadas de “innato sentido maternal” y porque podían, “mejor que el hombre, adaptarse a la simplicidad de los niños, convivir con sus ensueños, luchar por sus ideales”. Las maestras podían ser “una segunda madre para los hijos de la proletaria y la matrona, la labriega y la profesionista”. Y, como “segunda madre”, podían ser “cariñosas y sabias, inteligentes y buenas, sintiendo que son suyos los hijos de las otras”.

Del mismo modo, una maestra era una mujer con una noble misión llena de sacrificios, pues entregaba los mejores años de su juventud y de su vida entera a los “pequeñitos incultos que la rodean pidiéndole un poquito de luz y de amor”. Era también un apoyo de las labores maternales; a quien correspondía completar y pulir el trabajo de la madre en el hogar. Las maestras compartían con las madres de familia la “ardua misión de iluminar inteligencias y formar voluntades para entregar a la patria bien amada brazos vigorosos, inteligencias despejadas y voluntades fuertes que sepan defender sus derechos, secundar sus anhelos y realizar sus ideales”. Porque, según decía el poeta citado por Rosa María Rizo, “toda mujer, porque Dios lo ha querido, dentro del corazón, lleva un hijo dormido”. Y ese hijo dormido se hacía presente en sus alumnos, “dando a la maestra la inmensa responsabilidad de una *maternidad prodigiosa*”. Una “maternidad” que era “prodigiosa” porque tenía una responsabilidad ante la patria, ya que la patria le hacía entrega de esos niños, y al paso del tiempo se daría el siguiente diálogo entre la patria y la maestra:

La patria le preguntará:

“Maestra, ¿qué hiciste de mis hijos?”

Y ella responderá:

“Patria mía: Me confiaste tus hijos, y he aquí que te los vuelvo sanos, sanos de cuerpo y de alma, si más tarde sus inteligencias se ofuscan o sus corazones se endurecen, culpa mía no es, sino del mundo que te los hizo malos; yo cumplí con formártelos mientras que fueron míos, ahora me los reclamas, pues sanos de cuerpo y alma te los entrego, como el día aquel en que me los confiaste” (AHEA/PE/FE/ENP, 109/18. Tesis de Rosa María Rizo).

Así, para Rosa María, el primer significado de ser maestra estaba puesto en función de los objetivos del Estado, ante el cual la maestra era una madre sustituta que formaba “hijos” para la patria, es decir, ciudadanos. Este primer significado era pues, en primer lugar, político, más que científico. La misión principal de la maestra era formar buenos ciudadanos para la patria, no tanto formar científicos. El conocimiento enseñado en las escuelas parecía estar subordinado a lo político: importaba más formar ciudadanos leales a la patria.

Esto lo harían las maestras, estaba consciente Rosa María, sin reconocimiento inmediato ni del Estado, ni de los alumnos, y tal vez ni de las generaciones posteriores. Aunque, decía, si nadie reconoce su labor, la justicia divina

sí lo haría. Esto lo decía al dirigirse, al final de su tesis, a sus futuras colegas maestras de la siguiente manera:

En verdad, maestra, que pasarás ignorada, que vivirás oculta en la mediocridad del vivir pueblerino, como las violetas de los parques reales a quien nadie ve, pero cuyo perfume se aprecia donde quiera. Es verdad que muchos pasarán a tu lado lanzándote la bofa sangrienta de un insulto, que no serás para otros, tal vez para la mayoría, sino la insignificante *maestrilla de barrio* de quien nadie se acuerda, de quien todos se olvidan, de quien sólo algunos, pocos, muy pocos, guardarán algún recuerdo cariñoso. [...] Mas tu labor sublime no pasará desconocida, la reconocerán las generaciones del futuro al recibir sus frutos y, entonces, ¡noble maestra, abnegada maestra, desconocida maestra!, entonces, se te hará justicia. Y si hasta este tributo se te niega, bien puedes repetir para consuelo, aquello del poeta: “los hombres no lo saben, pero Dios sí lo sabe”, y Él, que es infinitamente justo, infinitamente sabio, e infinitamente bueno, te dará tarde o temprano la recompensa que tus obras se merecen (AHEA/PE/FE/ENP, 109/18. Tesis de Rosa María Rizo).

El sentido de ser maestra era, pues, trabajar para el Estado, aun sin reconocimiento de él ni de nadie. Se trataba de formar buenos ciudadanos y de ser, como maestras, fecundas para el Estado, al criarle *hijos* sanos, ciudadanos leales.

Las maestras como esposas simbólicas del Estado mexicano

Observamos que estas tres flamantes egresadas de la Escuela Normal para Profesoras de Aguascalientes emitían su discurso sobre los significados de ser maestra en un momento de la historia en que las mujeres comenzaban a trabajar al servicio del Estado. Se trata, dice Sonsoles San Román, de profesionales “semicualificadas [...] castigadas por su condición femenina a permanecer relegadas en la oscura caverna de la historia invisible” (San Román, 2001: 559-562). Se encuentran en una posición subordinada (ante los varones y el Estado) y en condiciones adversas (pocos recursos materiales, bajos salarios, poco reconocimiento social), y más aún, con un modelo de soltería y abnegación impuesto

desde el discurso oficial. Todo esto contribuyó, según San Román, a un cierto “sentimiento de insignificancia” de las maestras. En el imaginario social, su vida de célibes sólo valía si la dedicaban a la formación de ciudadanos fuertes, inteligentes y voluntariosos al servicio del Estado.

El modelo de maestra era, entonces, el de una mujer sin hijos, es decir, que tenía que renunciar a su maternidad biológica en aras de una maternidad política, con obligación de suplir a las madres biológicas para formar hijos del Estado. Dice Sonsoles San Román que es aquí donde se perciben las contradicciones entre la condición femenina y la imagen profesional de la maestra: “respetadas, y no en todos los casos, como profesionales, pero subordinadas siempre como mujeres” (AHEA/PE/FE/ENP, 109/18. Tesis de Rosa María Rizo).

Podemos decir que la misión de la mujer en la familia quiso ser trasladada al Estado, pero todo dentro de un sistema patriarcal. Cabe señalar que esto sucedió también con otros oficios y profesiones femeninas, como por ejemplo, las enfermeras y trabajadoras sociales, quienes surgieron y se desarrollaron en el ámbito público como agentes del Estado, encargadas de llevar su proyecto social y cultural a las masas, facilitando así la acción civilizatoria del mismo.

Sin embargo, en México, dice Oresta López (López, 2001), la Revolución llevó a las mujeres a participar en la vida pública y, en el caso de las maestras, esta participación no fue sólo de sumisión al Estado, sino que generó nuevas identidades femeninas, ya que las prácticas culturales, tanto de lo público como de lo privado en las mujeres, propició transformaciones en esos dos ámbitos.

En esta época, las maestras, aún y si no tenían la capacitación adecuada, tenían que reproducir no sólo el nuevo proyecto del Estado mexicano modernizador, sino también un ideal de cultura femenina que aseguraba la educación de las niñas en un ideal femenino de domesticidad (San Román, 1998). Las mujeres, así, se convirtieron en instrumentos educativos del Estado. De acuerdo con Oresta López: “la participación de las mujeres en la educación de los niños, empezó por la educación de los propios hijos y se extendió a educar a los hijos de otros”, y esto sucedió en un sistema en el que prevalecían la desigualdad y las asimetrías de poder en las relaciones de género. Por esto, podemos observar que sin cambiar la posición subordinada de las mujeres, al ingresar a la vida pública se dio una sustitución simbólica en el discurso hegemónico al cual estaban subordinadas. Es decir, al discurso del esposo se añadió ahora el discurso del Estado. Las maestras eran como las esposas del

Estado, a las cuales les tocaba formar hijos para la patria: fuertes, sanos e inteligentes.

Se trata de una traslación del trabajo doméstico al ámbito escolar, en una visión positiva del trabajo doméstico que hacía defender a Gabriela Mistral un patriotismo femenino como “maternidad perfecta” (López, 2001).

¿Quién ha definido históricamente los significados de ser maestra?

Tenemos así que el discurso oficial se empeñaba, durante la Revolución mexicana, en establecer cuáles debían ser los significados de ser maestra, y establecía que debían ser reformadoras sociales y mártires en un esquema de sacrificio y abnegación (AHEA/PE/FE/ENP, 109/18. Tesis de Rosa María Rizo).⁶ Las egresadas de las escuelas normales debían ser maestras *nuevas* que modificaran la tradición, aplicaran los programas de la Secretaría de Educación Pública y promovieran la enseñanza moderna. Mujeres que aceptaran la política educativa oficial y la pusieran en práctica. Que realizaran labor social en las comunidades, fueran gestoras ante el Estado y realizaran los rituales cívicos identitarios del mismo, entre otras tareas escolares. Las maestras nuevas debían entender la maternidad perfecta, que consistía en darle hijos a la patria, aunque esto las alejara de la maternidad biológica. El discurso oficial implicaba que los cuerpos de las maestras se convirtieran en un instrumento pedagógico y moral, porque ellas sacrificaban su sexualidad y su posibilidad de una maternidad biológica; además, con ello daban un ejemplo moral a la niñez y a la comunidad (López, 2001).

Entonces, a principios del siglo xx, según el discurso del Estado, las maestras habrían de ser jóvenes y célibes; es decir, las mujeres podían trabajar como maestras mientras no se casaran ni tuvieran hijos. Pero con el tiempo, según Oresta López –y estoy de acuerdo con ella–, poco a poco las maestras fueron recuperando, a la par que su vida profesional, su capacidad de ser madres biológicas, y conquistaron permisos de gravidez y cuidados maternos. De manera que a las autoridades educativas no les quedó otra que aceptar en las escuelas oficiales la presencia de maestras casadas y con hijos. En la década de 1940, las maestras utilizaron con más confianza el permiso de gravidez y

6 El discurso oficial, dice Oresta López, presentaba estereotipos de las maestras; con romanticismo las presentaba como mártires.

prestaciones maternales que se estableció entre 1933-1934. El reconocimiento a su derecho al trabajo y a la maternidad terminó con una época de celibato obligatorio y ocultamiento del estado civil de las profesoras (López, 2001). Y fue así que las maestras fueron cambiando los significados de ser maestra, integrando ahora su actividad profesional con la maternidad biológica, siendo que quizá este binomio maestra-madre (biológica) nunca desapareció del todo en su vida, aunque sí de su discurso escrito en forma de tesis.

Aparentemente, a juzgar por lo que está escrito en las tesis, el discurso de las maestras era el mismo que el discurso del Estado: las maestras debían ser célibes y criar a los hijos de la patria; pero hay que considerar que las tesis eran para una institución formal, financiada por el Estado, por lo cual casi no era posible –ni fácil– ir en contra del discurso oficial. Si el discurso de las nuevas maestras parecía ser el mismo, es algo que hay que explicar, porque se trata de un discurso oficial interiorizado por las maestras, aunque se debe considerar que la formación de las identidades de las maestras no es un fenómeno simple a desentrañar, sino uno complejo acerca no sólo de la socialización interiorizada del discurso dominante, sino también de la construcción histórica de nuevas identidades.

