

Nuevas figuras,
otros paisajes de la educación

Nuevas figuras, otros paisajes de la educación

Juan Carlos Yáñez Velazco

Juan Miguel Batalloso Navas

Prólogo



PUERTABIERTA
EDITORES

D.R. © Primera edición 2015

Juan Carlos Yáñez Velazco

D.R. © Primera edición 2015

Puertabierta, Editores, S. A. de C. V.

Ma. del Refugio Morales No. 583, Col. El Porvenir, Colima, Col.

www.puertabierta.com.mx

ISBN: 978-607-8286-59-1

Diseño: Pablo César Oliva Brizuela

Impreso en México

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del Copyright, la reproducción total y/o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Agradecimientos

Varias personas propiciaron las condiciones para escribir estas páginas en distintas ciudades. Mi agradecimiento profundo y emocionado. Me declaro deudor permanente.

Alfredo Furlán, ejemplo lúcido y generoso.

Miguel Irigoyen, vicerrector de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina), y Luis Müller, profesor de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño en la misma institución. En la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) Liliana Vanella me abrió las puertas del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, de la Facultad de Filosofía y Letras. Estela Miranda fue una hospitalaria colega con su equipo. En Buenos Aires tuve el cobijo de Juan Carlos Geneyro, maestro, colega y amigo.

Por Juan Miguel Batalloso Navas cultivo afecto, admiración y gratitud.

Puertabierta confió y sigue confiando. Su audacia editorial obliga. En especial, mi respeto y admiración para Salvador Silva Padilla.

A Laura, de nuevo. Mariana Belén y Juan Carlos son el mayor reto pedagógico, aliento y esperanza. Su inagotable amor y paciencia en muchas horas de trabajo, a la distancia o encerrados en algún departamento, fueron soplo que disipó la niebla. Estas páginas quedarán como un fragmento en la memoria de meses inolvidables lejos de casa, pero más cerca de nuestros corazones.

Prólogo

Juan Miguel Batalloso Navas*

Creo que ahora, después de largo trecho de experiencias, puedo decir con propiedad que hay acontecimientos en la vida de un ser humano que ayudan a comprender que todo lo que nos sucede es siempre fuente de agradecimiento. Y digo esto, sencillamente, porque la invitación de Juan Carlos me llena de gratitud y reconocimiento, sobre todo porque mi vocación vital es la de maestro de escuela, o la de *maestro niño*, profesión, por cierto, desacreditada y muy alejada de las grandes academias universitarias. Es, pues, un privilegio servir de puente y presentación a esta obra, en tiempos en que la Educación (con mayúscula) parece estar desapareciendo de las instituciones para ser sustituida por las utilidades y demandas del mercado.

El libro de Juan Carlos es, en primer lugar, un pormenorizado recuento analítico de percepciones y emociones, más que narrado y descrito, vivido y encarnado desde un interior esperanzado. Por esta razón, su prosa discurre con finura y sencillez, no solo al alcance de todos los públicos, sino entra con hondura en la complejidad de cualquier hecho educativo. De esta forma, humana y sensible, nuestro autor muestra otras miradas, otras perspectivas a mi juicio situadas más allá de informes, tratados, investigaciones y trabajos universitarios consagrados en los grandes templos de las Ciencias de la Educación.

Estamos ante un volumen de profundo calado educativo, de un palpable e intenso valor pedagógico, en cuanto expone que la tarea de educar-educarnos no es reductible en ningún caso a eso que llamamos escolarización y mucho menos a lo que se nos vende como formación académica, por lo general, restringida a exámenes y al-

gunos trabajos que justifican la venta de titulaciones y certificados. Calado educativo, porque Juan Carlos es valiente cuando pone sobre la mesa una gran cantidad de problemas organizativos, pedagógicos y de responsabilidad social, cuya base hay que encontrarla en el olvido de que la educación es un derecho humano universal que debe ser garantizado, amparado y promovido por los Estados, especialmente en este tiempo en que el dios Mercado la ha convertido en un producto más para el *shopping* del consumo incesante. Y calado pedagógico, porque, en efecto, la pedagogía no es un conocimiento abstracto o metodológico, que se cocina en las facultades de ciencias de la educación, sino conocimiento vivo, práctico, nutrido de experiencias con dimensión personal, social, ética, profundamente política e incluso, espiritual.

Por segunda vez nuestro autor ofrece un cuadro general, o más bien un colorido mapa de formas, matices y fondos, donde cualquier lector registra que los fenómenos educativos entrañan una enorme complejidad. Complejidad empírica, porque ninguna de las figuras y paisajes de Juan Carlos pueden constituir aisladamente y por sí mismos una fotografía exacta y cabal de la realidad, pero también porque cada uno de ellos cobra pleno sentido en un conjunto tramado de vínculos, bifurcaciones e interacciones, que nos permiten descubrir que la educación no solo es algo vivo, sino que es ella misma la vida. Pero también complejidad ética, porque cada una de las figuras y paisajes que dibuja con sencillos trazos, permite descubrir que en el fondo de cada uno late una tensión reflexiva sobre las intenciones, motivos y valores en la base de cualquier hecho educativo. Lo queramos o no, todo hecho educativo que se exprese de un modo formal e institucionalizado, o de manera informal y abierta, obedece siempre a intereses, deseos y aspiraciones, cuya cimiento son siempre los valores, los que de uno u otro modo, nos conducen a la ética.

Esta obra es, en realidad, una nueva y re-creadora invitación a la ética desde la contemplación de la complejidad de figuras y paisajes educativos. Una contemplación preñada de reflexión crítica y sensible, más allá del discurso descriptivo denunciador, que muestra que lo inédito viable, además de ser posible, es más asequible de lo que

creemos. Pero reflexión crítica también, porque cada uno de sus textos pone el dedo en la llaga de situaciones injustas en las que pueden verse con nitidez sus soportes económicos, políticos e ideológicos que las originan, legitiman y reproducen. Además, reflexión esperanzada y cargada de anuncios liberadores nutridos de elementos biográficos y sentimentales, como de investigaciones e ilustraciones valiosas de la pedagogía de nuestro tiempo, posibilitando el hallazgo de apuestas innovadoras en un marco de comprensión educativa a partir de las necesidades humanas del presente.

En la primera parte de esta obra, cuyo estilo literario permite el deleite de la lectura, Juan Carlos traza un conjunto de *Nuevas figuras de la Educación*, en las que me llaman especialmente la atención tres hilos conductores vibrantes.

El primero, con el que he quedado gratamente impresionado, es la centralidad que se concede al valor de las personas, pues al fin y al cabo la educación es asunto de personas, es decir, de convivencia, diálogo, emociones, afectos y compromisos. Y con esta base, Juan Carlos reivindica, explícita e implícitamente, la trascendentalidad del magisterio, como agente educativo, pedagógico y de ciudadanía, que debe ser no solo dignificado, sino también protegido y estimulado, ya que su responsabilidad social rebasa el cumplimiento de normas administrativas.

Reivindica, así, la necesidad de hechos biográficos y sensibles, por lo común nunca presentes en el currículum, que aparecen en los márgenes, en las emergencias, en los diversos y sorprendentes impactos que una figura humana ejerce sobre otra, marcándola ya para siempre en su trayectoria psicoemocional y estimulándola para que ella misma construya su propio y original proceso de desarrollo. Y, curiosamente, para mostrar este hecho, recurre al recuerdo de sus maestros, pero también al de figuras que, o bien nunca han sido objeto de estudio por las ciencias de la educación, o han pasado desapercibidas de las aulas de formación del profesorado. Y me estoy refiriendo, en concreto, a la explícita referencia de figuras como Célestin Freinet, Jiddu Krishnamurti, Zygmunt Bauman o Paulo Freire, personajes que, a mi juicio, sin ser procedentes de las

academias pedagógicas, han proporcionado luces potentísimas que desentrañan la complejidad de los fenómenos educativos y la inutilidad de seguir embarcados en cuestiones superficiales y utilitarias.

El segundo hilo es la importancia de los ambientes de aprendizaje, esos climas socioafectivos que crean una atmósfera de indescriptible comprensión humana hecha a base de silencios, miradas, sonrisas, detalles y espontáneas acciones, precisamente las que alimentan la trama transformadora de todo hecho educativo esencial. No en vano, vendrá a decirnos implícitamente Juan Carlos, la comprensión humana (diálogo, empatía, humildad y aceptación del valor de los errores como fuente de aprendizaje) constituye, según Edgar Morin, uno de los saberes educativos necesarios para el siglo XXI.

Pero además, y huyendo tal vez de todo sentimentalismo estéril y sin perspectiva, Juan Carlos recuerda que el papel de las maestras y maestros, y la necesidad de climas de aprendizaje que produzcan creativamente acciones de autonomía transformadora, no pueden ni deben separarse de la necesidad de una organización escolar de nuevo tipo, en la cual el desempeño de los directivos escolares tiene un papel determinante en la construcción de actitudes éticas, democráticas y de animación de procesos colectivos de fabricación de conocimiento o, en su caso, propiciadores, directa o indirectamente de rutina, burocracia, despersonalización y autoritarismo.

En la segunda parte, Juan Carlos disecciona brillantemente, tal vez recordando al viejo maestro de Cuernavaca, Iván Illich, el paisaje de una escuela que hace agua por todos lados, algo, por cierto, no exclusivo de México, sino de todos los sistemas educativos del mundo, salvo algunos casos de países pequeños con amplia tradición alfabetizadora. Y aquí nuevamente penetra de forma aguda en los tres grandes problemas que tiene la escuela de nuestro tiempo.

De una parte, el de la armonía y el sabio cálculo entre equidad y calidad, ya que mientras los Estados sigan delegando su responsabilidad social de garantizar el derecho humano universal de la educación en manos de los mercaderes, cuyos objetivos, explícitos e implícitos, son siempre de carácter lucrativo, sea éste económico, político o ideológico, la escuela indefectiblemente seguirá incum-

pliendo sus funciones de desarrollo humano, personal y comunitario. Aquí, nuestro autor reivindica la función compensatoria de la Escuela como instrumento colectivo de superación liberadora de las infames condiciones materiales de desigualdad social. Para ello, Juan Carlos muestra la necesidad de dotarla con más recursos presupuestarios, pero sin perder nunca de vista que urge configurarla organizativamente de un nuevo modo, que enfrente a la irracionalidad, arbitrariedad del gasto y la indispensable participación ciudadana que aporte más transparencia y adecuación a las necesidades y problemas reales.

De otra parte, Juan Carlos retoma ideas esbozadas en su análisis de las figuras educativas, para patentizar que el problema de la escuela de nuestro tiempo, y en especial el binomio equidad-calidad, hay que abordarlo desde una profunda reforma y atención a la formación docente, para que las administraciones educativas garanticen que maestras y maestros de escuela sean los mejor formados de todo el sistema educativo. De alguna manera, Juan Carlos deconstruye la mítica pirámide académica consistente en llevarse por elevación a otras instancias a los mejores profesionales, proponiendo una inversión de escala, que, a mi juicio, significa una apuesta por el valor de la justicia entendida como aquello que beneficia a las más grandes mayorías. Y es que Juan Carlos sabe perfectamente que la igualdad de oportunidades, esa falacia tan grata al pensamiento neoliberal, no consiste en dar a todos lo mismo, sino, por el contrario, en ofrecer más y mejor a los que más necesitan. Y este es un asunto crucial, porque cuando llegue el día en que la escuela esté constituida por los mejores y más excelentes profesionales y los más apasionados vocacionalmente por su profesión, la carrera docente habrá dejado de seguir ese nefasto *principio de Peter*, consistente en ascender al máximo nivel de incompetencia. La docencia, pues, Juan Carlos la dibuja no como actividad administrativa, técnica y reproductiva, sino profundamente reflexiva, práctica y crítica, cargada de pasión, entrega, compromiso y, en definitiva, amor.