Pero por lo pronto, ¿cómo explicar en las tesis analizadas el hecho de que el significado de ser maestra fuera igual al del discurso oficial? El sociólogo Pierre Bourdieu (2000) afirma que las mujeres no pueden escapar totalmente de ciertas estructuras sociales que están marcadas, entre otras cosas, por la oposición masculino-femenino, y que en esta oposición, el principio predominante es el masculino, de manera que en la estructura dominante, las mujeres –y entre ellas las maestras– ocupan un lugar subordinado. Así pues, Bourdieu nos dice que las oposiciones estructurales se van imponiendo desde el principio masculino, de tal manera que las mujeres asumen desde el inicio su situación de dominadas gracias al *habitus* y a los esquemas de percepción, apreciación y acción que imperan en nuestras sociedades. Aunque siempre quedan resquicios estructurales para disentir de ese orden de cosas y crear espacios para el cambio.

Según Bourdieu, en una sociedad jerarquizada, las percepciones y prácticas de las mujeres asumen como naturalizadas las visiones masculinas sobre cómo son las cosas en ese orden social y, por lo mismo, también sobre cómo deben ser. Por lo que, siguiendo nuestro caso histórico, las tesis de las maestras de los años veinte reproducían el discurso oficial impuesto desde arriba, desde el po-

der masculino, desde el Estado, que lanzaba el discurso en el cual el papel de las maestras era el de renunciar a su maternidad biológica para convertirse en madres de los ciudadanos, con la consigna de formarlos sanos, inteligentes y, sobre todo, leales. Cuando un discurso como éste se impone sobre otro –sin dejar mucho margen a que las maestras construyan o expresen sus propios significados sobre el ser maestra–, Bourdieu lo llama “violencia simbólica” (Bourdieu, 2000), y es a partir de esta violencia simbólica que se estructuran y reproducen las relaciones desiguales entre los géneros. En una situación de violencia simbólica, las relaciones sociales no se fundamentan en decisiones conscientes, sino que sólo reproducen las relaciones de dominación, que se ven como naturalizadas.

Pero también sucede que, cuando existe un movimiento de conciencia de estas relaciones y que pretende transformarlas, los actores sociales, mediante su reflexividad, son capaces de conocer la manera en que está funcionando la sociedad, desentrañando el funcionamiento de dichas estructuras y deconstruyendo la ideología que naturaliza las relaciones desiguales; por ejemplo, las propias de una estructura androcéntrica. Y surge entonces, la posibilidad de transformación y cambio estructural.

Y en el caso histórico que nos ocupa –de las tesis de las maestras–, cabe preguntarse: ¿había para las maestras la posibilidad de transformar el discurso oficial que reproducían? Si bien las maestras sobrevivieron y mantuvieron sus empleos en el magisterio, es posible decir que sí imprimieron pequeños cambios al discurso oficial, pues fueron burlando el requisito de ser solteras y sin hijos, ya que fueron posicionándose como maestras sin dejar de ser madres biológicas. Fueron asumiendo que no podían dejar de lado su maternidad biológica, la asumieron y, más aún, consiguieron prestaciones laborales para la maternidad.

Significa que las maestras han manifestado, a lo largo del siglo xx, su agencia, porque no sólo sobrevivieron a condiciones adversas y a la reproducción simple del discurso oficial, sino que se sobrepusieron a él y lo transformaron poco a poco, reconociendo su maternidad biológica y la combinación que puede haber entre vida profesional y maternidad, ya que las maestras han sabido combinar la vida personal y la maternidad con la profesionalización; han ido construyendo nuevas identidades femeninas magisteriales y nuevos significados a la profesión de maestra, aun y cuando queda mucho por hacer en el terreno del reconocimiento al desempeño de esta profesión.

Referencias

- Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes/Poder Ejecutivo/Fondo Educación/ Escuela Normal de Profesoras.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. España: Anagrama.
- López, Oresta. (2001). *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México: CIESAS/CECAEH.
- San Román Gago, Sonsoles. (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel.
- _____. (2001). Reseña del libro de Oresta López. *Revista Historia de la Educación*, 20, 559-562. España: Universidad de Salamanca.

Maestras mexicanas y feminismo ilustrado: una lectura hermenéutica

Rosa María González Jiménez

Voy a hablar sobre mujeres atípicas en las dos últimas décadas del siglo XIX y la primera del XX, en particular, haré una reflexión sobre un feminismo ilustrado que está muy cercano a las escuelas normales. Como ustedes saben, el gobierno de Benito Juárez suspendió la Real y Pontificia Universidad y fundó la Escuela Nacional Preparatoria, la cual fue importante durante el gobierno de Porfirio Díaz. Esta escuela tenía una homóloga –para mujeres– y para 1890 se transformaría en la normal de profesoras.

Antes quiero señalar que esta exploración tiene una historia: la de ofrecer en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco una clase sobre nuestra historia, toda vez que por muchos años en esta universidad teníamos que recurrir a libros escritos en España o Inglaterra. Fue así, que en el año 2004 abrimos un seminario sobre las historias de las maestras en México, centrándonos en la educación normal de profesoras en la Ciudad de México.

Buscando libros en la biblioteca de la UPN me topé con uno de moral e instrucción cívica de 1898, escrito por la maestra Dolores Correa Zapata, que impartía la materia del mismo nombre en la Escuela Normal de Profesoras. Siendo homóloga a la Escuela Preparatoria creada por Benito Juárez, este tipo de materias se fundamentaban en un liberalismo moderno y anticlerical. En la introducción tenía el siguiente texto: “aún es tan raro que la mujer ejecute otros trabajos que no sean los del hogar y más raro aún que acepte de buen grado todo esfuerzo favorable al feminismo, porque el feminismo consiste en levantar a la mujer al nivel de su especie, el de la especie humana”.

Ilustración y feminismo

Para entender estas ideas ilustradas me fui a estudiar la ilustración mexicana, las Leyes de Reforma y la Constitución de 1857, impulsadas por el Estado mexicano moderno. Estas leyes eran el antecedente de las mujeres ilustradas y de un magisterio que fue refugio de mujeres empobrecidas, pero también cultas que tuvieron que vivir de su talento.

La ilustración mexicana es la transición de un saber teológico a un proceder científico, porque se basa en la observación y la experimentación. En los siglos XVIII y XIX se refería al estudio de la naturaleza –como la botánica y la zoología–; las matemáticas eran el centro de la ciencia moderna; estaban las carreras de medicina y minería, pero las ciencias humanas no habían aparecido. Fue con el positivismo cuando aparecieron las llamadas ciencias sociales, queriendo imitar a las ciencias naturales.

De igual manera, tuve que saber más sobre el feminismo como movimiento político y como un campo de conocimiento que interroga el porqué de las desigualdades entre hombres y mujeres en lo social, político y simbólico, el cual busca su transformación. El movimiento feminista y el campo de conocimiento mantienen una relación de enriquecimiento mutuo. Se habla en plural de los feminismos, ya que hay diferentes perspectivas políticas (liberalismo, socialismo, radicalismo, históricas, feminismo de la igualdad y la diferencia, y metodológicas).

Celia Amorós argumenta que el feminismo de “la primera ola” es el hijo no deseado de la ilustración, acotando que no cualquier reclamo por parte de las mujeres puede considerarse feminista: “el feminismo como cuerpo coherente de vindicaciones y como proyecto político capaz de constituir un sujeto

revolucionario colectivo, sólo puede articularse teóricamente a partir de premisas ilustradas: premisas que afirman que todos los humanos nacen libres e iguales y, por tanto, con los mismos derechos” (Ana de Miguel, s/f).

La historia del feminismo mexicano parte del siglo xx, particularmente se habla del Congreso Feminista de 1916, siguiendo la huella de los movimientos anarquistas que se establecieron en el sureste de México y la petición que Hermila Galindo hace en el Constituyente de 1917, demandando el voto para las mujeres. Anterior a la lucha por la ciudadanía, hubo un movimiento político cuyo enclave ubicamos con Sor Juana Inés de la Cruz.

De este modo, mi preocupación como investigadora se adscribe en la historia de las mujeres, especialmente en la historia del pensamiento político. Parto de la distinción de lo político, lo instituyente y la política (la administración de lo instituido), itinerario que alumbró la producción de conflictos sociales y la confirmación de sujetos políticos. Para ello, opté por conocer más sobre hermenéutica fenomenológica, la cual entiendo como la interpretación del texto que articula autor, contexto y lector-historiador. Tanto la escritura de un texto, como su lectura, se realizan desde un horizonte de sentido. La búsqueda es a través de conjeturas, y menciono los tres momentos que permiten hablar de ello: la comprensión hermenéutica que es la prefiguración, configuración y re-figuración.

Retomando la metáfora de López Austin acerca del oficio de historiador como técnica de una compañía telefónica, indagué en el orden del cableado en el subsuelo social de escritoras y/o maestras de las dos últimas décadas. Creé una base de datos de escritoras de las revistas *Violetas del Anáhuac* y *La mujer mexicana*. Asimismo, una base de datos de las profesoras tituladas entre 1876 y 1899. Del mismo modo, retomé los escritos de Dolores Correa.

Luego nos preguntamos sobre los criterios para considerar a las mujeres como feministas. Decidí que lo eran en la medida en que escribieran expresamente reivindicando los derechos de las mujeres, que esta actividad fuera como parte de un grupo organizado de mujeres y que sus contemporáneas o la siguiente generación de feministas les hicieran un reconocimiento explícito. También revisé la literatura y analicé la asistencia a los congresos de mujeres, algunos de los cuales fueron: el Primer Congreso Feminista de Mérida, en 1916; el Congreso Feminista de Baltimore, en 1922, el cual contó con la asistencia de una comisión de la Secretaría de Educación Pública; la Convención Nacional de Mujeres, en 1923 en la Ciudad de México; y Mujeres por la raza, en 1925 en la Ciudad de México.

Posteriormente, trabajé un “mapeo” temporal diacrónico y sincrónico de historias de vida de las mujeres que identifiqué como feministas ilustradas. Eran mujeres del siglo XIX muy estudiadas desde la literatura, la biografía y la pedagogía. La pregunta que me hacía –y hago– es si llegaron a constituirse en sujetos políticos.

En esta investigación ambiciosa tuve dificultades, pues estudiar las instituciones y el pensamiento de las mujeres en un breve lapso de tiempo –de 20 a 30 años– para identificar una polifonía, lleva muchos años de paciente resignificación. Reconozco que hacer este trabajo se ha convertido casi en una obsesión de seguir la huella e interpretar con evidencias historias de vida de mujeres feministas mexicanas de finales del siglo XIX e inicios del XX.

Algunas mujeres que caracterizo como feministas ilustradas –todas nacidas alrededor de los años cincuenta– son: Rita Cetina, una mujer yucateca; Laureana Wright; Dolores Jiménez y Muro, que Oresta López ha estudiado; Dolores Correa Zapata, de quien revisé su texto de feminismo decantado y, entre otras, Mateana Murguía, presidenta de *Violetas del Anáhuac* y que escribía cosas cortas; cuando fallece, en 1909, le hacen un homenaje feminista, por lo que la incluí en el estudio.

De este grupo, por ejemplo, podemos analizar a Dolores Correa Zapata, maestra de la Escuela Normal de Profesoras de 1885 a 1908. La estudio con detenimiento no por suponerle un protagonismo mayor a las otras feministas, sino porque me pareció interesante seguirla durante diez años de su vida, ya que fue hija de un liberal yucateco que huyó con la llegada de Maximiliano de Habsburgo al país. Correa es autora de dos libros de texto para la Escuela Normal, vicepresidenta de una organización feminista que se constituye en 1904 y directora de la revista *La mujer mexicana*; en 1910 le da un ataque de apoplejía y deja la docencia. En 1922, la revista de la biblioteca de la Universidad de México le hace una última entrevista, reconociendo su lucha a favor de las mujeres. Fallece en 1925.

Como la maestra Correa, las otras feministas ilustradas nacieron alrededor de la década de los años cincuenta del siglo XIX y destacan como escritoras. Con excepción de Laureana Wright, quien era una mujer con recursos económicos, las otras feministas trabajaron asalariadamente como maestras (Rita Cetina y Dolores Correa como maestras de la Normal de Profesoras, Laura Méndez y Mateana Murguía, primero como profesoras de la Escuela de Artes y Oficios de Mujeres, y después como profesoras en la Normal de la Ciudad

de México). Dolores Jiménez y Muro fue maestra de primaria, pero su perfil es diferente: se unió a Francisco I. Madero y colaboró en la redacción del importantísimo Plan de Ayala con las fuerzas revolucionarias que encabezó Emiliano Zapata.

Otra coincidencia importante es que fueron mujeres atípicas en un país mayoritariamente católico: Laureana Wright era espiritista; Dolores Correa, protestante; Dolores Jiménez, revolucionaria; Laura Méndez, madre soltera, señalada como “casquivana”; Rita Cetina estuvo vinculada con grupos de masones y Mateana se casó en tres ocasiones.

Además de interesarme por las biografías de estas maestras, analicé las redes sociales en las que se movían. Desde esta perspectiva, supe que las revistas *Violetas del Anáhuac* y *La mujer mexicana*, así como la Escuela Normal de Profesoras, fueron espacios de vinculación e intercambio entre mujeres. Todas las identificadas como feministas escribían en estas revistas y algunas de ellas trabajaban en la Normal de Profesoras.

En 1904 se fundó la Sociedad Protectora de la Mujer en el patio de la Normal de Profesoras, fungiendo como presidenta Dolores Correa. Sobre lo que debería hacer dicha sociedad, no todas sus integrantes estuvieron de acuerdo, puesto que algunas pedían que se abocara a la familia y otras a obras educativas. Explícitamente su objetivo fue: “formar una sociedad feminista, teniendo como objeto el perfeccionamiento físico, intelectual de las mujeres, el cultivo de las Ciencias, las Bellas Artes y la industria” (Schifter, Ortiz y Aceves, 2009).

A estas mujeres les interesaban varios aspectos sociales importantes: uno era que no se limitara a las mujeres la posibilidad de aprender y enseñar ciencias. En un artículo, Correa recomienda a sus alumnas: “No os dejéis sugestionar con la tradicional idea de que la ciencia es nociva para la mujer. No creáis que hay una sola rama de la ciencia que sea imposible de aprenderla, con tal de que vosotras queráis estudiarla, ni que sea tampoco imposible de enseñar”. Cuestionaba –como lo hacen ahora los estudios de género– que la naturaleza determina las condiciones y las capacidades de las mujeres: “La mujer ha estado confinada a un puesto de inferioridad y dependencia respecto al hombre, por leyes sociales, no por leyes naturales” (González, 2006: 786-788).

Cuando nombran a sus compañeras Columba Rivera inspectora médica de la Normal de Profesoras y a Esther Huidobro subdirectora de la primaria anexa, en la revista *Mujer mexicana* aparece una nota que dice: “Hoy la superioridad eleva por primera vez a las mujeres a puestos que antes ocupaban

hombres, a los antifeministas, les damos el más sentido pésame, pues a este paso el presupuesto de egresos ingresará al bolsillo de las damas” (González y Arce, 2004: 34).

En estos años, se difunde la idea de que las mujeres que “ejercitan en demasía su cerebro crean hijos degenerados”, por lo que Dolores Correa pone como ejemplo a la joven doctora Columba Rivera para refutarlo. Ella desmiente todas esas absurdas e injustas acusaciones: “Quien conozca a la señorita Rivera ha de convenir que el saber ni mata ni envenena, que ni el estudio marchita la juventud de la mujer, ni entenebrece el alma ni amarga el corazón” (González, 2006: 786).

Lo dicho por Correa destacaba porque denunciaba que entre profesores y padres de familia se oían serias oposiciones a la educación moderna de la mujer, aduciendo argumentos como que era absurda la pretensión de que la mujer adquiriera una educación igual a la del hombre, porque ella era intelectualmente inferior a él. Ponía como ejemplo a Sor Juana Inés de la Cruz.

Esta postura representaba una voz débil frente a lo que se decía con respecto a las supuestas debilidades intelectuales de la mujer. Horacio Baranda decía, por ejemplo: “solamente diferencias orgánicas bien pronunciadas entre uno y otro sexo, que hacen las diferencias entre hombres y mujeres”. A Justo Sierra, titular de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, no le agradaban las feministas; dirigiéndose a las maestras escribe: “No quiero que llevéis vuestro feminismo hasta el grado de que queráis convertirse en hombres; no es eso lo que deseamos; entonces se perdería el encanto de la vida. No; dejad a ellos que combatan en las cuestiones políticas que formen leyes; vosotras combatid el buen combate y formad almas” (González, 2009: 769-770).

La influencia que tuvieron estas mujeres en la siguiente generación de feministas fue determinante. De cuatro ex-alumnas de Correa, tres de ellas organizaron el Club Feminista Libertad para oponerse a la reelección, y María Arias, que fue directora en 1920 de la Escuela Normal, escribía que la cultura feminista tan discutida y combatida por cuantos no comprendían su verdadero fin debía tener muy en cuenta lo que se hacía en la Escuela Normal para Maestras. Por el trabajo realizado por Dolores Correa, Tita Sepina y Laura Méndez, se les hizo un reconocimiento en el Primer Congreso Feminista, realizado en 1916 en Mérida, Yucatán. En el congreso feminista realizado en Baltimore, en 1922, al que asistió Julia Nava, ex-colaboradora de *La mujer mexicana*, se hizo mención de las feministas mexicanas.

Por su parte, Eulalia Guzmán, ex-alumna de Dolores, menciona como mexicanas notables a Sor Juana Inés de la Cruz, Josefa Ortiz de Domínguez, y como revolucionaria a Dolores Jiménez y Muro. En el Congreso Internacional Feminista, realizado en la Ciudad de México en 1925, estuvieron como asistentes, con relación directa con Dolores Correa: María Sandoval de Zarco, Columba Rivera, Antonia L. Ursúa, Dolores Sotomayor, Esther Huidobro, Julia Nava de Ruiz Sánchez, María Luisa Ross y Genoveva Cortés.

Reflexiones finales

Considero que a estas maestras-escritoras se les puede considerar como parte del linaje abierto por Sor Juana al feminismo mexicano, ya que se constituyeron como sujetos políticos, centrando su movimiento en el derecho al conocimiento científico para las mujeres, aunque siempre acotado. Por ejemplo, en el Congreso de Instrucción de 1890 se determinó que en el programa de la Normal de Profesoras no tendría que enseñarse matemáticas como se hacía con los profesores.

Con todo, las mujeres siguieron teniendo logros. En 1914 editaron un libro de texto para la Escuela Normal: *Educación femenina*, en el cual la autora comenta: “ya ven mis queridas señoritas, cuán ridícula es la suficiencia y el orgullo que demuestra la mujer en nuestros días [...]. Antaño la mujer era ignorante, pero era buena, hoy la mayor parte son instruidas pero muy pocas son buenas, la mujer se ha olvidado de que su misión es, y será siempre, hacer la felicidad de los que la rodean, sacrificando su propia responsabilidad por el bien de los suyos”.

Referencias

- Ana de Miguel. (s/f). Los feminismos a través de la historia. *Feminismo Moderno* (Capítulo II). En *Creatividad Feminista*. Recuperado de: www.nodo50.org/mujeresred/historia-feminismo2.html.
- González, Rosa María. (julio-septiembre de 2006). Las mujeres y su formación científica en la Ciudad de México. Siglo XIX y principios del XX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 771-795.

- _____ (julio-septiembre de 2009). De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (Finales del siglo XIX y principios del XX): un estudio de género. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 747-785.
- González, Rosa María y Arce, Julia. (octubre de 2004). Rafaela Suárez Solórzano: una mujer de entretiempos. *Revista GenEros*, (34), 30-38. Recuperado de: http://bvirtual.ucol.mx/descargables/20_rafaela_suarez.pdf.
- Schifter, Liliana, Ortiz, Mariana y Aceves, Patricia. (9/febrero/2009). Periodismo femenino en el cambio de siglo XIX-XX, (44). Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/281700308/Periodismo-Femenino>.

¿Cómo hacer historia de la educación?



El arte de la biografía histórica

Susana Quintanilla Osorio

En el curso de la última década, la biografía –ya sea individual o colectiva– ha sido considerada como una modalidad en expansión en todos los campos de las humanidades y de las ciencias sociales, bajo el avance incontenible de la narrativa vivencial. En el ámbito de la historia, dos factores han contribuido a este crecimiento: por un lado, el desarrollo de prácticas de escritura autógrafa facilitó la generación de múltiples fuentes que permiten reconstruir tramas situadas en la esfera de lo privado, e inclusive en la subjetividad, la intimidad y la secrecía; por el otro, los historiadores hemos trasladado nuestras miras de lo macro social hacia lo micro, y de ahí a lo individual.

Si bien los síntomas mencionados resultan prometedores, nada asegura que las apuestas actuales a favor de la biografía se cumplan satisfactoriamente. Podríamos estar viviendo una novedad alentada por presiones externas y ajustes de cuentas generacionales. “La biografía está una vez más de moda”, escri-

bió Jo Burr Margadant, “no sólo para un público lector en general sino también para los historiadores académicos que sin cesar vuelven a los escombros de las generaciones anteriores en busca de nuevas enseñanzas sobre nosotros mismos”.