En la tercera parte, Juan Carlos aborda los problemas de la universidad, preguntándose por el origen de aquellas prácticas ruti-

narias amparadas en la opacidad que impiden la democratización institucional, y por la subordinación casi total a las demandas de un mercado ya omnipresente, consecuencia de la globalización neoliberal.

Efectivamente, y tal como Juan Carlos señala, la universidad y dentro de ella, a mi juicio, las facultades de ciencias de la educación padecen tres enfermedades endémicas en el devenir histórico: incoherencia, opacidad y burocratismo.

La primera, es decir, la escasez de correspondencia entre lo que se proclama en los discursos o en los grandes objetivos de los programas de formación y lo que se materializa en las prácticas docentes cotidianas y en las políticas de gestión de esos programas, es la atmósfera común que respiran la mayoría de nuestras instituciones, lo que en el caso de las educativas reviste una especial gravedad. Y es que la coherencia como estrategia de desarrollo humano y social es una cuestión transcendentamente educativa desde todas las perspectivas, porque si las instituciones educativas poseen gran valor transformador y de cambio personal y social, es porque son espacios de comunicación y convivencia privilegiados para que tanto en lo colectivo, como en lo personal, los individuos construyan originalmente esa armonía creadora y productiva que emerge a partir de la correspondencia entre sentir, pensar, decir y hacer.

Otra patología de la que brillantemente Juan Carlos nos da cuenta con su fino pincel educativo, es la falta de transparencia que naturaliza la existencia de una secular opacidad que imposibilita la evaluación cualitativa y participativa orientada a la mejora de procesos y resultados. Una opacidad que, en gran medida impide, a mi entender, que los clientes, es decir el alumnado, puedan expresarse y reclamar derechos a menudo negados por un sistema que legitima la arbitrariedad, el nepotismo y el poder omnímodo de un profesorado, con cierta frecuencia, más preocupado por engordar su currículum para ascender en la escala endogámica de distribución del poder, que por atender a las necesidades formativas y educativas del estudiantado.

Finalmente, nuestro autor se detiene en la que considero la enfermedad más grave de todas, porque actúa como sostén para la

emergencia y reproducción de todas las demás: el burocratismo. La Universidad y no solo ella, sino todas las instituciones educativas formales funcionan, dice Juan Carlos, como *un viejo elefante parado en el centro de un moderno aeropuerto*. Y es que si todo está sometido a decretos, reglamentos, normas y jerarquías, o en su defecto a obediencias externas, sean de carácter partidario, consuetudinario o de la globalización neoliberal, ni la universidad cumplirá su función educadora, investigadora y productora de conocimiento, ni las demás instituciones educativas responderán a las necesidades humanas del presente.

El burocratismo es, pues, la fuente de la desprofesionalización y la *desdemocratización* de nuestras instituciones formativas, porque al negar la autonomía profesional del profesorado y reducirlo a mero agente funcionarial, o al hacerlo todo depender de instancias foráneas, la creatividad, la innovación y la capacidad para ofrecer respuestas concretas a problemas y necesidades concretas termina por constreñirse o desaparecer.

En definitiva, la obra del educador y doctor Juan Carlos Yáñez, además de ser un excelente tratado de Teoría y Sociología de la Educación de nuestro tiempo, es sobre todo una amena y sencilla descripción de los problemas educativos del presente, con un estilo literario impecable, que nos introduce en la comprensión de un paisaje extraordinariamente complejo. Una comprensión, en suma, que ayuda a entender que, para actuar desde una perspectiva de responsabilidad social en coherencia con las finalidades de las instituciones educativas, ya no nos sirven, como dice Edgar Morin, las reformas programáticas, sino las reformas paradigmáticas. No podemos seguir aplicando las recetas para resolver problemas que esas mismas recetas originaron.

Animo al lector a que realice un recorrido pausado en cada texto, porque descubrirá, mediante el placentero sabor del verbo de Juan Carlos, nuevas perspectivas y dimensiones para comprender que la educación no es un asunto reducido a aspectos instructivos o de competencias cognitivas y especializadas, sino que es, sobre todo, un asunto de supervivencia de nuestra propia especie, asunto en

el que toda la ciudadanía está convocada al debate, al diálogo y a la participación.

Sólo me queda agradecer nuevamente esta magnífica y placentera oportunidad que Juan Carlos, con su obra, me ha ofrecido para continuar dialogando y aprendiendo en común en este devenir de la vocación educadora que compartimos.

* Maestro de Educación Primaria. Licenciado en Filosofía y Educación y Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla, España). Ha ejercido la profesión docente durante 35 años, impartido numerosos cursos de Formación del Profesorado, dictado conferencias en España, Brasil, México, Perú y Portugal; publicado varios libros y numerosos artículos sobre temas de educación. Es Miembro del Consejo Académico Internacional de “Universitas Nueva Civilización”, donde ofrece el curso e-learning: ‘Orientación Educativa y Vocacional’.

Introducción

Escribí *Nuevas figuras, otros paisajes de la educación* durante 2013, entre Villa de Álvarez, Córdoba, Santa Fe y Buenos Aires. Me inspiraron lecturas, momentos de soledad, paisajes que recorrí en kilómetros de caminatas y viajes por carretera en la experiencia fructífera de realizar dos estancias académicas en Argentina. Me alentaron, también, los recuerdos de mañanas y tardes vesperales que brotaron entre las brumas de la memoria, preludio urgente a la reflexión y su escritura.

A diferencia de *Figuras y paisajes de la educación*, aparecido primero en entregas periodísticas semanales durante tres años, esta vez quise conservar inéditos los trozos de este repaso biográfico por la geografía educativa, escolar y universitaria. Solo incluí algunos textos publicados, pertinentes para el propósito y sin caducidad conceptual o temporal.

A éste, como aquel libro, lo constituyen artículos breves y pensados no para los más ilustrados, sino como pretextos para el diálogo fértil con maestros comprometidos, solidarios con su oficio; para que reflexionen quienes no participan directa y cotidianamente en la escuela, pero implicados, como las madres y padres de alumnos, o periodistas interesados en el tema. Además, intento acercar a estudiantes de pedagogía o educación, una serie de coordenadas donde habitan autores intemporales, incitadores, heterodoxos. Incluyo experiencias personales, reflexiones particulares, preguntas sin respuestas que replantean problemas y renuevan miradas sobre el fenómeno educativo.

Semanas después de haber colocado el punto final, en la tranquilidad de mi cubículo, mientras leía *La información del silencio. Cómo se miente contando hechos verdaderos*, de Álex Grijelmo, descubrí que al manufacturar estas páginas quise orientarme por cuatro “Principios

de cooperación” que propuso Grice para favorecer los intercambios y la comunicación:

-Máximo de cantidad: decir únicamente lo justo.

-Máximo de cualidad: decirlo con sinceridad.

-Máximo de relevancia: decir sólo lo relevante. (¡Menuda pretensión la mía!).

-Máximo de claridad: evitar la ambigüedad.

Estas figuras y paisajes abordan a la escuela como institución involucrada en los vaivenes sociopolíticos, fortalecida en su cultura al mismo tiempo que la enriquece. De la escuela como experiencia educativa, lugar que simboliza este proceso, pero rebasado por la formación de seres humanos en muchas dimensiones y otros espacios sociales. De la escuela como sitio de trabajo donde estudiantes y profesores coexisten con sus cargas emocionales, dificultades y dolores, ilusiones y vanidades. En suma, un ámbito forjado por hombres y mujeres, no inmutable, neutral ni natural, sino construido e histórico, siempre perfectible.

En el apartado inicial, fue difícil no regresar a ciertos pensadores, educadores y pedagogos, mi carta de navegación, como Paulo Freire, Philippe Meirieu o Miguel Ángel Santos Guerra, junto a nuevas lecturas o relecturas de otros, como Célestin Freinet.

Los paisajes de la escuela los fui recogiendo en distintas geografías, de una memoria que suma varias décadas: desde la escuela primaria de mi pueblo hasta las columnas de niños argentinos en parques, sitios públicos y monumentos históricos.

Con la tercera parte, dedicada a la vida universitaria, no pretendo la flagelación ni la victimización del profesorado, sino un lienzo de motivos para la reflexión crítica sobre los problemas que nos condicionan y reforzamos con nuestras prácticas.

Decálogo de la educación

En su diversidad, el libro se nutre de convicciones que sostienen un credo pedagógico personal:

1. La educación es un derecho humano, un bien público y social que debe ser promovido y defendido sin cortapisas. Un derecho consagrado en nuestra Carta Magna pero que no ejercen más de 32 millones de mexicanos mayores de 15 años, desposeídos de un certificado de secundaria, a quienes debemos sumar los millones sin educación media superior; más de 500 mil anualmente son excluidos del bachillerato. Un derecho que deben garantizar los gobiernos y disfrutar los ciudadanos, pero también reclamar y exigir que sea de buena calidad, ya que resultan insuficientes la primera inscripción escolar, un recorrido trunco o mala instrucción.
2. La escuela es una institución social y de cultura, no empresa, que ejerce una función pública, sostenida por el Estado, es decir, la ciudadanía, o particulares autorizados. Una institución engordada en sus funciones, en el umbral de su difuminación; urgida de definiciones que la aparten de tempestades coyunturales.
3. Sostengo una crítica a las modas irreflexivas desde arriba y sin el profesorado, incluso contra el profesorado, artífice genuino de la realidad educativa.
4. Frente a los problemas ingentes de la escuela las recetas tradicionales son dañinas, esa definición preclara de Einstein sobre la locura. Ni más de lo mismo, pero un poquito mejor: la misión es construir otra escuela con modelos pedagógico y mental alternativos. Una institución opresora, nos enseñó Mandela, no se reforma: se abandona para construir otra.
5. Tampoco se trata de enseñar menos y aprender más, según otra frase reluciente de nuestros días; un principio exitoso en la educación de Singapur. Ni de que los niños o los jóvenes pasen más horas en una escuela aburrida e intrascendente, sino que las horas de escolarización sean experiencia auténtica de aprendizaje.
6. Defiendo la concepción docente como tarea grupal, del colectivo, del profesor con estudiantes y entre los estudiantes.

Distinto al énfasis del trabajo aislado, solitario y, a menudo, enfrentado entre docentes, fórmula que pulveriza la colegialidad, que funcionó eficazmente en los ámbitos universitarios con los programas de incentivos económicos a la productividad.

7. Mi certeza de fortalecer e instalar un debate público en educación, donde participen todos los implicados, una tarea ciudadana que contribuya a una sociedad democrática, todavía cara en anhelos y lejana en realidades.
8. Coyunturalmente, por la reforma educativa aprobada en México, reafirmo mi postura: descreo de las “mezquinas reformas accionadas por las fuerzas del mercado” e impulsadas o vigorizadas con esteroides, como las llama con tino Andy Hargreaves. Menos aún, cuando esas reformas son impuestas contra la opinión o deliberación inteligente del profesorado. Las reformas inspiran o nacen muertas. El tiempo es juez implacable.
9. Una buena escuela necesita maestros reflexivos, con autonomía responsable, libertad y creatividad, que trabajen en equipo, aprendan juntos. Tampoco confío en el docente sumiso, menos admito la incoherencia e irresponsabilidad del esfuerzo mínimo.
10. Creo en la evaluación para el aprendizaje, no para la recompensa y sanción. No para la calidad despojada del atributo de la equidad.

Mi punto de vista es una mirada sobre la escuela y la educación que se nutre e inspira en el pensamiento y ejemplo de hombres y mujeres referidos en la primera parte del libro.

Tengo argumentos para las afirmaciones y preguntas que formulo, pero comparto el pensamiento de la abuela de Pasi Sahlberg, arquitecto del modelo educativo finlandés: “Si todos pensamos de la misma manera, probablemente ninguno de nosotros piensa mucho”.

Pensar y repensar la educación, los sistemas escolares, a los estudiantes y profesores, y, sobre todo, actuar con otros marcos mentales es obligación inaplazable si queremos transformar a nuestras escuelas.

Juan Carlos Yáñez Velazco
Villa de Álvarez, Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires

PARTE I

Nuevas figuras de la educación

Las biografías y su potencial pedagógico

Siempre he creído que las biografías y las autobiografías, las historias bien escritas tienen un efecto pedagógico potente si se las usa apropiadamente. No porque después de leerlas uno deba encenderles velas o erigirles monumentos a los protagonistas, sino porque sus claros y oscuros muestran huellas, senderos o autopistas, ideales, convicciones, errores o terquedades, a veces despeñaderos. En su conjunto, sirven para que cada uno aprecie estas referencias; para acercarse o distanciarse, en especial, los estudiantes en la adolescencia y durante su vida universitaria, o los profesores, habituados al trabajo solitario.

En mi caso, anárquico en lecturas, brincando de la pedagogía a la literatura, de la política a la poesía, dedico parte de mis horas de estudio a biografías y autobiografías. Recuerdo, en el campo pedagógico, las de María Montessori, Jean-Jacques Rousseau, Célestin Freinet, la voluminosa biobibliografía de Paulo Freire; y, por otro lado, las del poeta español Ángel González (en realidad una novela de Luis García Montero sobre su vida), Gandhi, Stéphane Hessel, José Saramago, Miguel Hernández, Steve Jobs, José *Pepe* Mujica y Nelson Mandela.

Disfruto cruzando sin rubor los límites conceptuales, epistemológicos y narrativos entre la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire y la biografía intelectual, personal y poética de Stéphane Hessel. Aunque se construyen desde miradores distintos, navego para encajar en asideros comunes, el sitio preciso para colocar puentes o anclar. Normalmente aparecen. Y entonces las lecturas desordenadas, constituidas en desafíos, toman cuerpo en una nueva idea creada en el intersticio donde se aproximan las de otros que vivieron y pensaron antes.

Esos relatos de otras épocas son caminos, ejemplos, pasiones. Sangre y carne. Ingredientes útiles para que, probablemente, los jóvenes y universitarios errabundos avizoren sentidos a su asistencia cotidiana al salón de clases, en el encuentro con lenguajes ignotos y pensamientos distantes. Tal vez. Vale la pena intentarlo.

Maestros: silencios y palabras

En Monterrey, durante el Segundo Encuentro Nacional de Tutorías (2006), Luis Porter gentilmente me presentó a Manuel Gil Antón, a quien había leído pero no conocía. Conversamos los tres, más bien ellos, pero fue tiempo suficiente para observar la lucidez que Manuel deja en sus textos. En la ocasión, él estaba muy enfadado por la intervención de un panelista. Comentó, palabras más, palabras menos: si en un congreso de matemáticos alguien dice que dos más dos son cuatro, lo corren de la sala. En cambio, siguió, acá cualquiera puede venir a decir cualquier cosa, tenemos que aguantarlo y el final hasta le aplauden.

Suscribo lo dicho por Manuel a pie juntillas. He escuchado recientemente a varios ponentes, conferencistas (o conferenciantes, como gusten) y expertos que dictan cátedras, a veces usando el verbo dictar en su expresión más bárbara. Algunas son doctas e interesantes, otras regulares, también hay francamente insoportables.

Más allá del contenido —que debe ser lo principal, aunque no sólo— me dejan amarga sensación esos panelistas y ponentes que ignoran al público y pasan la mitad, o más tiempo, explicando todo aquello que debería dominar quien asiste a un congreso nacional o internacional de especialistas de tal o cual tema. Como en las matemáticas, siguiendo la anécdota de Manuel Gil Antón.

Lo ilustro con algunos ejemplos absurdos. ¿Tiene sentido exponer en una maestría en literatura quién fue Miguel de Cervantes, Pablo Neruda o Gabriel García Márquez? ¿Se justifica que una profesora enseñe en Córdoba, Argentina, en un congreso de expertos, la importancia de la Reforma de 1918 en las universidades?

Si alguien tiene una relectura de un autor, teoría, hecho, concepto, etcétera, valdría la pena que la mostrara. Que desarrolle la exposición de un ángulo desconocido, de una faceta olvidada, de una

nueva teoría interpretativa. Bienvenido el hallazgo. Pero qué insensatez repetir para qué sirven las tutorías en un congreso de tutorías, la educación bancaria de Paulo Freire en un congreso de pedagogos o por qué son complejos los hechos sociales en una reunión de sociólogos.

Mi punto de vista puede ser controvertido, combatido o descalificado. Lo admito. Pero la honestidad invita a aceptar algunos hechos obvios, como la falta de respeto (aunque haya buena intención o decencia) a la mínima formación profesional e intelectual de su auditorio.

Recuerdo aquí las brevísimas enseñanzas magistrales de Eduardo Galeano: que se pronuncien las palabras si son mejores que el silencio. Confucio, siglos atrás, expresó idea semejante.

En las universidades, en la educación en general, y en muchos congresos, faltan silencios y sobran palabras insulsas.

El largo camino a la libertad

La mítica figura de Nelson Mandela alcanzó grados superlativos el 5 de diciembre de 2013. Ese día se cerró el capítulo de una luminosa vida, generosa, impar, de quien antepuso a la suya la libertad de los otros.

El legado de Mandela es imposible de sintetizar en 500 palabras. Por lo menos para mí. Entre sus atributos pondero dos, ligados a la práctica de los educadores progresistas: coherencia y humildad. Siempre reconoció, por ejemplo, que durante su época estudiantil otros fueron más talentosos en la escuela o el deporte, pero que eso mismo le obligó a un esfuerzo mayor que potenciara sus fortalezas.

Su autobiografía, *El largo camino hacia la libertad* (Madrid, Aguilar, 2012), narra su itinerario, fraguado por y para la libertad, contra uno de los sistemas políticos más aberrantes que conoció la humanidad, circunstancia que lo colocó en la cima de la historia.

De su padre, también rebelde, recibió buena educación, y la buscó para sus hijos, pues tenía claro su poder: “La educación es el gran motor del desarrollo personal. Sólo a través de ella la hija de un campesino puede convertirse en médico, el hijo de un minero puede llegar a ser director de la mina, o el de un granjero puede llegar a ser presidente de una gran nación”. Porque la educación, como enseña Fernando Savater, es la lucha contra la fatalidad.

En esa visión no cabe la competencia, como se practica y promueve en la sociedad consumista a través de las escuelas de molde neoliberal. Un pensamiento expresa de forma elocuente su modelo de sociedad: “No se debe juzgar a una nación por cómo trata a sus miembros más encumbrados, sino por cómo trata a los más humildes”.

No rehuía usar dos términos proscritos del lenguaje oficial de la política y la pedagogía: opresor y oprimido, centrales en la obra po-

lítico-pedagógica de Paulo Freire, también proscrito como Mandela, exiliados ambos, uno en su propio país, el otro, lejos de la patria.

En la extensa autobiografía de Mandela no hay señalamiento expreso sobre cómo organizar la escuela. No hace falta. La suya es una pedagogía de la libertad y la tolerancia; y la educación, una práctica en y para libertad. Sin embargo, su conocimiento de las prisiones sería útil para comprender otra institución que a veces funciona como tal, la escuela: “Todo lo que rompe el tedio pone nerviosos a los responsables, ya que la rutina es el signo de que una prisión está bien organizada”. Lo mismo sucede con aquellos profesores asustados con el ruido e indisciplina, que naturalmente aflora entre quienes asisten a las escuelas primarias o secundarias y se encuentran con una propuesta adversa al estudiantado.

Sí, Mandela era de una radicalidad imponente, de esas que espantan a los que quieren que nada cambie, o que cambie para seguir igual.

“Un sistema opresor no puede ser reformado, debe ser totalmente abandonado”, dijo a F. W. de Klerk, entonces presidente sudafricano. Posiblemente sea el legado señero de Mandela para la escuela: imposible reformar un modelo opresor, hay que abandonarlo y construir otro.

Pedagogía de la contaminación

En 1917 José Ortega y Gasset decía a sus alumnos de la Escuela Superior del Magisterio: “Frente a la pedagogía mecanizada yo afirmo como única verdadera y sin hipocresía la pedagogía de la contaminación. No pretendo, pues, enseñaros nada de filosofía y habré hecho todo si consiguiera seduciros hacia ella”. En pocas palabras, el filósofo español nos lega un principio casi desconocido o ignorado en la educación media superior, y no pocas veces en la universitaria, en donde se enseña historia de la filosofía por Filosofía, apuntes literarios por Literatura, o historia de la sociología por Sociología. Y no siempre buena historia ni buenos apuntes, sino retazos incoloros.

Por la preparación de los profesores, normalmente poco diestros en esas y otras disciplinas, y por ese enfoque de la enseñanza, las materias se convierten en rollo, aburridas, intrascendentes y de aprendizajes escasos.

Antes de las modas actuales que pregonan la enseñanza centrada en el estudiante, el propio Ortega fundó la certeza de que sobre el aprendiz debía construirse la universidad. A estas ideas sumo otra de Ortega y Gasset: el principio de la economía en la enseñanza. Habida cuenta de las limitaciones de tiempo y de las capacidades de los estudiantes para aprender todo, se debe elegir con cuidado extremo aquello que debe ser enseñado, es decir, lo que merece ser aprendido. Terrenos transitados por Juan Amós Comenio desde el siglo XVII.

En síntesis, Ortega propuso una pedagogía de la contaminación, pues a su juicio no se puede enseñar a sentir necesidad, ni a que alguien la experimente. Su razón vital propone que se enseñe “la necesidad de una ciencia, y no enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante”.

Contaminar las escuelas es la lección, contaminar espiritualmente la atmósfera escolar de estudiantes y profesores para que sean seducidos por la cultura, la ciencia y la enseñanza, y no por la obligación del pase de lista, la autoridad y las razones de fe, que solo las volvieron aburridas y alejaron a estudiantes y contingente de profesores que deambulan con costales de respuestas fragmentarias, inconexas e insustanciales, ante preguntas que nadie formuló, como describió magistralmente Paulo Freire.

La virtud de la brevedad

Fuera del campo literario, la concisión me parece una virtud superior. Un muestra de esa cualidad es el texto de Federico Mayor Zaragoza, escrito en su blog el 11 de octubre de 2013: “¿La OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), especialista en educación?”.