De manera tardía respecto de Europa y los Estados Unidos, pero al igual que en estos lugares, en América Latina el entusiasmo por la biografía se asocia con la necesidad de llevar la producción académica al “gran público”. Yendo un poco más allá, agregó que el renacimiento de este género historiográfico es una manera, entre muchas otras igualmente necesarias, de reanimar a la academia tras varias décadas de asfixia interna y de inmovilismo frente a las demandas del exterior.

La recuperación del sentido social y pedagógico de la historia aparece como el argumento principal a favor de la biografía histórica, pero no es el único. En una mesa de debate convocada sobre este tema en 2009 por *The American Historical Review*, se arguyeron motivos que van desde la ampliación de la gama de posibilidades de sujetos de estudio, hasta la manera como estas determinantes se entrecruzan en la construcción del *yo*. Hubo quienes aseguraron que escribir la historia desde el punto de vista de las personas era la mejor manera de hacer frente a las complejidades teóricas y las confusiones de los albores del siglo XXI, mientras que otro de los participantes reiteró el significado terapéutico de la recuperación de la experiencia individual.

Cada época impone desafíos particulares, pero la esencia de éstos es atemporal. Uno de los capítulos preliminares de *El estudio adecuado de la humanidad*, de Isaiah Berlin, comienza con una referencia a Aristóteles: “La historia es el relato de lo que han hecho los seres humanos”. Al leerla, pensé que, más allá de las posturas teóricas y los recursos metodológicos en pugna, hay una protesta ante la deshumanización de la historia en aras de criterios de cientificidad que nunca le fueron propios. Recorro a Noel Annan, editor de la obra de Berlin, para expresar este malestar: “Los estudiosos de las ciencias sociales han despersonalizado a tal grado ciertos terrenos de la experiencia humana que la historia se parece a un rancho en el que las manadas se desplazan impulsadas sin saber por qué, por fuerzas impersonales, pastando mientras recorren la pradera”.

El regreso de la historia a las humanidades y a la humanidad misma ha favorecido el renacimiento de la biografía en el ámbito académico. ¿Cómo iba a morir, si ofrece la perspectiva más sutil de la realidad? Se ocupa de la exploración consciente de las vidas de los hombres, mujeres, jóvenes y niños

en sociedad. Incluso cuando está mediada por interrogantes de otro orden, ve la vida de los demás como algo de lo que vale la pena hablar. Contamos historias porque finalmente las vidas humanas necesitan –y merecen– ser contadas; con una ganancia: al escribir de otros, el autor se interroga a sí mismo sobre su propia existencia y muestra al lector la complicación y multiplicidad de ésta. Por un lado, nos ilumina, y por otro, nos pone en guardia con respecto a nosotros mismos.

Antes de elogiar el paso hacia la biografía, conviene recordar que los historiadores han sido muy cautos en nombrarse a sí mismos como biógrafos y han establecido distinciones entre la biografía histórica y la “biografía como tal”. Mientras esta última da seguimiento e interpreta la vida de una persona desde la cuna hasta la tumba, y tiene a ésta como el único centro del análisis intelectual y de la argumentación, la primera la ubica dentro de un determinado contexto histórico y, muy probablemente, como “representativa” de una región, de una etnia, de un género, de una comunidad o de una generación. Es común, también, que el sujeto estudiado constituya una especie de ventana para avistar un proceso social previamente elegido por el investigador o que éste intente mostrar las formas de cómo alguien fue afectado –o no– por un acontecimiento histórico.

El acento indispensable en el contexto ha hecho que los biógrafos profesionales duden de la capacidad de los académicos para escribir biografías. Paula Backs Cheider, autora de una documentada y divertida guía del género biográfico, describió a los académicos como seres pobremente preparados para ahondar en las complejidades de la narración biográfica: no sólo carecen de los recursos y habilidades necesarias, sino que han sido condicionados para responder negativamente a las dosis de pasión, dramatismo, ficción y técnicas literarias, esenciales a este género narrativo. Para un académico, ser acusado de “maquillar los hechos” o de seleccionar evidencia constituye uno de los más serios cargos y lo pone en una situación vulnerable ante la cual no puede aducir argumentos estéticos.

Los límites entre uno y otro compartimento no son claros ni intransitables. La oposición entre el elemento pasión –propio de la biografía literaria– frente al de medida de la academia, es simple y llanamente una quimera. Tampoco convence el argumento de que mientras la biografía histórica está apegada al hecho y a la verdad, la literaria lo está al estilo. Este último constituye un plus para cualquier tipo de biografía, pero todas tienen que moverse en

el plano de la realidad. Del mismo modo que los académicos utilizan técnicas de la literatura imaginativa, los biógrafos profesionales recurren a la erudición supuestamente propia de la academia, con el fin de legitimar su labor y encubrir los placeres que subyacen en la escritura y la lectura de biografías. De este modo, el lector creará que está teniendo una experiencia literaria elevada, en lugar de simplemente estar escuchando chismes y leyendo el correo de otra persona.

En *El periodista y el asesino* (considerado por la crítica como uno de los mejores libros de periodismo en lengua inglesa), Janet Malcolm escribió un epílogo veladamente autobiográfico sobre las dificultades de escribir una historia que satisfaga al autor, atraiga a los posibles lectores y responda a su idea de verdad. Comenzó por lo elemental: marcar las diferencias entre las obras de ficción y las que no lo son, aunque reconociendo la infinidad de traslapes posibles entre unas y otras. Los autores de las primeras gozan de privilegios prohibidos a los de otros géneros, como mezclar personajes ficticios con históricos o aniquilar a su protagonista en un capítulo y páginas más adelante mandarlo de viaje para recuperarse del mal que supuestamente lo había matado. Emma Bovary soy yo, dijo Flaubert. Esto es algo que ningún biógrafo podría decir de su biografiado, por más que se sienta identificado con él.

El escritor de novelas es dueño de su propia casa, concluye Malcolm, mientras que el de obras no ficticias es un inquilino que debe atenerse a las condiciones de su contrato con el lector. Se limita a tratar acontecimientos que realmente ocurrieron y a personas que realmente vivieron, pero no puede trastocar la verdad, ni de los sucesos ni de los individuos. No obstante, ambos tienen un espacio común llamado vida. Así como el novelista debe refrenar su imaginación para que su relato esté fundado en la experiencia común del hombre, el autor de no ficción debe narrar los hechos literales con los recursos narrativos de la literatura imaginativa.

¿El respeto a estos códigos destina a la biografía a los cajones secundarios de los que apenas está siendo entresacada? En 1929, en pleno auge renovador del género biográfico dentro de la prosa anglosajona, Virginia Woolf hizo una pregunta similar. Ella defendió la supremacía de la verdad histórica en la biografía: “El novelista es libre; el biógrafo está atado a la realidad”. Si bien esta “cruel distinción” determina que la biografía no sea realmente un arte y que sus héroes resulten perecederos, al mismo tiempo representa un estímulo para la inteligencia creativa. Exige confrontar las restricciones a hacer

públicas las facetas “oscuras” de los sujetos, así como la recopilación metódica de información auténtica, su selección y edición. Al decir la verdad de los hechos (que tiene la solidez del granito) y buscar las particularidades de una personalidad (que tiene algo de lo sutil del arco iris), los biógrafos tamizan lo pequeño de lo grande y configuran el conjunto para estimular la imaginación más que cualquier poeta o novelista, exceptuando a los más grandes.

Woolf hizo una descripción apropiada de la biografía histórica, aun cuando este término todavía no era empleado. Los tres referentes básicos de sus apreciaciones (las libertades para hablar sobre otros, la documentación existente acerca de éstos y las relaciones entre la biografía y otros subgéneros literarios) han cambiado mucho desde entonces. En la actualidad, casi en todos los países se puede decir lo que a cualquiera le plazca sobre otro, y muy probablemente existirán fuentes para ello. Pero el cambio más radical respecto a la época de Woolf es el de la literatura misma. La disyuntiva entre realidad o ficción, propia de los años veinte del siglo xx, fue superada y enriquecida por el estallido de la llamada *non-fiction*. Y al contrario: el desarrollo de la historiografía ha contribuido al impulso de nuevos métodos literarios.

Es justo en estas intersecciones entre la historia y la literatura donde ubico mi labor como biógrafa dentro del campo académico. En este último, la palabra oral y escrita no es un fin en sí mismo, sino un medio insustituible en la producción, difusión y enseñanza de conocimientos bajo prácticas y convenciones que parecen inamovibles. “Después de todo, dice Richard Ford, las universidades son lugares donde predominan unas formas de cortesía más bien inertes y desconocidas en el resto del mundo y donde los eruditos escriben sin la expectativa de un extenso público lector”.

En la actualidad, la dicotomía entre un mundo académico conservador en crisis, atrapado por teorías abstrusas, imposturas intelectuales y un lenguaje incomprensible, y otro abierto en el que “se vive al filo peligroso de las cosas” y estimula la libertad creadora, es cuestionada. Basta con leer las quejas de los escritores afamados acerca del tiempo y la energía que les quitan las promociones de sus obras y cómo los grandes monopolios intervienen cada vez más en sus vidas y hasta en los ritmos y las orientaciones de sus escritos, para saber que el “oscurantismo cultural” no es exclusivo de la academia. Por el contrario, esta última ofrece algunas comodidades para resguardarse de lo que Mario Vargas Llosa denomina “La civilización del espectáculo”, en la que la invasión y el escarnio de lo privado ocupan un lugar central.

A diferencia de los escritores, obligados por ellos mismos o por sus editoriales a seguir los caprichos del mercado, quienes trabajamos de tiempo completo en instituciones universitarias tenemos la tranquilidad relativa de nuestras plazas y los beneficios de la libertad de cátedra y de investigación. Si aprovecháramos estos privilegios para generar formas más amables de interrelacionar con nuestros biografiados, con los lectores, con nuestros estudiantes y entre nosotros mismos, estaríamos contribuyendo a fines socialmente compartidos sin necesidad de cambiar de profesión, esperar la jubilación para, entonces sí, escribir biografía “en forma” o lanzarnos a la yugular de nuestros antecesores reclamándoles que no hicieran el tipo de historia que nosotros ansiamos hacer.

¿Es factible situar a la “nueva” biografía histórica dentro de las nuevas vertientes narrativas sin que pierda sus cualidades originales? Creo que sí, y que al hacerlo estoy manifestándome a favor de cambios en las formas de escritura de los textos académicos y en el vocabulario que se utiliza en éstos. Según Chris Hedges, este lenguaje bloquea la comprensión universal, inhibe al iniciado a hacer preguntas desagradables, encierra a profesores y estudiantes en compartimentos separados y favorece el estudio de temas de escasa importancia, al tiempo que bloquea el posible interés por otros de mayor envergadura. Combinado con normas de citación y convencionalismos propios de las revistas científicas, este lenguaje constituye un obstáculo formidable para la creatividad inherente a la biografía histórica.