Tres párrafos bastan para clavar un aguijón a los ingenuos que creen a ciegas en las recomendaciones, diagnósticos y estudios del organismo multinacional. Sin adjetivos ofensivos, sin palabras altisonantes, con elegancia desliza un severísimo cuestionamiento a la cúpula gobernante de su país. Cito en extenso:

Hasta aquí podíamos llegar. Los docentes –que son los que saben de educación y cómo se educa– relegados, desoídos. Los excelentes pedagogos españoles, que los hay, no consultados. Las instituciones especializadas, a escala nacional e internacional, ignoradas. Las directrices de las organizaciones del Sistema de las Naciones Unidas y en particular de la UNESCO, desconocidas.

La Administración española se ilustra e inspira únicamente en los informes de la OECD, que agrupa a los países más desarrollados económicamente, cuyo conocimiento de los temas educativos –la formación de seres humanos ‘libres y responsables’– es, lógicamente, deficiente y sesgada. Hablan de capital humano y de cómo conseguir que los ciudadanos encajen bien en sus esquemas.

Hasta aquí podíamos llegar. Consulten a los maestros y a las maestras, a quienes llevan cumpliendo durante muchos años con dedicación y eficiencia una de las más bellas y esenciales misiones de la humanidad.

Probablemente, la crítica roza el extremo opuesto y excluya al organismo. Podríamos modificarlo: junto a la opinión de las maestras y maestros, las recomendaciones de la UNESCO y otros organismos globales, como la Internacional de la Educación o la OECD. Pero nunca, nunca más, solo la opinión de la OECD o el Banco Mundial.

Carlos de la Isla: hombre excepcional

En 1996, cuando el siglo XXI era una promesa ilusionada sobre el futuro de la humanidad y la mayoría de sus habitantes, en la Universidad de Colima organizamos el foro “Los retos de la educación hacia el tercer milenio”. La convocatoria despertó una respuesta extraordinaria. No era para menos, el tema suscitaba interés y los invitados para las conferencias, excepcionales: Pablo Latapí, Gilberto Guevara, Sylvia Schmelkes y Juan Carlos Geneyro. Vinieron profesores de todos los rincones de la Universidad, de otras instituciones colimenses y entidades.

La ceremonia inaugural abarrotada fue un augurio positivo. Las conferencias estuvieron a la altura de lo calculado. Todo caminaba perfecto, pero había más. Una presencia estimuló el ánimo de los asistentes. Un profesor desconocido asistió con su ponencia, y su intervención despertó un alud de comentarios y no poca admiración. Era Carlos de la Isla, profesor del Departamento de Estudios Generales en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM).

Su presencia fue un aire fresco e intelectualmente seductora. Llegó a Colima por los comentarios de Juan Carlos Geneyro, con medios propios y una ponencia. Lo demás fue sencillo: deslumbró con lucidez penetrante. Filósofo convencido de sus ideas y del valor de la universidad, don Carlos se convirtió en indispensable referencia para varios de nosotros.

Después accedí a sus textos y empecé a comprender su pensamiento filosófico y pedagógico. En una pequeña librería en Copilco, al sur de la ciudad de México, en mi ruta habitual de la UNAM a casa adquirí *De la perplejidad a la utopía* (México, Ediciones Coyoacán/ITAM, 1998), que conservo en sitio especial, con una de las más emotivas dedicatorias.

Ese libro fue leído con fruición, estudiado, subrayado. Con dos de sus párrafos enfilé el punto final de las conclusiones de la tesis doctoral. El último de ellos lo recuerdo casi de memoria:

La Universidad, conciencia crítica de la sociedad, significa que la misión de la Universidad es pensar (la investigación no es otra cosa que pensar al mundo y a nosotros en el mundo), enseñar a pensar (y ésta es la esencia de la educación universitaria), transmitir y acrecentar el pensamiento (en esto consiste la extensión de la cultura).

Años después de ese encuentro don Carlos estuvo en Colima para una conferencia. A la invitación me dijo que sí desde el primer momento, pero puso una condición: que no afectara sus clases en el ITAM. Así lo hicimos. Impartió su clase el viernes por la mañana, tomó un avión a Manzanillo y fuimos por él hacia el mediodía, apenas con tiempo para regresar a Colima, comer un poco y luego enfilarnos a la conferencia en el Archivo Histórico de la Universidad. Lo escuchamos expectantes, muchos de los cuales habían sido seducidos años atrás. Para mí, lo más grato ocurrió después, compartiendo un par de horas en la cena amistosa y aprendiendo de su infinita sabiduría. Un hombre sabio, un maestro excepcional.

Epílogo

En enero de 2013 estuve en Ciudad de México y me encontré con Juan Carlos Geneyro, el intermediario. Me contó que don Carlos está bien, con la voz vehemente de siempre, aunque afectado por una fractura en la pierna que, a los ochenta años, es de cuidado. Me confió que don Carlos, ya jubilado del ITAM, quería regresar a las aulas. Su decisión me alegró. Escribir estas líneas es una forma de decirle: gracias Maestro, gracias Don Carlos.

Crisis de la educación, crisis de la escuela

Leo en el periódico argentino “La Nación” (10.11.2013) que Philippe Meirieu estuvo en este país invitado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Interesante es un adjetivo gastado para las respuestas del célebre pedagogo francés. Nada nuevo, si uno sigue su pensamiento, pero siempre provocador para observar otros ángulos de la compleja problemática educativa.

La presentación de la periodista Luciana Vázquez es un mínimo retrato intelectual:

Fiel al estilo de sus textos, en la conversación se saltea todos los datos duros y va al meollo, a la esencia casi inasible de la educación, ese proceso delicado y siempre en riesgo. Lo capta como pocos. Habla con total rigor sobre la escuela, pero sin ningún interés en estadísticas, evaluaciones, rankings, porcentajes. Aire fresco.

Entre las muchas ideas que comparte, una es medular: la diferencia entre crisis de la educación y crisis de la escuela. La distinción es meridiana:

La crisis de la educación es la dificultad para encontrar valores comunes sobre los que se conciben las perspectivas y los límites que le pondremos al niño. La crisis de la escuela es la decadencia de una institución que viene perdiendo gradualmente la confianza de la familia en términos colectivos. Antes, ingresar en la escuela era como subirse a un avión: uno se ponía en manos del maestro, es decir, del piloto. En cambio, hoy los padres nos metemos en la cabina y exigimos. La institución escolar ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común. La crisis de la escuela es sobre todo una crisis de confianza en una institución que ya no acompaña aquello que buscamos para nuestros hijos.

Sobre la crisis de ambas no hay dudas. Y no aludo únicamente a las críticas de los detractores de la escuela pública, ni de quienes se

fían de los exámenes internacionales, como PISA, para desprestigiar a la escuela y fustigar a los maestros. Las señales de la enfermedad, sus síntomas, son más profundos y no mediáticos, derivan del contexto, la sociedad democrática pero desigual, la política económica despiadada, el consumismo, la banalización cotidiana; todo anida en la vetustez de la institución escolar.

Probablemente, sea remoto pensar en una crisis de la educación con una escuela gozando de buena salud. O construir una buena educación desde una escuela en crisis. Por eso, evidenciado el estado crítico de ambas, tenemos un desafío histórico, pero también, la constatación de cuán poco han hecho los gobiernos y sus políticas, en México, por ejemplo, para contener esa implosión cuyas víctimas son el propio país y la ciudadanía.

El camino de la esperanza

En 65 cuartillas Stéphane Hessel y Edgar Morin destilan su experiencia, sabiduría e imaginación para ofrecernos destellos de una gran reforma paradigmática: de la política, del pensamiento, de la sociedad y del estilo de vida, capaz de producir una “metamorfosis de la sociedad”.

En su breve y poderoso libro, *El camino de la esperanza. Una llamada a la movilización cívica* (Buenos Aires, Paidós, 2013), los viejos intelectuales, nunca más fraternalmente dicho, escriben algunas de las vías para construir caminos de esperanza. El título es adecuado; un aliento vital para seguir creyendo en la transformación de los seres humanos y de la sociedad. Sus lecciones, múltiples. En primer término, la sabiduría y el ejemplo de dos intelectuales y luchadores sociales que, en edad avanzada, seguían pugnando (Hessel murió poco tiempo después) por un mundo mejor, frase tópica pero urgente.

Enseñanzas edificantes en el compendio de su diagnóstico y las alternativas para otra sociedad. Las soluciones no deslumbran por su novedad, pero sí el enfoque complejo y la capacidad de interrelacionar las dimensiones de la problemática, porque, como afirman, el suyo es un proyecto de reforma paradigmática y no programática.

Solo queda una bifurcación: se hace de forma global o se carece de la capacidad para comprender la problemática social. Y sin embargo, prevalece una visión que aísla y separa lo que complejamente está unido. El resultado: incompreensión, falta de entendimiento de la realidad y ausencia de propuestas que la superen.

Leer libros así no basta, pero son, acaso, prueba que confirma ilusiones, convicciones y congruencias. En tiempos de desesperanza y perplejidad no son pocas virtudes.

La primera parte del libro, “Nuestro país en el mundo”, declara sus intenciones y postura: “es nuestro propósito denunciar el curso

perverso de una política ciega que nos conduce al desastre [...] la Gran Crisis de una humanidad que no consigue acceder a la Humanidad”.

La segunda parte, “Una política para nuestro país”, repasa variados temas: el buen vivir (contra la idea del bienestar), la solidaridad, la juventud, el consumo, la educación, el Estado y la estética. Denuncia la situación y enuncia propuestas, a partir de una consideración inicial sobre la urgencia de reformas y transformaciones. Afirman:

Debemos partir de este triple diagnóstico:

1. *multiplicidad y agravamiento de los problemas y males que han suscitado y acrecentado nuestra sociedad y nuestra civilización;*
2. *amenazas crecientes que planean sobre los logros de nuestra sociedad y nuestra civilización;*
3. *desprecio de los valores afirmados por la Resistencia y demasiado a menudo violados por la actual mayoría gubernamental.*

La reforma educativa

Sobre la educación no ofrecen algo distinto a lo dicho antes por ellos, especialmente Edgar Morin. El mérito es la unidad entre la denuncia de la situación en las distintas esferas de la vida y la propuesta para corregirlas, entendiendo que no hay cambios parciales sin una transformación global, con la educación como núcleo.

La reforma educativa debe, a su juicio, tocar los siguientes puntos: la democratización de la enseñanza, la dignidad de los educadores y sus condiciones laborales, así como la enseñanza en las escuelas normales.

A la universidad asignan una doble misión: adaptarse a la modernidad científica y social, integrarla y aportar enseñanzas profesionales; también, “proporcionar una cultura metaprofesional, de carácter transecular, que englobe la autonomía de la conciencia, la problematización, la primacía de la verdad sobre la utilidad y la ética del conocimiento”, en donde se articulen humanismo y ciencia: “La cultura humanista revitaliza las obras del pasado; la cultura científica valora los logros del presente”.

Finalmente denuncian “la ausencia de democracia cognitiva, es decir, la incapacidad de los ciudadanos para adquirir conocimientos técnicos y científicos, que les permitirían comprender y abordar problemas cada vez más complejos”. Ausencia que tiene responsabilidades específicas, entre ellas de la escuela, hambrienta de diagnósticos profundos y propuestas audaces. ¿Seremos capaces de emprender los primeros y elaborar las segundas, sin reformar el pensamiento? ¿Sin una reforma de nuestros paradigmas seremos capaces de transformar los paisajes de la escuela?