Aun con estas dificultades, confío en las bondades del género biográfico en el restablecimiento del diálogo entre los académicos, entre éstos y los escritores y de ambos con los lectores. Para ello, escribir, leer, editar, traducir, distribuir, enseñar y reseñar son indispensables. La viveza que adquieran estas actividades y sus productos en contextos definidos es lo que debe marcar la existencia e intensidad de la conversación, y no la cantidad de letra muerta acumulada.

Ver a la biografía histórica como una conversación cultural nos ayuda a pensar en términos finitos: quiénes pueden decir algo de interés para quiénes, y cómo, dónde, cuándo reunirlos. En esta escala, habría que renunciar de ya a la fantasía de que hacer más biografías abrirá el camino de la historiografía hacia el público masivo. No sólo porque la letra impresa no es, por principio, un medio de difusión masiva, sino porque nada garantiza que los lectores estén interesados en lo que hacemos.

En México, difícilmente podríamos competir con el interés hacia zares del narcotráfico, políticos en desgracia, artistas de moda, pederastas descu-

biertos o asesinos seriales. Quizá logremos convencer a unos cuantos miles de la importancia que tuvo para la historia de México la participación de algunas personas cuya vida indagamos, pero dudo que las masas se vuelquen a favor de nuestros argumentos. Y aun si esto sucediera, estaríamos obligados a mostrar que, en efecto, el estudio de la vida de estas personas contribuye al conocimiento de una parcela de la historia; y no como un agregado a lo que ya se sabía, sino como algo que trasforma la percepción que se tenía.

Valorado con los micro parámetros que le son propios, el renacimiento de la biografía histórica en México es la suma de esfuerzos compartidos entre escritores y especialistas, editoriales y lectores, cada uno de los cuales ha tenido que aportar y ceder algo. La publicación de biografías y de otras obras emparentadas con la historiografía incorporó a la prosística en español géneros escasamente cultivados y abrió puertas que supuestamente estaban clausuradas. Mi generación, la nacida en la medianía de los años cincuenta, aprovechó la apertura para cultivar su propia cosecha. Si ésta fue nutrida más por los afluentes literarios de su época que por modalidades historiográficas en forma, es algo que tendrá que ser estudiado.

Si bien las instituciones académicas han contribuido de manera indirecta a la renovación de la biografía histórica en México, es hasta fechas recientes que ésta pasó a ser parte del *establishment* científico, con sus inevitables repertorios teóricos, procedimientos metodológicos, prácticas de escritura, instrumentos de medición y disputas. Bienvenidos sean todos estos aparejos, siempre y cuando no se limiten a la creación y sostenimiento de departamentos, redes académicas, revistas, índices, cursos, asociaciones y congresos especializados; con sus correspondientes justificaciones, tanto teóricas como políticas, ideológicas o de género. Incluso corremos el riesgo de que, una vez que exista todo lo anterior, la biografía histórica pierda buena parte de sus cualidades originales, su carácter híbrido entre la literatura y la historia, su afinidad con el desarrollo de otros subgéneros narrativos, la creación de convenciones intermedias entre la erudición formal y la bibliografía comentada, la simpatía de los lectores no especializados, etc. Sobre todo, habrá retrocedido en su propósito original de “humanizar” a la historia. Para entonces, otras corrientes historiográficas, como la historia de las emociones, harán la misma promesa incumplida.

Mientras hago estos cálculos, rememoro con nostalgia la época –principios de los años noventa– en la que un grupo de escritores y académicos nos

reuníamos cada miércoles en la Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia, en una de las laderas del Bosque de Chapultepec. Durante las sesiones, uno de los asistentes leía en voz alta lo que había escrito para la ocasión, mientras los demás escuchaban. Ahí oí adelantos de lo que después serían obras en forma, reconocidas tanto por su erudición como por su valor literario. Ahí leí los primeros avances de los dos libros que permitieron mi reencuentro con gente de letras, así como el acercamiento con nuevas generaciones de lectores interesados en el Ateneo de la Juventud.

Leer y escribir con y para otros, ésa es mi escuela en el oficio. A veces temo no poder acudir a ella porque cada vez tengo menos tiempo para realizar las actividades que la sustentan. Publico, sí, pero como dijo Gabriel Zaid: publicar “es normal en una carrera académica o burocrática”. En cambio, leer por gusto requiere aprendizajes prácticos difíciles, quita tiempo a la carrera y no permite ganar puntos más que en la bibliografía citable. Publicar sirve para hacer méritos. Leer no sirve para nada: es un vicio, una felicidad. Escribir no es exactamente una dicha, y quizá la clave del profesionalismo se reduzca, como aconsejó Mailer: “a ser capaz de trabajar en un mal día”.

¿Y qué hacer si en estos actos –leer y escribir– radica el arte de la biografía histórica? Quizá la respuesta esté en los jóvenes que en este momento están descubriendo su vocación de historiar mediante la lectura de alguna novela. Yo estoy redescubriendo la mía con la lectura de *Bajo el sol. Las cartas de Bruce Chatwin*, en una de cuyas páginas introductorias encontré el sentido que la biografía tiene para mí: “Planteó unas preguntas que todos queremos ver respondidas y nos dio la ilusión de que podían tener respuesta”.

Acercamientos al estudio de la historia de actores educativos

Amalia Nivón Bolán

Como pedagoga y antropóloga me he acercado al estudio de la formación del profesorado de educación primaria, a partir de las trayectorias de vida profesional de intelectuales que han colaborado en la configuración de la escuela primaria pública; estudio en el que ahora me siento identificada como una manera de entender las prácticas educativas de las que soy parte.

Conforme estudiaba la carrera de pedagogía, fui notando que la docencia comprendía más aspectos de los que veía sólo en mis maestros. Me resultaba difícil iniciar un proceso reflexivo sobre un plan de estudios, programa de enseñanza, el diseño de una clase o el debate de una política educativa.

En Chiapas trabajé en la zona zoque afectada por la erupción del volcán Chichonal en 1982, y posteriormente me vinculé al trabajo docente en la Universidad Pedagógica Nacional, en San Cristóbal de las Casas. Esta experiencia profesional me enfrentó a otras formas de convivencia física y social, pues

el trabajo consistía en enseñar aprendiendo mediante la metodología de la investigación-acción participativa.

En esta época, tuve oportunidad de realizar un estudio sobre la vida y obra pedagógica de un profesor alemán que en la década de los años sesenta fundó una escuela primaria, donde enseñaba a niños bilingües y monolingües a leer y escribir empleando metodologías propias, que muchos profesores en 1994 aún empleaban. Me preguntaba cómo era posible educar si desconocíamos quién o quiénes eran esos otros a los que debíamos educar; para qué y cómo educar a aquellos que tienen una forma de vida tan distinta a la hegemónica. Si bien es cierto que el pensamiento del brasileño Paulo Freire me inspiraba a conocer al otro, me di cuenta en Chiapas que conocía muy poco de la vida de esos otros, y que en México había muchas formas de ser otros, que yo era sólo una más de entre esas formas de ser.

Nuevamente en la Ciudad de México, me incorporé al trabajo en la UPN, ahora en la unidad Ajusco. Mis intereses se centraban más en la comprensión de otras realidades educativas de nuestro país, que en el manejo de programas de formación con perspectivas de educación nacional.

Al relacionarme profesionalmente con profesores, me he percatado de su necesidad por conocer proyectos escolares que contribuyan a mejorar el trabajo escolar, de ahí mi interés por conocer de manera más profunda el proceso de formación de los docentes en este nivel educativo, y cómo participan en las políticas educativas desde diversos contextos institucionales. Me ha interesado cuestionarme sobre la formación docente en la enseñanza primaria, en tanto que este nivel de instrucción es principalmente responsabilidad de las políticas públicas de los estados nacionales.

Me sorprendía –y aún me sorprende– el desenvolvimiento de los profesores en los distintos ámbitos sociales que los conforman como sujetos educativos: lugares de origen, entorno sociocultural, identidades, condiciones que en lo particular aún me resulta complejo entender por la experiencia migratoria que vivimos, no sólo del campo a las ciudades, también entre ciudades y continentes. El origen de mis padres es Oaxaca, y personalmente he vivido y sigo trabajando con profesores y estudiantes universitarios de distintas regiones étnicas del país.

Pongo atención en entender las dificultades pedagógicas e institucionales que condicionan la comprensión del profesorado al establecer vínculos de enseñanza y aprendizaje. Quienes hemos pasado por la escuela primaria pública,

tendemos a pensar que la formación inicia con la enseñanza de la lectura y la escritura, saber las operaciones aritméticas y hacer las tareas que dan sentido y utilidad a la vida familiar y social. Desde ese punto de vista, no es difícil suponer que existe un proceso al que todo docente se enfrenta reiteradamente, aunque de manera única.

El sistema escolar favorece la formación en ciclos y niveles educativos, dinámica que responde a políticas de gobierno de sociedades modernas más que a intereses particulares de los educandos. Quise buscar respuestas en el pasado y detenerme en las experiencias formativas de profesores normalistas; conocer cómo trabajaban en las escuelas de la ciudad y del campo; cómo castellanizaban, enseñaban a leer y escribir sin que los estudiantes entendieran el español; cómo trabajaban contenidos nacionales de manera uniforme, qué pensaban y proponían los profesores de nuestro país.

A través de la pedagogía he ido conociendo distintos modelos de enseñanza de diferentes épocas, enfoques y posiciones epistémicas empleadas en distintas etapas de la vida de una persona. La antropología me ha permitido adentrarme al estudio de esas prácticas como expresión sociocultural y política de los pueblos y sus sistemas de enseñanza. La historia y la filosofía me han enseñado a conocer los fenómenos escolares y de formación como procesos de cambio, resistencia, tensión y de rupturas que experimentamos en lo individual y colectivo (Todorov, 2016).

El ya no pensar sólo a partir de la pedagogía me facilitó incursionar en el estudio de realidades educativas diversas; en la formación profesional del magisterio de manera no uniforme. En mis prácticas escolares experimentaba constantemente dudas sobre cómo debía ser la formación pedagógica y si comprendía las necesidades profesionales de los profesores.

Con esta motivación, me dediqué a estudiar cómo era la formación en las escuelas normales cuando la política educativa liberal en el gobierno de Porfirio Díaz dio impulso a la uniformidad de la enseñanza en las escuelas primarias públicas y en las escuelas normales. Me interesaron las formas de participación del profesorado que egresó de las normales de Jalapa y de la Ciudad de México entre 1890 y 1900, y así pude detectar cambios impulsados por una política de control y regulación sobre qué y cómo debía trabajarse en las escuelas primarias oficiales la enseñanza racional y objetiva, así como los deberes morales y ciudadanos.