El maestro Tarzán

En “*Los días de Galeano*”, serie basada en el libro *Los hijos de los días*, producida por el Ministerio argentino de Educación, cuenta Eduardo Galeano que gracias a las enseñanzas del profesor Tarzán conocimos los secretos de África, sus males y maldades. Tarzán fue, como sabemos los menos jóvenes, una creación de Edgar Rice Burroughs, aparecida en los primeros años del siglo XX. Este prolífico autor norteamericano escribió la historia del Rey de los Monos sin haber estado en África, lo cual no fue obstáculo para que a partir de allí se crearan los estereotipos colonialistas vigentes.

Rice Burroughs, es decir, el profesor Tarzán, no fue el único, ni el peor de los colonizadores, pero es buen ejemplo de malas prácticas que, con indeseable frecuencia, ocurren en universidades mexicanas. Explico breve: licenciados, ingenieros, universitarios que salimos de las aulas con el título en la mano y al poco tiempo ingresamos en las mismas aulas como profesores, sin experiencia profesional, más allá de las actividades prácticas (muchas veces de dudosa relevancia) realizadas durante la carrera. Prácticas que casi nunca fueron supervisadas, analizadas en clase, corregidas, reconocidas, compartidas.

Profesoras y profesores que enseñamos materias que no aplicamos, que no dominamos, que tampoco hemos reflexionado ni probado. Materias que enseñamos porque faltaban maestros, porque nadie las quiere o porque sus enseñantes llegamos con la recomendación precisa. Profesoras y profesores que enseñamos aquello que entendimos de los libros, en internet o, en el peor de los casos, de lo que nuestros profesores nos explicaron, aquello que ya venían repitiendo y repitiendo y repitiendo.

Palabras, palabras, palabras... sin articulación con las prácticas, sin análisis contra los hechos. Palabras sin praxis. Palabras huecas que engendrarán efímeramente palabras sin nexos con la realidad, que como llegan se sumirán en depósitos de irrelevancia.

Lecciones de los maestros: Freinet

Hace tiempo decidí no leer nada por obligación, excepto lo forzoso para cumplir una responsabilidad ciudadana o magisterial (una tesis, por ejemplo), es decir, que me resulta de interés por razón pedagógica, científica, literaria, cultural o mera curiosidad. La medida fue saludable. Abandoné páginas que me quitaban horas y gané para otras por placer.

Así emprendí la lectura del libro *Consejos a los maestros jóvenes* (México, Fontamara, 2009), de Célestin Freinet. La experiencia es enriquecedora. Freinet es un pedagogo controvertido, como todos los grandes; todavía refrescante por su mordaz crítica de los sistemas tradicionales de enseñanza que recluyeron a los estudiantes, que enseñan a los profesores a repetir lo aprendido y fosilizan un proceso que solamente podría ser vivo.

Los *Consejos a los maestros jóvenes* no es una de las obras cumbre de su pedagogía, quizá ni siquiera la referencia óptima para entenderlo a cabalidad, pero sí útil para atisbar destellos de un pensamiento vigoroso, inconforme con su realidad, rebelde y contestatario; un pensamiento surgido de los contextos más depauperados de la Francia de su época, que se alimentó del deseo de convertir a las escuelas en talleres y no en cuarteles, de romper verbalismos y la cosificación, cercana a la realidad estudiantil y lejana de la disciplina rígida.

Del libro referido se extraen muchas ideas valiosas, pero me circunscribiré a un hallazgo: el sitio de la evaluación en la pedagogía de la Escuela Moderna impulsada por el autor. La conclusión, en la óptica dominante, es que Freinet está pasado de moda, que no sería aplicable a nuestro contexto. Abundo: dos veces aparece la palabra “exámenes” a lo largo de 130 páginas, y ni una sola vez la palabra mágica hoy, el abracadabra en la transformación de los sistemas educativos: evaluación.

No hay un capítulo entre los 26 que explique la importancia de la *cultura de la evaluación*, o la evaluación de los aprendizajes, o cómo hacer reactivos, exámenes o los criterios para construir pruebas confiables. A cambio, menos de una página del libro alude a “esos artificios”, sin mencionar las palabras “exámenes” o “evaluaciones”. Dice: “Con la práctica integral de nuestra pedagogía, las notas y clasificaciones se hacen inútiles. Tenemos motivaciones bastante poderosas como para que podamos trabajar sin esos artificios”. Tampoco se pueden eludir:

Estamos, lo queramos o no, en un medio en el que notas y clasificaciones son parte integrante del edificio escolar. Sólo podréis suprimirlas lentamente cuando vosotros y nosotros hayamos convencido con la experiencia a los padres y a la administración. Pero, en cambio, podemos influir directamente en la forma de atribución de esas notas mediante la práctica corriente de la autoevaluación.

Y luego la crítica más abierta: “Dejad desde hoy mismo de poner vosotros mismos las notas, autoritariamente, como si fuerais jueces o dictadores soberanos”. Ese tema es uno de los mayores obstáculos que sufren las relaciones maestros-alumnos, dice Freinet.

No expreso más, excepto que se paseen por sus páginas y descubran que en la teoría pedagógica auténtica hay mayor riqueza que la conocida por muchos maestros ajenos al campo pedagógico e, incluso, entre los mismos pedagogos. Patrimonio infinitamente superior al de manuales de superación personal o de merolicos vendedores de cápsulas pedagógicas, como pastillas para dormir o aliviar el estreñimiento.

La universidad imaginada

En una de sus gratas visitas a Colima, Luis Porter expuso un documento de veinte páginas que presumía como “La no-universidad”. Su propósito: imaginar la universidad desde otras visiones, trazando coordenadas inusuales para una institución alternativa. Partía del reconocimiento crítico de lo que no funcionaba en las instituciones mexicanas, como producto de la aplicación de políticas neoliberales, para dar paso a la idea de una universidad que, contra aquella, fuera “no-universidad”. Idea interesante y provocadora.

Más tarde el documento se convirtió en un proyecto colectivo y luego en un libro que conocí primero en versión de archivo electrónico. A finales de 2012 apareció el texto con los sellos editoriales de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Cuajimalpa y Juan Pablos. Su largo y peculiar título perfila el contenido: *El libro de la universidad imaginada. Hacia una universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar. –Sinfonía inconclusa de un ensamble scherzando–*. Los coordinadores son el propio Luis Porter y Eduardo Ibarra Colado, fallecido poco después de la publicación. Los acompañaron en la escritura Lilian Álvarez, Daniel Cazés, Raquel Glazman, Arturo Guillaumín, Javier Ortiz y Lourdes Pacheco.

El libro de la universidad imaginada... fue concebido como desafío: emprender un proceso de construcción colectiva donde cada participante tomaba el texto, lo escribía y reescribía y luego pasaba a otras manos, así, por cada uno dos veces. Desafío también por el cometido de pensar en otra universidad. El resultado, las páginas y el proceso, inspiran a quienes compartimos sus ilusiones, rebeldías e inquietudes, para quienes creemos que debe cambiar, sustancialmente, esta universidad pública.

Es un proyecto inconcluso, como reconocen los autores, que sugiere ideas para proyectos futuros, pistas para la redefinición del ser de quienes trabajamos en la academia. Un texto que logra meterse

en la piel de sus lectores, entre sus líneas, en los espacios en blanco, para emprender una redacción particular, concluyendo las ideas o reescribiéndolo.

Por la biografía de los autores y el ejercicio mismo es una obra crítica, contra las universidades de papel de este México de papel, pero que viven a pesar de su grave condición, como su academia. Con libros así podemos decir: a pesar de todo la universidad se mueve, por esa gente, por ideas como las del proceso de hechura y lo que germinan, por esa clase de experiencias lúcidas y lúdicas.

El valor de la dirección escolar

Durante dos décadas realicé distintas funciones en la administración dentro de la Universidad de Colima. En esos empleos desafiantes y privilegiados tuve que ir aprendiendo nuevas tareas, en contextos variantes, con diferentes personas y equipos de trabajo. La experiencia de esos años es un cúmulo de saberes que de a poco desmenuzo y reflexiono con la parsimonia de la lejanía temporal y física.

Nunca tuve un libro de cabecera ni recibí entrenamiento previo para ser directivo, como es usual en las instituciones educativas. Me ayudaba la formación como licenciado en educación superior, una *sui generis* carrera que preparaba justamente para laborar en instituciones educativas, aunque solo me daba bases generales. En cualquier caso, sirvió, me preparó elementalmente para trabajar en una institución educativa; luego lo reforcé en la UNAM donde estudié, entre otras materias, Historia de las universidades, Didáctica de la enseñanza superior, Seminario de crítica a las nuevas corrientes en Filosofía de la educación, Comunicación y educación, Etnografía.

Si hubiera podido elegir entonces, a partir de lo que hoy conozco, un ejercicio evidentemente imaginario y ocioso, habría tomado como libro guía *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar* (Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones, 2013), de Miguel Ángel Santos Guerra, profesor jubilado en la Universidad de Málaga.

El sugerente título lo explica el autor de forma gráfica:

Metemos en una bolsa de plástico una manzana con varios caquis, nísperos o cualquier otra fruta que no esté madura. Al cabo de unos días las frutas que están en contacto con la manzana madurarán. El efecto se debe a las feromonas que tiene la manzana. Esa influencia de la manzana me parece una excelente metáfora de la dirección es-

colar. La dirección es una fuerza que consigue que las personas que estén alrededor de quien la ejerce acaben madurando y alcanzando su sazón. Sin ningún ruido. Sin ninguna violencia.

Es una obra estupenda, fundamentada en la experiencia sólida y vasta, en una inteligente reflexión sobre la práctica y en conceptos claros sobre los temas centrales de la dirección, como la noción de autoridad o el valor del trabajo en equipo.

Los conceptos de Miguel Ángel Santos Guerra compendian casi todo lo necesario para una persona que ocupe la dirección de una escuela. Algo faltará, pero lo que allí está es vital para que una institución sea educativa todos los días y a través de todos sus protagonistas, para que se convierta en una organización educadora, democrática y democratizante.

El valor de la dirección escolar 2

Distintas circunstancias, entre otras, nuestras formas de ejercicio de poder, la cultura política, la formación de las personas, las maneras como se accede a los puestos, propician que se reproduzcan y refuercen en el medio universitario mexicano tres errores de la función directiva, según lo explica genéricamente Miguel Ángel Santos Guerra (*Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*, Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones, 2013).

Los tres peligros son la *profesionalización*: la conversión de la función directiva en una profesión o semi-profesión, con la dignidad de una casta, cuerpo entrenado (casi siempre de forma muy cuestionable o francamente superficial) y dedicado sólo a ella. El segundo es el *gerencialismo*, producto de las visiones dominantes en nuestros días, para quienes la educación es una mercancía y la escuela una empresa, donde el director es mero gestor, lejano de la academia y cercano de la lógica burocrática. El tercero es el *personalismo*, es decir, la promoción de prácticas y visiones unipersonales del poder, sin apostar al fortalecimiento del equipo o grupo directivo.

En nuestros contextos universitarios se inocularon los gérmenes de estos errores y brotaron abundantes sus primeros resultados. Se asume al funcionario como representante de la autoridad, y no como guía de sus comunidades o ámbitos de responsabilidad, encargados de la transmisión informativa y órdenes, control de personal y que funcionen a modo los cuerpos colegiados.