En este proceso, me he percatado de mis limitaciones en el quehacer del historiador, temía perderme al revisar archivos de revistas, periódicos, de oficinas públicas. Sé que a través del trabajo se cultiva el oficio, pero la formación de historiador sin duda ayuda a evitar algunos tropiezos. Los que nos acercamos a la historia de la educación desde otras experiencias formativas podemos aprender el rigor del oficio, sin restarle creatividad al trabajo de problematización e indagación. A veces nos percibimos fuera de lugar y sin mucha claridad del camino que emprendemos, pero he aprendido que el fenómeno educativo nos acerca como seres humanos, reflexivos y propositivos.

En mi caso, el interés por reconstruir a través de la prensa especializada del siglo XIX trayectorias de vida profesional de intelectuales preocupados por la educación pública, me ha llevado a vincular agentes educativos, cuyas acciones e ideas atraviesan espacios locales que contribuyen a darle sentido a los procesos de cambio social a través de la escuela y viceversa. Periódicos, revistas, asociaciones científicas y literarias, congresos, programas y libros escolares, reglamentos, etc., así como la propia migración de intelectuales que acuden a formarse o formar a otros en escuelas rurales y urbanas me ha llevado a tejer rutas que siguieron profesores que al egresar de la Escuela Normal trabajaron en entidades como Jalisco, Guanajuato, Colima, Veracruz, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Tlaxcala, San Luis Potosí, Sinaloa, Puebla, Oaxaca y Tabasco, articulándose a partir de las escuelas locales a una diversidad de formas de trabajo educativo.

En mis últimos trabajos he tomado los congresos pedagógicos celebrados en distintos países de América Latina y Europa a finales del siglo XIX para identificar las preocupaciones temáticas y posturas de grupos de educadores o intelectuales que impulsaron los sistemas nacionales de educación básica; y cómo desde las reflexiones de los docentes pueden develarse contradicciones y posturas críticas que nos adentran en la complejidad de las prácticas educativas. Ahora puedo señalar que al describir trayectorias profesionales me apoyo de la prosopografía para analizar las relaciones sociales que sostienen, adentrándome a los estudios de redes sociales en el campo de la historia de la educación (Roldán, 2013; Schriewer, 2006).

En este camino reconozco a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación como un andamiaje para el conocimiento de otras experiencias de trabajo colegiado en el campo de la formación y quehacer profesional de profesores; sus historias y trayectos de vida me han acercado a otras perspectivas metodológicas de la historia de la educación.

Asimismo, he aprendido a repensarme, a sentirme acompañada en un proceso continuo de formación. En la perspectiva de Gadamer (2000), educar significa educarse junto con otros; aprender a investigar es, por tanto, además de un acto individual, una práctica colectiva donde el lenguaje oral y escrito nos permiten establecer diálogos como lectores que nos ayudan a entendernos entre nosotros y a otros. Esta perspectiva me ha permitido mover prejuicios aprendidos y asombrarme ante las semejanzas y diferencias de los actores educativos, reconocerlos como individuos y colectividades en sus debates, intereses, posiciones, circunstancias y conflictos.

El camino me ha acercado a posiciones políticas e ideológicas que subyacen en la historia de la escuela primaria pública en distintos contextos de América Latina, y distinguir procesos (Quijano, 2012) que responden a las particularidades de los congresos pedagógicos de América y Europa a finales del siglo XIX. He tratado de entender el tejido intelectual y educativo que influye en el poder de las alianzas políticas, mirar las tradiciones y los cambios de manera más estrecha, los contenidos de enseñanza y libros escolares como parte del motor escolar, donde circulan formas institucionales de control, discriminación, uniformidad, simulación y tensión que son parte de nuestras identidades nacionales.

Los textos de la prensa que analizo responden a prácticas socioculturales de sujetos concretos, los cuales ayudan a describir elementos de un fenómeno educativo. Al leer las narrativas, busco entender la dinámica sociocultural y política que enfrentaban los actores, comprender cómo describen y analizan su realidad; busco en el lenguaje preguntas que me acerquen a sus circunstancias, conflictos, resistencias, desafíos. El proponer hipótesis de trabajo me ayuda a enfocar mi lectura en los textos y ser más consciente de mis dudas y supuestos teóricos con los que trabajo. Formular una pregunta sin entender el contexto de los textos resulta una quimera, que lejos de iluminar un camino, lo nubla. Desde mi experiencia, las preguntas de investigación, así como las hipótesis, han guiado la lectura de los textos y construido narrativas de lo que busco y encuentro.

Para ello, me parece conveniente dejarse guiar por quienes nos han enseñado a valorar el sentido común y lo que denominamos intuición, es decir, aquello en lo que confiamos de nosotros mismos que nos ayuda a comprender el mundo, hasta lograr sentir cierto *extrañamiento* de aquello que suponemos normal, entonces surge la pregunta y el interés por encontrar respuestas.

Autores como Gadamer (2000) y Ricoeur (2013) han influido de manera significativa en la manera de acercarme al concepto de formación en educación y a los textos escritos. La hermenéutica de Gadamer me permite trabajar con el concepto de formación como un proceso ontológico, esto es, el ser humano como acto *in continuum* movimiento; de modo que los actores educativos que analizo no sólo son, sino que lo son en los diferentes actos que los conforman como intelectuales. La hermenéutica de Ricoeur me ha enseñado a ser sensible y flexible al dialogar con los textos, con ese “otro” cuyo contexto es semejante y distinto al mío, y entender que ambos somos actores y narradores, leemos textos e interpretamos nuestros actos y los de otros; en el habla está el acto, y en el discurso, un texto y un acto.

El estudio de la historia de la educación me ha permitido transitar por caminos que me han llevado a reconocer la alteridad y la mismidad; asumirme un agente con facultades y limitaciones que, de manera responsable y respetuosa, pretende ver en los textos de los otros un espejo que me remite a mí como otro.

Sin la sistematización de la información detectada no hubiera advertido la complejidad de lo que estaba investigando. Pasar de la información al dato requiere darle un sentido a lo que se busca, así, los conceptos pasan a ser herramientas para volver a darle sentido a mi propia realidad educativa, a mi ser en formación y a mis actos como formadora de profesionales de la educación, tomando como base los propios contextos.

Como antropóloga y pedagoga, me interesa conocer el presente de “el otro”, a ese sujeto semejante y diferente a mí, aquél con el que me relaciono afirmando, y a veces negando, su legado, sus tradiciones, sus costumbres. Los procesos de formación son procesos de vida que traen a la historia de la educación al presente. Creo que por eso a muchos profesionales de la educación nos inquieta y apasiona este campo de conocimiento. Acercarnos a los relatos de vida de maestros, a los archivos escolares, a las revistas de educación, para encontrar respuestas de lo que somos y con frecuencia olvidamos.

Los textos con los que trabajamos nos trasportan a otras épocas y acortan la distancia del tiempo y el espacio. La investigación, en el caso de la historia, genera nuevos conocimientos de nosotros mismos. En mi caso, el trabajo de campo que he realizado ha sido desde entonces un “viaje” que me aproxima a mí misma y a otros, que como yo, somos agentes educativos; como el oficio del etnógrafo, me acerco al trayecto de vida de otro “viajero”, su historia perso-

nal y colectiva, su contexto, y así voy siendo parte también de la historia de la educación que construimos.

Concluyo esta reflexión señalando que en mi formación, la pedagogía, la antropología y la historia me acompañan en mi andar profesional. Me han colocado en una perspectiva hermenéutica desde donde aprendo a hacer investigación educativa, a relacionar elementos que nos dan sentido para entendernos, reinventarnos como seres humanos y mantenernos alerta, vigilantes, lo más cercano a lo que la educación nos permite crear de manera individual y grupal, porque ahora entiendo que la investigación histórica no se hace en la soledad, sino en el encuentro con los otros.

Reconozco que en no pocas experiencias profesionales mis encuentros con la alteridad me han generado revuelos, choques culturales, aislamiento, conflictos de identidad, descontentos; pero también sería falso decir que no he aprendido de todo ello. Como pedagoga, antropóloga e historiadora mi acercamiento con el otro me ha dado oportunidades para comprender lo humano en su diversidad y restringir los parámetros de uniformidad, control y seguridad que falsamente buscamos como refugio.

Referencias

- Gadamer, George. (2000). *Educación es educarse*. Conferencia dictada en el Gymnasium Dietrich-Bonhoeffer de Eppelheim [19 de mayo de 1999]. España: Paidós. Recuperado de: <<https://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf>>. Consultado el 8 de noviembre de 2016.
- Quijano, Aníbal. (2012). Constitucionalidad, movimientos sociales y derechos humanos en América Latina, 200 años de desafíos latinoamericanos. *Historia, memoria y futuro en América Latina* (pp. 86-108). Memoria del VI Encuentro Noviembre, del 4 al 6 de noviembre de 2010, Ciudad de México. México: Cerezo Editores.
- Ricoeur, Paul. (2013). *Sí mismo como otro*. Argentina: Siglo XXI.
- Roldán Vera, Eugenia. (2013). Para desnacionalizar la historia de la educación. Reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Edu-*

cación, I(2), 171-198. Recuperado de: <http://www.somehide.org/numero-2-2013.html>.

Schriewer, Jürgen. (2006). Internacionalidades múltiples: surgimiento de una ideología a nivel mundial y persistencia de criterios ideosincráticos mundiales. *Redes intelectuales transnacionales* (pp. 359-408). España: Ediciones Pomares.

Todorov, Tzvetan. (2016). *Insumisos*. España: Galaxia Gutenberg.

Un acercamiento metodológico para hacer historia de la educación

María Esther Aguirre Lora

Hablar de metodología de investigación en el campo de la historia de la educación no es sencillo. Por tal razón me pregunté: ¿qué pudiera yo compartir? Haciendo una reflexión, voy a iniciar hablando de lo que nunca me gustó de la historia de la educación. Leer las páginas de los libros gordos de Francisco Larroyo, con fechas y datos que no me decían nada, me aburría; pero, tenía que pasar las materias y estudiaba. Pasado el tiempo, caí en cuenta que no entendimos a Larroyo, porque él, desde la perspectiva de la escuela neokantiana, estaba planteando las unidades culturales para analizar instituciones educativas, políticas-educativas, etcétera.

Pero en aquel entonces, enseñar y aprender historia de la educación no era fácil. Teníamos un maestro que incluso nos daba clases a las tres de la tarde; llegaba con el libro de *Historia general de la educación y la pedagogía* y se ponía a leer. Resultaba espantoso. Finalmente, el descubrimiento de la historia y

la pasión por ella se me desprendió en una estancia académica de dos años en la Universidad de Florencia, Italia, en las clases de Antonio Santoni Rugiu. Realmente fue de esas circunstancias casuales en donde uno va construyendo intereses, pues no esperaba que fuera a estudiar con este señor que hace historia social de la educación.

Las circunstancias me llevaron con él. Santoni Rugiu era un italiano de Cerdeña, vivía en Florencia; gran lector de Marc Bloch, Jacques Le Goff y muy amigo de Angelo Broccoli y de otros historiadores italianos muy reconocidos. La verdad yo partía de una idea al aire de lo que era la escuela. Lo que había logrado entender, por los autores que estudiábamos en los años setenta y los elementos del marxismo difundido en América Latina, era la escuela vista desde las teorías de la reproducción social. Me sentía muy crítica y la verdad es que con Santoni descubrí que la escuela estaba hecha de personas de carne y hueso, mediada por los conflictos sociales, las herencias familiares, las creencias de la época, las políticas culturales y, entre otros factores, por prioridades educativas.

Luego apareció otra escuela que se me quedó muy grabada porque cambió mi forma de pensar la política educativa. Antes pensaba que estas políticas eran un acto de generosidad del Estado, pero cuando uno analiza de fondo el tema, entiende que hay más actores y procesos complejos. Por ejemplo, en la Revolución Industrial hubo una gran política pública para alfabetizar a los trabajadores, pero no era por una cuestión de generosidad estatal, sino que la alfabetización era un medio para que no echaran a perder las máquinas, porque si no sabían leer las instrucciones, había serios problemas. Para mí, conocer esas otras formas de ver y analizar la educación fue una sorpresa, y así hubo otras. A partir de entonces, empecé a girar poco a poco hacia el campo de la historia en la educación. Los estudios de pedagogía, como dice Susana Quintanilla Osorio, “son un fardo que nunca nos quitamos de encima”. Y tiene razón.

Un fardo del que no podíamos liberarnos, pero que se fue aligerando con la revisión crítica del campo de lo educativo. Logramos traer a varios académicos que coincidían con nuestras nuevas inquietudes y eso nutrió nuestros estudios en educación. A partir de entonces, puedo reconocer tres fuertes marcas en mi propia búsqueda en el campo de la educación. Primero, hay una perspectiva de la historia social, que era la de Santoni Rugiu. Él se lo había planteado dando la batalla en Italia contra el peso de las ideas de los pensadores abstraídos de la realidad, de la circunstancia social, muy en la perspectiva

de Hegel y otros que hacían análisis en abstracto. Se había abierto a la indagación de prácticas culturales de los individuos y los grupos sociales, de los sistemas de pensamiento, creencias, legados y sensibilidades; a todo ello que había en la historia, que olía a ser humano. No digamos sólo en la escuela, pues tiene un libro maravilloso que es muy difícil de traducir, se llama *Palabras de vida rápida* y va analizando prácticas cotidianas: el ángel de la guarda, el aceite de ricino, el café, las pulgas, etc. Todo ese tipo de cosas cotidianas que él analiza desde la perspectiva educativa.

Una lección importante fue la libertad de los desplazamientos de Santoni por diversas temáticas y campos de problemas, así como su versatilidad y aguda ironía con todo. De esta manera, lo educativo potencialmente podía encontrarse en todo. Desde aquí nosotros decidíamos virar para enriquecer y abrir los horizontes de estudio. Él abría el espectro de posibilidades. Santoni se formó en el terreno de las humanidades, en el de la historia, y en el año de 1968 lo invitaron a participar en discusiones sobre impugnaciones y nuevas rutas de investigación. Un amigo le decía: “vente con nosotros porque se está renovando la pedagogía”, y él decía: “pero yo no sé de pedagogía”. Santoni nos decía: “me pasé años tratando de entender lo que era la pedagogía, pero como no entendí, mejor me regresé a la historia y desde ahí trabajo la historia de la educación”.

Otro contacto importante fue con la obra de un filósofo político del norte: Claudio Bonvecchio. Él es el autor del libro sugerente *El mito de la universidad*, pero no es mito de manera peyorativa, sino en cuanto a un relato sobre la universidad y su narrativa. Él va analizando de qué manera surge este relato a finales del siglo XVIII y cómo esto va, a final de cuentas, saturando y concluyendo un mito; empieza con Madame de Staël y concluye con Thomas Mann. En realidad, hemos asistido a diversos mitos. Ahorita estamos en el mito de la certificación, la evaluación, la calidad, ése es otro relato de la universidad, es otra narrativa; cuando se agote, hará que pasemos a otra.

De regreso de Italia me dediqué a traducir su libro. Hubo una serie de críticas de los colegas que me decían: “¿por qué pierde tiempo con la traducción?, ¿qué va a sacar de ahí?”. Tenía una directora muy inteligente que me apoyaba y les respondía: “déjenla en paz, cuando uno dedica un tiempo de su vida a traducir es porque está buscando cosas”. Y es cierto, trabajar sobre aquel material me permitió darme cuenta de la estrecha relación que hay entre el autor, la obra y las circunstancias que permiten la producción de dicha obra. Ésa fue otra lección importante.

Otro momento importante que tuve en mi formación fue el contacto con Miguel Pereyra de la Universidad de Granada, que también ha trabajado con los estudios comparados. Él y su equipo se comprometieron con la indagación de las condiciones sociales y culturales de producción del conocimiento. Una lección importante de este periodo versaba sobre “cómo entender lo educativo a partir de los sistemas cambiantes de ideas y principios de razonamiento a través de los cuales hemos llegado a pensar, hablar y actuar en el mundo”. En otras palabras, cómo nos construimos como sujetos y qué se está jugando en lo educativo.

Cuando queremos analizar lo educativo, sucede entonces que se desprenden nuevas formas de articulación entre lo social y lo cultural. Es una lección bien importante, porque puede ser aprendido como un campo de prácticas culturales que de ninguna manera es ajeno a lo que sucede en la educación. Hay experiencias muy interesantes, por ejemplo, un estudio sobre la nueva historia cultural referida a los uniformes escolares, a una expresión particular de esta necesidad que tiene la sociedad de uniformarse. El análisis que se hace al respecto es cómo se viste la sociedad y cómo se uniforma, por qué los días de uniforme escolar, la vestimenta de los trabajadores de la universidad, los uniformes de los trabajadores en los laboratorios, de los médicos y los ingenieros. Sabemos ahora que también la moda nos uniforma. Por todo esto, retomamos la noción de cultura escolar.

Después me dispuse a trabajar a Jan Amos Comenius a partir de tres ejes. De principio no me interesó tanto este gran pedagogo, fueron mis alumnos de la facultad de la universidad los que en las clases de didáctica me hacían cambiar los enfoques. Solíamos decir entonces: “es que la pedagogía puede ser tradicional o nueva”, teníamos uno o dos cajones y no ahondamos en la crítica. Como Comenio era del siglo xvii, concluía que era tradicional y lo repetí muchas veces como perico; pero cuando empecé a leerlo con calma, recuperando textos interesantes, comprendí que no era tradicional. Aquellos años fueron muy importantes, fue una época de transición, de cambio social, y esto influyó en la obra de Comenio. Seguí trabajándolo, los comeniólogos europeos me decían: “nosotros trabajamos a Comenio porque es un paradigma en la cultura checa, pero, y tú, ¿por qué lo estudias?, ni eres de los países protestantes, ni eres de esta zona, eres latinoamericana, eres católica, ¿por qué te interesa?”. Mi respuesta era: “yo también estoy buscando mi identidad en la pedagogía y con este señor voy a entender cómo se fundó este campo”.

Los trabajos que hice sobre Comenio los rotulé como hermenéutica cultural. Pasado el tiempo, los percibo cercanos a la historia intelectual y a la biografía intelectual. Creo que desde ahí había una búsqueda de este tipo de perspectivas; ahora, esta misma preocupación la dirigí a otros universos del campo de la historia de la educación, tratando de entenderla como un campo de tensión con distintos protagonistas, distintos momentos históricos. He seguido explorando otros universos: la manualística, la historia social de las disciplinas escolares, la historia de la formación artística, llevada siempre por el sujeto, por los protagonistas, por los lugares de producción del conocimiento.

Existe una serie de búsquedas donde están de por medio encuentros, congresos, seminarios, diálogos con amigos, con pares. Pensé en lo que sacaría de todo esto, y primero me puse a investigar. La investigación siempre responde a preguntas que se han formulado, a intereses y experiencias con las que uno se ha confrontado. En ella ponemos en juego nuestras herencias, nuestros legados, nuestras propias tradiciones, en las que nos hemos ido formando o a las que hemos renunciado; ponemos en juego las propias opciones, las marcas de la generación, porque también hay un diálogo generacional y desde ahí vamos construyendo observatorios, lugares deseables y posibles en un momento dado para definir nuestros universos.

La investigación, lo sabemos quienes trabajamos en ello, es un proceso complejo que desencadena otros procesos y definiciones. Una cuestión es el plan inicial de la investigación, y lo vemos y sentimos muy bonito para presentarlo a las autoridades en un proceso de admisión al posgrado, al CONACYT, pero los procesos que se van desencadenando, las derivaciones que surgen, los ajustes, el estudio conforme avanza la investigación, los descubrimientos, todo se va refinando y se hacen modificaciones que no siempre concuerdan con el proyecto inicial. En el proceso de investigación exploramos otras fuentes y archivos no previstos, encontramos nuevos autores; son pepitas de oro que descubrimos por el camino, y ellas nos cambian la visión y la investigación se afina y reorienta. Ésta, por lo mismo, tiene mucho de construcción artesanal, a pesar de las políticas neoliberales y las presiones por producir; tiene sus tiempos, sus mediaciones, desencadena procesos que no se pueden presionar, que tienen su ritmo y su tiempo. El trabajo del historiador es un trabajo de oficio y me gusta pensarlo así.

Los recursos contemporáneos que tenemos a disposición, que son muchos, conservan una faceta artesanal, que está atravesada por la minu-

cia en la indagación, por el prurito de los conceptos en la recuperación de fuentes, la sistematización de la información, el compromiso con lo que se hace y el amor por lo que se hace. Mi convicción en la investigación es que debemos guiarnos más por las lógicas del afecto académico y del gusto por lo que hacemos, que por la fría lógica del mercado. Debemos basarnos más en la creatividad que vamos teniendo en las diversas fases del trabajo, que en la rigidez de los procesos y los tiempos que nos imponen las autoridades e instituciones; a pesar de que nos evalúen con criterios fijos y nos quiten puntos. Quienes investigamos sabemos que a veces somos muy productivos y otras veces no; eso lo sabemos, y hasta decimos: “hoy estuve muy bien, hice tantas páginas, tantas cuartillas”; pero en otras ocasiones también decimos: “hice sólo dos renglones. No salgo de ahí”.

La formación para el investigador se inscribe en esta perspectiva artesanal y también la investigación tiene mucho de platónico, es un deseo constante que nunca se satisface del todo. Es gozoso, pero también es doloroso; a veces es de “arrancarse los pelos” para luego decir: “no, está muy bonito lo que estoy haciendo”. Hablo de una dualidad que uno tiene todo el tiempo. Ahora, ¿qué preocupaciones persisten en relación con el campo de las ciencias sociales y las humanidades? ¿Qué nos preocupa actualmente?