Estos peligros, en la realidad, cedieron el paso a una casta directiva para una institución montada a horcajadas entre un pasado nada glorioso y el presente sombrío, entre las prácticas clientelares y modas neoliberales. En ambos casos, aislados de una comunidad democrática formadora y contribuyente en la preparación de ciudadanos, antes que el adiestramiento clientelar.

Por eso, como encargados, promueven o aplican la evaluación de quienes están en la práctica formativa, de los académicos, especialmente, pero no son evaluados de manera abierta, transparente y democrática, más allá de las instituciones donde los decanos o directores de facultades son elegidos por votación comunitaria. Sin embargo, no son sometidos a valoración como los profesores, estudiantes, egresados y carreras.

Muchas son las consecuencias de estas mutaciones en la función directiva. Miguel Ángel Santos Guerra describe una que, no por coloquial, resulta fatalmente cierta:

El director o directora no están ahí para imponer castigos, están para enseñar a convivir, para dialogar, para razonar, para sacar lo mejor de cada uno. El perro puede acorralar al rebaño, puede controlarlo, pero el rebaño no lo sigue. El perro no es un líder. El perro puede conseguir que el rebaño no se desmande, pero no es capaz de hacerle caminar con tino, resolución y entusiasmo.

Enseñar sin saber

Joseph Jacotot, a principios del siglo XIX, pretendió haber inventado un método por el cual era posible enseñar sin saber. Nunca pensé leer algo así, pero es verídica la propuesta.

Jacotot nació en Dijón en 1770 y murió en 1840 (París). Doctor en letras, derecho y matemáticas, fue partidario de la libertad y emancipación intelectuales. Inés Dussel completa la biografía: artillero, militar, secretario del ministro de guerra; profesor de matemáticas, ideología, lenguas muertas y derecho.

Con base en su experiencia como profesor de francés a inmigrantes, postuló la capacidad de aprender por uno mismo, antes que hacerlo por la palabra del maestro, en un ataque frontal a los maestros “explicadores”.

El planteamiento de Jacotot, dice Meirieu, es contra el maestro embrutecedor, que impide la búsqueda de los propios estudiantes. Pero corrige Meirieu: si el docente favorece el aprendizaje no es porque sea ignorante, sino porque coloca a los estudiantes en situación de aprendizaje y les propone recursos. No es la ignorancia de los maestros lo rescatable sino el rechazo a una pedagogía de la explicación, a la misma pedagogía de las respuestas que cuestionaba Paulo Freire.

Su apuesta vale la pena, dice Inés Dussel, como una provocación para revisar principios y convicciones, de paso, para colocar una piedra más en la tumba del maestro todopoderoso que, posgraduado, se siente iluminado y con la facultad divina de enseñar, independientemente de que sus alumnos aprendan.

Estudiar: ¿fácil o difícil?

Mónica fue estudiante inquieta, dedicada e irónica. Ejemplar, desde mi percepción. Intentando saber qué pensaban, querían y sentían los estudiantes, entrevisté a jóvenes de distintas graduaciones en la escala –aparente– de su responsabilidad escolar en la Facultad de Pedagogía. Cuando tocó el turno, le solté la pregunta, que iba al corazón de mi interés: ¿estudiar es fácil o difícil?

Prejuicioso, como muchos adultos, tenía una respuesta, la misma con la que hice mi recorrido escolar y algunos años después sostenía aún. Sin dilación, ella contestó: depende. Depende de qué, le dije. Si no te gusta es fácil, si te gusta es difícil. Del asombro al desconcierto saltó la siguiente petición: explícame para entenderlo. Sí, es sencillo, y lo hizo con naturalidad: si no te gusta es fácil, porque entonces copias la tarea, eludes los trabajos, los pides a compañeros, los mandas hacer, lees pocas páginas y con eso respondes al profesor. Un rayo iluminó mi ignorancia en la materia. Siguió: en cambio, si te gusta, es difícil, porque debes estar atenta en clases, venir todos los días, leer, cumplir con responsabilidad, dedicarle horas a la escuela.

Los adjetivos fácil y difícil son relativos, cierto. Para un futbolista como Lionel Messi un regate a dos jugadores en un metro puede ser muy fácil, pero a casi todos los demás será difícil o imposible. La misma acción se califica por sus afectados o participantes con juicios distintos, incluso antagónicos. También está claro. La manera en que yo definía asistir a la escuela, como difícil o fácil, seguramente impedía comprender las motivaciones y comportamientos de los estudiantes; a partir de lo confesado por Mónica en tan plausible y sencilla explicación, mi certeza en la materia se derrumbó.

Hoy camino por las aulas con la misma pregunta y afán de entendimiento. No es que gané la certidumbre de que lo dicho por Mónica conserve vigencia, sino con la más profunda de que los prejuicios y los preconceptos deben servirnos para derrumbarlos cuando las evidencias son aplastantes.

Lecciones de las maestras

Hay autores que uno lee para aprender un tema desconocido, o en el que está desactualizado; otros autores o libros en busca de información puntual. Algunos sirven para darnos cuenta que hemos perdido el tiempo y debemos cambiar actividad, que no merece la pena invertir un minuto en la siguiente página. Hay autores, los menos, vetas deslumbrantes, minas de reflexiones, interrogantes, esquemas mentales que uno sigue recordando, a veces admirando. Me sucede con Edgar Morin, Philippe Meirieu o Paulo Freire. Cada página la disfruto, me sorprenden siempre.

Recientemente, encontré un libro que cayó en este último grupo: *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana* (Buenos Aires, Colihue, 2011). Su autora, Adriana Puiggrós, es una reconocida política y educadora argentina que vivió un tiempo en México y trabajó en la UNAM, desde donde consolidó su prestigio hace varias décadas.

El título es muy evocador. En sus primeras páginas Adriana Puiggrós limpió la nebulosa que me impedía clarificar una cuestión. La explico. En los años 60 y 70 del siglo pasado, cuenta Puiggrós, las oleadas críticas sobre las escuelas formaron un tsunami (no es la metáfora de ella) que socavó la credibilidad de la institución escolar y sus cimientos. Desde distintas posturas se acusó a la escuela: los sectores progresistas, porque la escuela (el *aparato* escolar, en el lenguaje de Althusser) reprodujo la ideología dominante y el estado de cosas; los funcionalistas, conservadores, la desnudaron porque era incapaz de catapultar a los individuos y países al desarrollo económico. Entre ambos frentes, con sus divergencias, se multiplicó la crítica a la escuela. Cuestionarla era casi obligación, y algunos pidieron su disolución; basta recordar la sugerente producción de Iván Illich.

Con los años cambió esta correlación de fuerzas. Hoy, desde los sectores más progresistas de la sociedad y la pedagogía, cuestionar a

la escuela pública puede ser un argumento a favor de quienes piden su privatización, para cambiarla por el modelo *ad hoc* para los tiempos neoliberales. Criticar la escuela y exhibir sus falencias aporta elementos para su pulverización como espacio de/para la democratización. Desde el frente uniformemente llamado aquí progresista tampoco se puede ser incoherente y legitimar a una escuela que demostró, sigue demostrando, ser ineficiente, inequitativa (como la propia sociedad) y, en muchos aspectos, retrógrada.

Alejado de estos preceptos, Paulo Freire engrandece su legado porque, cuestionando las relaciones pedagógicas, no cavaba la tumba de la escuela; propuso la edificación de otra, capaz de educar para la libertad.

Lecciones de los maestros: Krishnamurti

*L*a libertad primera y última (Barcelona, Kairós, 2012), del sabio hindú Jiddu Krishnamurti, es una invitación a pensar en nuestra condición general y como docentes. Un acto de confianza en el ser humano individual, hombres y mujeres, no en los sistemas ni religiones. También es una crítica rigurosa a las formas del condicionamiento social y las barreras para la revolución más fundamental: la de cada uno de nosotros, tarea inaplazable:

La comprensión es ahora, no mañana, el mañana es para la mente perezosa, la mente inactiva, la mente que no tiene interés, porque si uno está interesado en algo, lo hace de inmediato, y la comprensión y la transformación son inmediatas.

Los conceptos del sabio interpelan la profesión docente, oficio urgido de reflexión y autocrítica, pero poco estructurado socialmente para eso.

En sus páginas iniciales, Krishnamurti repite ideas conocidas:

la revolución en la sociedad debe empezar por la transformación interna y psicológica del individuo [...] De modo que para crear una sociedad que no sea repetitiva, estática, que no se desintegre, que siempre sea vital, es imprescindible que se produzca una revolución psicológica en la estructura del individuo.

No tengo duda, aunque también la tarea resulta complicadísima. Un párrafo más quizá delinee lo que puede servir a una transformación de esa naturaleza en el docente:

por pequeño que sea el mundo en el que vivimos, si podemos transformarnos, si podemos dar un enfoque diferente a nuestra existencia cotidiana, entonces, tal vez, influiremos en el mundo en general y, consecuentemente, en la relación de unos con otros.

Ese pequeño mundo para el profesor es el salón de clases. Una transformación inmediata (no fácil, ya se dijo) en sus hábitos o prin-

cipios, como el respeto a la humanidad de los estudiantes, a su palabra, a su dignidad, o a otros aspectos menos profundos, como la puntualidad, provocará, más temprano que tarde, una revolución en el salón de clases, más o menos asequible en la medida en que los otros docentes emprendan una modificación semejante en las aulas.

En educación, como en sociedades injustas, cambiar no es opcional, tampoco fácil, pero sí urgente y necesario.

La clase de dibujo

El recuerdo de la clase de dibujo en secundaria es nítido, como si no hubieran corrido más de tres décadas. A veces la memoria sorprende y hasta puedo recordar, junto a los nombres de los compañeros, su ubicación consuetudinaria en nuestro grupo de la Escuela Secundaria por cooperación número 21, de Quesería. El profesor, Rafael de nombre, llegaba al aula con gesto adusto aunque de ánimo normalmente relajado. Preparaba su material y, sin pérdida de tiempo, luego del obligado pase de lista, empezaba los trazos sobre el pizarrón verde que, pulcramente, había limpiado. Una a una iban apareciendo las líneas, las figuras blancas o de colores, hasta dar forma a la imagen preparada para la sesión. Mientras el maestro dibujaba, los estudiantes, mitad hombres y mitad mujeres, lo veíamos en silencio, o nos distraíamos callados.

Me gustaba ver su destreza en el manejo de las reglas, el compás, el firme trazo de su mano y la actitud parsimoniosa. Terminado el dibujo se sentaba para darnos el turno sin perder tiempo, porque había que concluir en la hora. Cada uno en lo suyo. Más tarde se metía entre los pasillos de nuestras mesas duales para observarnos.

Seguramente ya no existen, pues nunca los vi más, pero hoy me gustaría encontrar los grandes cuadernos blancos de aquellas clases, volver a ver los dibujos de aquellas tardes de martes, en que la escuela era un encuentro grato con un profesor que disfrutaba su oficio.

Me gustaban sus clases, así de simples como las describí. Nunca me aburrí, nunca perdí el gusto por verle llegar puntual a la cita semanal. La explicación que encuentro cuando pienso en ello es sencilla: esa clase era distinta a casi todas las demás, nosotros éramos autores de nuestra propia obra, si es que puede llamarse de esa manera, y trabajábamos la mayor parte de la clase. Lo común, entonces, es que nosotros aprendiéramos de memoria, repitiéramos en el cuaderno (no existían aún las fotocopias) y recitáramos o vaciáramos

en su momento. La diferencia, dicho de otra forma, es que teníamos un reto más divertido e inteligente que aprenderse de memoria fórmulas de física o química. Era nuestro proyecto, nuestra tarea. Ese desafío conserva su marca distintiva, vigente entre una clase descrita como aventura y una canción de cuna.

La clase de dibujo 2

Julio era profesor de la clase de dibujo. Más de dos décadas tenía en la docencia cuando conversé con él por primera vez, en el pasillo, afuera de su taller. Por sus clases habían desfilado cientos de jóvenes que asistían a cursar la opción curricular físico-matemática, después como técnicos en dibujo. Tenía fama de ser buen profesor, estricto en la materia, pero de buen trato, pese a su abultado bigote que le daba apariencia hosca. De ese bachillerato egresaban muchos de los futuros estudiantes de las carreras de arquitectura e ingeniería. Como Julio, había otros profesores y profesoras en el Bachillerato 4 de la Universidad, y eso, más atinadas autoridades durante varios periodos, conformaron una buena escuela.

Apenas al conocerme Julio me invitó a pasar a su aula y caminar entre los restiradores, donde los jóvenes bachilleres trabajaban en silencio. Al traspasar la puerta el olor al buen café y la música clásica me llenaron los sentidos. Caminamos primero a su pequeña área, donde sirvió sendos vasos y explicó su método de concentración: los estudiantes eran libres para moverse, pero normalmente estaban ocupados en las mesas, absortos en sus proyectos; la música, decía, era ingrediente para la tranquilidad. Luego visitamos un espacio en la parte posterior del taller, donde atesoraba maquetas, dibujos y proyectos de sus estudiantes. Adornaban las paredes fotografías de viajes de prácticas a la orilla de un puente o frente a un enorme edificio, a la vera de un río. Orgulloso, explicó cada uno.

Su apertura para invitarme al aula me despertó simpatía y admiración. Siempre creí, sigo creyendo, que un profesor con el aula abierta, que no teme a que se rompa su insularidad, que invita a su aula, además de no esconder nada, es un profesor orgulloso de lo que allí sucede. Julio Macedo era así. Un estupendo maestro, porque amaba su oficio, a los estudiantes y a la escuela.

Las responsabilidades me alejaron de los bachilleratos. Ocasionalmente lo encontré y siempre recibí el saludo amistoso. Luego lo ascendieron a subdirector. No sé si dejó la docencia, o una parte, pero en esas fechas pude conversar con él por última vez. Me dio la impresión que extrañaba la silenciosa alegría de su taller, el olor a café y la música entre las mesas de trabajo. Entonces pensé que allí se cumplía aquella máxima de que, a veces, se pierde un buen profesor a cambio de un directivo regular o que vive añorando el pizarrón, su salón de clases y, sobre todo, a los estudiantes.

La educación en sociedades líquidas

Hace algunos años leí que quien únicamente sabe de economía desconoce todo. La frase es reveladora y compartible. Aplica para el campo de la pedagogía, como si la hubieran acuñado expertos de nuestras disciplinas. Es una verdad cada vez más inobjetable: abrir las fronteras de la ciencia o profesión permite observar otros ángulos, o desde mirillas diferentes a nuestros objetos de estudio, a nosotros mismos en ellos. El riesgo de la dispersión también está latente, hay que reconocerlo, pero es inevitable en las nuevas configuraciones científicas y epistemológicas.

En autores ajenos al currículum clásico de pedagogía hay fuentes que inducen una más amplia comprensión del hecho educativo como proceso social, que redimensiona lo que sucede en las aulas. Construyen nuevos horizontes conceptuales, visiones diferentes, posturas que interpelan y desafían, pero finalmente enriquecen. Así llegaron a mis manos autores espléndidos y otros que no toqué más. Entre los primeros, en los últimos años, Zygmunt Bauman ocupa un sitio preponderante.

En el libro *Sobre la educación en un mundo líquido* (Barcelona, Paidós, 2013, epub), condensa pensamientos sobre la educación. No es un libro escrito por Bauman, sino conversaciones con el italiano Riccardo Mazzeo, organizadas en veinte capítulos breves que ofrecen el ideario pedagógico del sociólogo y filósofo, acuñador de la expresión *mundo líquido*, que simboliza las realidades contemporáneas. Los títulos de cada capítulo son elocuentes y atractivos: José Saramago: maneras de ser feliz; En busca de una genuina “revolución cultural”; La depravación es la estrategia más inteligente para el desposeimiento; Años para construir, minutos para destruir; A los desempleados siempre les queda jugar a la lotería, ¿no es cierto?; La indignación y las agrupaciones políticas que funcionan como enjambres; A los jóvenes, una propina para la industria del consumo.

Recomiendo la obra para lectores diversos. Amena, sin abandonar la profundidad, de un tejido sensible que se debe, sin duda, a la claridad intelectual de Bauman y edición de Mazzeo. Mezclan el sabor de una conversación con la rigurosidad de un ensayo sobre temas controversiales, en discursos comprensibles y pasajes sublimes.

La educación en sociedades líquidas 2

Sobre la educación en un mundo líquido es el libro a dos voces entre Zygmunt Bauman y Riccardo Mazzeo. Analiza, entre otros, los hábitos desenfrenados de consumo: “Ir de compras se convierte en una suerte de acto moral (y viceversa: un acto moral conduce a entrar en las tiendas)”;

la falsa democracia de los mercados y el discurso del consumo con dos expresiones: anorexia y bulimia; las migraciones y el diálogo cultural a que obligaría una nueva convivencia; la inclusión de los discapacitados y la construcción de la normalidad y la anormalidad; los retos de las minorías, el papel de los gobiernos, las expectativas de los jóvenes, las relaciones afectivas y sexuales, los “indignados” y las más recientes revueltas sociales (en las cuales no finca demasiada esperanza Bauman); las redes sociales y de cómo, con ellas, somos menos libres porque siempre está la oficina al lado, generando la sensación de no estar solos, al mismo tiempo que evitan tomar un libro, mirar las calles o la puesta del sol.

Al final del primer capítulo, sobre el tema de las migraciones en Europa, Bauman introduce una de las cuestiones centrales del debate pedagógico global:

Durante los más de cuarenta años que viví en Leeds observé, desde mi ventana, a los niños que regresaban a casa desde una escuela secundaria próxima a mi casa. Los niños rara vez caminan solos, prefieren andar en grupos de amigos, y ésta es una costumbre que no ha cambiado. Sin embargo, lo que contemplo ahora desde mi ventana sí ha cambiado a lo largo de los años. Hace cuarenta años casi cada grupo de niños tenía ‘un sólo color’. Hoy casi ninguno lo tiene.

En esta sociedad líquida que interpela a las escuelas, los profesores reciben cuestionamientos y son pozo de incertidumbres. Los filósofos de la educación en la sólida era moderna concebían a los maestros como lanzadores de misiles, dice Bauman, porque todo estaba predestinado y los blancos (recipientes vacíos o tarjetas ban-

carias, en la metáfora de Paulo Freire) eran fijos, cuando la educación era aquello que ocurría en las aulas y duraba algunos años, pero cuyos efectos se suponían imperecederos. Eso mutó radicalmente. La sociedad es otra y el pensador británico repasa algunas de las nuevas formas. Ahora, en varias ciudades, ilustra Bauman, no se empieza la construcción de un edificio sin permisos para su demolición. Y esa transformación interpela a las instituciones educativas y a los maestros.

Bauman tiene muy claros los contextos críticos para los sistemas educativos; sin embargo, también es firme en su convicción de que hay opciones para los sujetos y los sistemas educativos. No es fácil, dice Mazzeo: hay un “descorazonador menosprecio a la escuela”. Pero Bauman conserva un prudente optimismo:

Y por limitado que parezca el poder del sistema educativo actual — que se halla él mismo sujeto, cada vez más al juego del consumismo—, tiene aún suficiente poder de transformación para que se pueda contar entre los factores prometedores para esta revolución.

La educación en sociedades líquidas 3

Cierro estos paisajes de la educación y la sociedad a partir del libro de Bauman (*Sobre la educación en un mundo líquido*) con el tema de los jóvenes, que aparece de forma principal en la obra y en sus reflexiones.

La economía consumista basada en el exceso y el despilfarro, como “flagelos endémicos”, siembra víctimas por doquier. Los jóvenes no son totalmente desechables por su potencial poder consumidor en el presente y el futuro, pero su horizonte es sombrío. En cada generación existió siempre un grupo de parias, pero esta vez el riesgo es que toda la generación lo sea, con empleos temporales, precarios o sin empleos:

En los pocos túneles que sus predecesores se vieron forzados a cruzar durante el transcurso de sus vidas, había una luz, una brillante luz al final. En cambio, ahora hay un túnel largo y oscuro en el que apenas hay unos cuantos guiños y titilaciones, luces que se desvanecen rápidamente y que tratan en vano de traspasar las tinieblas. Esta es la primera generación de posguerra que se enfrenta a la perspectiva de una movilidad descendiente.

Enseguida explora algunos de los efectos devastadores en la subjetividad de los jóvenes:

Nada los ha preparado para los trabajos volátiles y el desempleo persistente, la transitoriedad de las perspectivas y la perdurabilidad de los fracasos. Es un nuevo mundo de proyectos que nacen muertos, de esperanzas frustradas y de oportunidades que, debido a su ausencia, se hacen aún más visibles.

Una de las expresiones más dramáticas del actual estado de cosas es el caso de los *ninís*, los jóvenes sin trabajo ni oportunidades de estudiar, excluidos de los circuitos laborales y escolares. Con su entrevistador repasa las cifras de Italia y el caso mexicano, como

fue consignado por “Le Monde”. Bauman se detiene en la situación polaca para mostrar un quiebre en el discurso falaz y añejo sobre el valor de la educación:

Durante muchos años, la promoción social mediante la educación sirvió como una hoja de parra que cubría las desnudeces e indecencias, el resultado del desequilibrio que se da en las perspectivas y condiciones de los seres humanos. En tanto los logros académicos tuvieran una correlación con atractivas gratificaciones sociales, las personas que fracasaran en sus intentos por ascender en la escala social sólo podían culparse a sí mismas por ello. Y debían dirigir su amargura y su cólera hacia ellos mismos.

Esas eran la promesa y la trampa, hoy caducas:

La conmoción que ha supuesto el fenómeno, nuevo y en rápido ascenso, de los graduados sin empleo, o de los graduados que tienen empleos muy debajo de las expectativas generadas por sus títulos (expectativas consideradas legítimas), es un golpe muy doloroso.

La generación *nini*, hipotetiza Bauman, quizá sea la primera generación verdaderamente global.

Para los lectores y seguidores de Bauman, la obra será un texto de reencuentro con ideas o la constatación del genio singular que lo coloca hoy entre los pensadores imprescindibles; para los nuevos, una inmersión en varias de sus vetas. Para ambos, una provocación, una invitación al pensamiento y comprensión profunda. Para los profesores, una herramienta con miradas alternas sobre la escuela en un contexto complejo.

Finalmente, el libro ofrece algunas razones para la solidaridad con la tarea docente y, tal vez, para una mayor sensibilización por el presente y el destino de los jóvenes con quienes trabajamos en las aulas o con aquellos, hijos o alumnos, que ya penetraron en ese túnel sin una pálida lucecita al final, pero que, justamente por eso, urge más a la tarea de educar.