Creo que estamos perdiendo las preguntas que permiten abundar en la producción del conocimiento para entender más la vida social, la vida cultural de nuestro tiempo. Necesitamos que la historia no pierda de vista la explicación de los procesos sociales de manera global; huir de esto genera fragmentación, porque a veces nos quedamos muy limitados en los universos que construimos. Nos falta también volver los ojos a las fuentes de un modo más fuerte, porque ahora con la historia oral y la búsqueda de un sujeto caemos a veces en un ámbito de superficialidad, pero no podemos perder de vista la combinación de fuentes, la rigurosidad de éstas, a pesar de que nos apresuren para que concluyamos los trabajos.

La otra parte que me preocupa es que asistimos a una pedagogización o didactización cada vez mayor del campo de la historia de la educación. Vemos situaciones que privilegian el estudio de la escuela, del aula; lo cual es muy válido y hay aportaciones muy importantes, pero también hay un desconocimiento en general del campo educativo más amplio como tal. Esto último es lo que debemos fortalecer. Creo que esta parte es muy importante porque la

forma de educar rebasa el ámbito del aula. Aquí sí está lo del fardo que menciona Susana Quintanilla Osorio.

En la historia de la educación no debemos perder de vista la mirada sobre los procesos educativos. Al igual que la historia, la educación está en crisis y es una crisis en conceptos, temáticas y abordajes, que tiene que ver, entre otros factores, con este lenguaje técnico, burocrático y vacío de ideas al que nos están obligando a compartir. Esto lo tenemos ya en el campo de la historia de la educación, por lo que es necesario tener conciencia de ello y darle espacio a otras formas de conceptualización, a los maridajes teóricos y a los préstamos multidisciplinarios. De esta manera, podemos recuperar ricas tradiciones e innovar la investigación en este campo tan necesario y apasionante que es la historia de la educación.



Índice de autores

Salvador Camacho Sandoval

Maestro en Ciencias con especialidad en Educación por el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) y doctor en Historia de América Latina por la Universidad de Illinois en Chicago. Es profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Sus líneas de investigación incluyen historia de la educación y políticas educativas y culturales. Entre sus publicaciones se encuentran: *La modernización de la educación en México, 1985-1988. El caso Aguascalientes, Bugambillas. 100 años de arte y cultura en Aguascalientes* y *La luz y el caracol. Estudio, lucha y placer en la universidad*. Es presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Juan Carlos Tedesco

Educador y pedagogo argentino. Es Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional de San Martín (Argentina) y de la Universidad de Girona (España). Ministro de Educación de Argentina de 2007 a 2009. Ex-director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Especialista en historia de la educación. Fue responsable de numerosas misiones de asistencia técnica a ministerios de educación de América Latina, África y países árabes. Además, fue miembro de la Task Force sobre educación, competitividad y equidad del Interamerican Dialogue, del Consejo del Instituto Nacional de Calidad de la Educación de España y del Consejo Académico de la Universidad de Ginebra. Entre sus publicaciones destacan: *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1978-82* (1983), *Educación y sociedad en la Argentina: 1800-1945* (1986) y *Educación en la sociedad del conocimiento* (2000).

Alberto Arnaut Salgado

Con estudios de Doctorado en Historia por la UNAM. Ha sido profesor-investigador en diversas instituciones de educación superior: El Colegio de México, el Centro de Investigación y Docencia Económicas y la Universidad Autónoma Metropolitana. Sus líneas de investigación abarcan la profesión docente, la burocracia educativa y el sindicalismo magisterial. Ha sido autor de numerosos libros y artículos, entre ellos la co-coordinación del Tomo VII, correspondiente a *Educación*, de la colección “Los Grandes Problemas de México” de El Colegio de México.

Anne Staples

Doctora en Historia por El Colegio de México. Se especializa en Historia de la Educación, en particular en la educación mexicana de 1810 a 1860; asimismo, investiga temas de minería, Iglesia católica e historia de las mujeres en el siglo XIX. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III, y de la Academia Mexicana de Ciencias. Entre sus publicaciones destacan: *La iglesia en la primera república federal mexicana: 1824-1835*, *Recuento de una batalla*

inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez y Educar: panacea de una nueva nación.

Felipe Martínez Rizo

Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad de Lovaina, Bélgica, y doctor Honoris Causa por la Universidad de Valencia, España. Fue rector de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y director general del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recibió el premio ANUIES (1995), la Medalla Anáhuac en Educación (2008), el Reconocimiento COMIE al mérito “Pablo Latapí Sarre” (2009) y la medalla de la Facultat de Filosofia i Ciències de l’Educació de la Universitat de València (2009). Es autor y coautor de más de 60 libros, entre ellos: *La evaluación en el aula. Promesas y desafíos de la evaluación formativa*, *La escuela y el futuro. Alegato por la esperanza e Iberoamérica en PISA*.

José Bonifacio Barba Casillas

Doctor en Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Integrante de la Association for Moral Education y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sus líneas de investigación incluyen las competencias intelectuales y académicas básicas en la educación media superior y superior, así como la política educativa y desarrollo moral. Ha sido autor de numerosos libros y artículos, entre los que destacan: *Política y valores educativos en México*, *Cambio en educación: un mensaje de la sociedad al sistema político mexicano* y *Educación y valores. Formación del campo de investigación, avances y perspectivas*.

Elsie Rockwell

Historiadora de formación y doctora en Investigación Educativa. Es investigadora emérita del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Sus publicaciones incluyen: *La escuela cotidiana*, *Hacer escuela, hacer*

estado, La experiencia etnográfica y, co-editado con K. Anderson-Levitt, *Comparing Ethnographies*. Aparecerá próximamente una antología de sus principales artículos, editada por CLACSO. En 2008 recibió el Premio Francisco Javier Clavijero del INAH y, en 2013, el Spindler Award del American Anthropological Association.

Juan Páez Cárdenas

Licenciado en Comunicación por la Universidad Autónoma de Baja California y maestro en Educación en la UPN. Obtuvo el Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigación Educativa del CINVESTAV-IPN. Su tesis, realizada en la zona marginada de Iztapalapa, integró historia oral y etnografía para mostrar la apropiación de la gestión pedagógica escolar por maestros. Es autor de “Origen del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna” y ha ejercido la docencia a nivel superior y el periodismo de radio y prensa.

Belinda Arteaga Castillo

Doctora en Ciencias Sociales con estudios posdoctorales en Historia. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus líneas de investigación abarcan la historia de la educación, el género e historia, la educación histórica y la educación con empleo de tecnología ciencia básica. Entre sus publicaciones destacan sus libros *A gritos y sombrerozcos. Historia de los debates sobre educación sexual en México (1906-1946)*, *Ramón G. Bonfil. Una vida bajo palabra de honor* y *Mujeres imaginarias. El papel de la escuela en la invención de la mujer*.

Marcelo Hernández Santos

Licenciado en Educación Primaria, egresado de la Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos de San Marcos, Zacatecas, doctor en Historia y profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y autor del libro: *Tiempos de reforma:*

estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984. En su posdoctorado estudió la formación de profesoras desde una perspectiva de género.

Evangelina Terán Fuentes

Licenciada en Sociología, maestra y doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y destacada defensora de los derechos humanos en México. Se ha especializado en el estudio de las mujeres normalistas y en la promoción social y cultural de jóvenes; fue directora del Instituto Municipal Aguascalentense para la Cultura, con proyectos ejemplares para otros municipios del país. Actualmente es responsable del Diplomado en Educación para el Buen Vivir del ITESO, en Cherán, Michoacán.

Alicia Civera Cerecedo

Doctora en Ciencias en la especialidad en Educación, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN. Fue investigadora en El Colegio Mexiquense (1993-2013) y ahora trabaja en el DIE-CINVESTAV desde 2013. Sus líneas de investigación incluyen la historia de la educación en México e Iberoamérica en el siglo xx, la formación docente y culturas magisteriales, la educación rural y la educación y género. Entre sus publicaciones se encuentran: *Entre surcos y letras: educación para campesinos en los años treinta* y *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945.*

Yolanda Padilla Rangel

Maestra en Historia por el Instituto José María Luis Mora y doctora en Ciencias Sociales por el Colegio de Michoacán. También tiene un posdoctorado en la Universidad de Texas en Austin y estudios de Doctorado en Humanidades en la Universidad Pompeu Fabra, en Barcelona. Es profesora-investigadora del Departamento de Historia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Sus líneas de investigación incluyen: historia de las religiones, historia de la educación e historia de las mujeres. Entre sus publicaciones se encuentran: *Después de la tempestad. La reorganización católica en Aguascalientes, 1929-1950* (2002), *México y la Revolución Mexicana bajo la mirada de Anita Brenner* (2010) y *Vientos del Este. Presencia de tradiciones espirituales de origen oriental en México* (2016).

Rosa María González Jiménez

Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana. Co-fundadora de la Especialidad Estudios de Género y de la Red Nacional en Género y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se desempeña como profesora-investigadora. Sus líneas de investigación incluyen género y currículum, así como género e historia. Algunas de sus publicaciones son: *Género y matemáticas: balanceando la educación*, *Las maestras en México: re-cuento de una historia* y *De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito federal (finales del siglo XIX y principios del XX): un estudio de género*.

Susana Quintanilla Osorio


Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora-investigadora del CINVESTAV-IPN. Especialista en historia de la educación y del conocimiento, con enfoque en la formación de los intelectuales y de las instituciones educativas en México, siglo XX. Entre sus publicaciones se encuentran: *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (con Mary Kay Vaughan), *Nosotros. La juventud del Ateneo de México*, *A salto de mata. Martín Luis Guzmán en la Revolución mexicana* y, con Rodolfo Tuirán, *90 años de educación en México*. Colabora en las revistas *Letras Libres*, *Proceso* y *Revista de la Universidad de México*.

Amalia Nivón Bolán

Es pedagoga, antropóloga y profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Además, trabaja como evaluadora y analista externa en los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, bajo la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior de ANUIES, desde marzo de 2000. Entre sus publicaciones más destacadas se encuentran: *Distintas miradas en dos congresos pedagógicos: Cuba (1884) y Centroamérica (1893)* y *La educación indígena y los educadores en el Congreso Centroamericano de 1893*.

María Esther Aguirre Lora

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Es investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM), especialista en genealogía de prácticas y discursos en educación y cultura. Algunas de sus publicaciones son: *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos* (2001); *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad* (2005) y *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios* (2011). Ha sido coordinadora de los dos tomos: *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011*.



La lechuza extraviada.
Desencuentros: reformas educativas y magisterio

Se terminó de imprimir en julio de 2018
en Corporativo Gráfico, Filemón Alonso No. 210
Cd. Industrial, C.P. 20290, Aguascalientes, Ags.

Se imprimieron 400 ejemplares.

El cuidado y diseño de la edición estuvieron a cargo
del Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión
y Vinculación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.