Por qué fracasan las reformas

El tema que titula esta página originó muchos libros de autores con gran reputación. Solo quien no quiere conocer las experiencias documentadas y analizadas críticamente no las conocerá, y nadie fuera del campo pedagógico está obligado a saberlo, pero la pretensión de colocar la última palabras ignorando lo hecho es una falta de seriedad deleznable, derivada, entre otras razones, de posturas colonialistas que pontifican sobre el sistema educativo desde una atalaya ficticia.

Recientemente, leí un capítulo que sintetiza diez razones del fracaso de las reformas educativas. Lo escribió Jaume Carbonell Sebarroja, director de la revista española *Cuadernos de Pedagogía*, incluido en el libro compilado por José Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (Madrid, Morata, 2010). Los motivos son tan persuasivos que sobran explicaciones.

1. Ausencia de un diagnóstico real y profundo de la realidad educativa, a escala global y microescolar. Hurgar en las reformas fracasadas puede dejar enseñanzas fructíferas.
2. Financiación insuficiente.
3. Falta de un consenso o pacto educativo que sustente políticamente el proceso de transformación y los grandes temas de la reforma. A nivel de países esto significa pensar en reformas a 20-25 años.
4. Buena formación inicial y permanente del profesorado, que significa, renovada cultura docente.
5. Problemas de aplicación e implementación de la reforma por incoherencia entre distintas medidas.
6. Diseños uniformes para realidad diversas, que omiten la participación del profesorado.

7. La soledad de las reformas educativas, desarticuladas de otras políticas y acciones socioculturales.
8. Ejecución arriba-abajo, autoritaria o directiva en exceso; en nombre del profesorado, pero sin ellos.
9. Tiempos y ritmos inadecuados de gestación de la reforma.
10. Divorcio entre legalidad y realidad: reforma y macropolíticas, por un lado, y la vida real de escuelas y profesores, por otro.

Simple de comunicar, de memorizar incluso, pero espinosas en la aplicación sin los grados de sensibilidad y compromiso para entender qué significa educar a un ser humano; o en palabras que parafrasea Carbonell de Lawrence Stenhouse: para dejar de concebir a la escuela como el sitio donde ocurren procesos de instrucción, para concebirla y practicarla como el espacio donde se experimenta la aventura de la educación.

Pedagogía de la pregunta

Critica a la educación basada en respuestas a preguntas inexistentes es más que el subtítulo del libro “dialogado” entre Paulo Freire y Antonio Faundez, educador chileno. Es una de las premisas desde las cuales el maestro brasileño construyó su pedagogía, o sus pedagogías (del oprimido, de la esperanza, de la dignidad, de la autonomía, de la tolerancia), si nos atenemos a la clasificación de Miguel Escobar, profesor en la UNAM.

Una edición reciente de Siglo XXI (Buenos Aires, 2013) amplía el público lector de *Por una pedagogía de la pregunta*, que había circulado casi marginalmente a partir de 1985 gracias a una discreta casa editora.

La pedagogía de la pregunta resume buena parte del ideario de Freire. Reniega de las cátedras donde se impone el silencio, que convierten las aulas en canciones de cuna, en sonetos de autoritarismo, y confiere otros estatus y responsabilidades a docentes y estudiantes: las de asumirse aprendices permanentes y protagonistas de su vida.

Los profesores llegamos a los salones de clase con respuestas para preguntas no formuladas, afirma Freire. En el mismo punto de partida se escinde la posibilidad de una colaboración fructífera entre ambos; uno se coloca frente al otro en la posición de autoridad, y niega la dignidad e inteligencia del interlocutor.

La pedagogía de la pregunta niega la didáctica de las respuestas, la concepción bancaria de la educación como recipiente vacío que debe llenar la sabiduría del maestro. En síntesis, el desafío de construir un camino donde la educación sea aventura vital. ¡Otro libro imprescindible para educadores!

La educación encierra un tesoro

MI memoria es poco pródiga en recuerdos infantiles. Tengo escasos, pero de honda huella. De uno quiero hablar, porque sirve para abordar un aspecto crucial de la educación.

Era una noche fresca, como algunas temporadas en mi pueblo, Quesería. Fue al lado del viejo limón, que ya debió secarse, en el centro del patio. Esa noche no sé qué pasó antes; imagino un disgusto paterno por una tarea irresuelta o la queja de mi madre. Él me llamó allí, sin regaños ni tonos duros, y dijo, tranquila pero firmemente: si quieres estudiar, te ayudaré todo lo que pueda; si no quieres, no tendré más que darte. El mensaje fue contundente y yo, receptivo; décadas después lo repito casi literalmente. Ni él dijo más, ni yo respondí.

Él no había leído el informe de la *Comisión Delors*, llamado así por quien la presidía (Jacques Delors), por la razón elemental de que aún no estaba escrito, pero ese consejo-advertencia que tenía en las venas ejerció un magisterio superior a muchos maestros que tuve en mi escolarización básica. Fue una lección inolvidable.

En efecto, sin su apoyo, seguramente mi suerte sería la de la gran mayoría de los jóvenes de esas generaciones. El mensaje lacónico y la observación atenta de mi madre, y su orgullo con las calificaciones, hicieron el resto en el paso venturoso por las escuelas. Mi madre nunca tuvo que estar atrás, apurándome para hacer la tarea o estudiar para los exámenes. Su cara satisfecha cuando le mostraba las calificaciones de bachillerato o licenciatura era motivación complementaria para el itinerario fijado en la vida después de aquella noche en que hablamos, es decir, en que mi padre habló.

Hoy con tristeza advierto una mutación actitudinal en estudiantes universitarios y en los comentarios de padres de familia, en reuniones a donde asisto como padre de Mariana Belén y Juan Carlos:

los hijos tienen perspectivas distintas de la escuela y el valor de la educación. Hay encuestas que reflejan ahora que jóvenes universitarios terminan su carrera sin haber leído un libro. No generalizo, pero cuando el gobierno del Estado de Colima entregó libros gratuitos en bachillerato, hubo estudiantes que los regresaron sin abrirlos.

Qué distinto era con nosotros, no sé si con todos, pero sí con muchos. Apenas recibíamos los libros de texto en primaria los revisábamos hoja por hoja, buscando títulos, imágenes, cuadros, índices; sentíamos la piel áspera de aquellos volúmenes, oliéndolos e imaginando los mundos que conoceríamos.

En aquel pueblo donde crecí teníamos claro que, si no era la escuela, nuestro destino estaba escrito y no saldríamos de tres kilómetros a la redonda o con rumbo a Estados Unidos. No sé qué funcionaba y qué no funciona ahora.

Cuando rozo los libros de Mariana Belén, no encuentro el olor de aquéllos, ni su aspereza. Siento nostalgia porque ese mundo era, quizá, el desafío para tomar la vida en las manos y emprender el viaje.

Buenos maestros, malas prácticas

Años después, al encontrarnos y saludarnos efusivamente, dijo: «A un tercero, palabras más, palabras menos, que él, siendo mi maestro en la carrera universitaria, nunca calificó mis exámenes porque no entendía la letra. Yo sabía que estaba bien, y le ponía diez, pero no lo podía calificar. Confesión desconcertante. Todavía no sé, otros cuantos años después, si me complació o entristeció. A decir verdad, no descubría nada nuevo. Mi hija me pidió una mañana el diario que les escribía en Argentina a ella y su hermano. Tenía curiosidad y la observaba merodeando la mesa de trabajo. Ábrelo, le expresé, pero no puedes leerlo todavía. Emocionada, lo hizo y después de pasar algunas hojas me miró y, con cara de angustia, balbuceó: pero no le voy a entender. ¿Es muy fea mi letra? Cariñosa, sentenció: no, no es fea, es linda, pero es, eh, un poco extraña.

¿Aquella confesión de mi antiguo profesor destapó un fraude en mi currículum escolar? No me resulta grave: respetaba mucho a aquel maestro que conocía su oficio como pocos, por su confianza, soltura, rapidez mental y discurso convincente, aunque la materia no fuera esencial. Era buen maestro y con él aprendí. A cambio, siempre cumplía y participaba, así que no calificarme era *peccata minuta*.

Menos leves son las actitudes que después conocí de varios profesores de bachillerato. Entre ellos, recuerdo el caso contado por la madre de una chica que denunciaba a un ingeniero, catedrático de Química, quien no calificó a la estudiante porque pidió que el trabajo lo entregaran en folder verde y la chica lo presentó en folder azul, o viceversa. O los estudiantes que se burlaban de un maestro que no calificaba sus tareas, y con pruebas me dejaban azorado: en efecto, a la mitad de su voluminosa carpeta habían metido un puñado de hojas blancas nunca descubiertas porque el profesor jamás las revisaba.

También conocí a una maestra estupenda que calificaba tan minuciosamente sus trabajos (con visitas a internet para cotejar infor-

mación y muchísimas horas invertidas), que no pocas veces los estudiantes tramposos le debían puntos. Y muchos, muchos maestros buenos en los bachilleratos de la Universidad que invitaban a sus estudiantes los sábados para repasar temas complicados.

En cualesquiera de los casos, de buenos y malos maestros, se confirma que su huella es más indeleble de lo aparente, aunque la memoria se nos borre. Cada uno, con su actitud, dejó rastros de la relevancia de la materia y la forma como asumía el oficio docente. Eso, siempre se rememora y agradece.

PARTE II

Paisajes de la escuela

Docencia y frustración

Hace años leí que la docencia es una profesión que desemboca inevitablemente en la frustración. También escuché a un colega polémico afirmar, en tono provocativo frente a un grupo de profesores, que la docencia suele ser un reducto de la frustración entre quienes no pudieron tener éxito en su vida profesional y optaron por dar clases, como refugio para la sobrevivencia. Nunca mejor dicho “dar clases”, porque enseñar, lo que sería propiamente enseñar, estaría lejos de ese espíritu.

¿Hay asociación entre docencia y frustración? Según la Real Academia Española frustrar tiene tres significados: 1. Privar a alguien de lo que esperaba. 2. Dejar sin efecto, malograr un intento. El tercero se usa en el ámbito del derecho y su sentido se aleja. Con base en los dos primeros podemos preguntarnos: ¿se frustran los docentes más tarde o más temprano? ¿Se llega a la docencia como segunda o tercera opción porque no se tuvo éxito en la profesión inicialmente estudiada?

Las respuestas son, en no pocas casos, positivas, es decir, sí ocurre la frustración y se llega a la docencia como salida meramente laboral. Separemos. Son dos circunstancias: quien elige la docencia (aquí también podría ser una segunda opción, pero convengamos en que estudió o se preparó para ser docente) y quien no tiene más alternativa que vivir de la misma.

Empiezo con la segunda. Quien llega a la docencia como producto de la frustración no desembocará allí: ya está hundido. Podría encontrar alicientes inesperados, retos vitales, estímulos inéditos y entonces transformarse. ¿Es milagrosa esa posibilidad? Quienes trabajamos en las escuelas sabemos que abundan los ejemplos del profe frustrado que aterriza forzosamente. Y también sabemos que los milagros no son comunes.

Vayamos al otro caso. ¿Quién elige la docencia consciente, incluso alegremente, puede terminar en la frustración? Sí, es probable, pues se le priva de lo esperado, por ejemplo: mejores salarios, estímulos laborales, un director comprometido y con liderazgo, alumnos ansiosos por aprender, colegas comprometidos, una organización escolar estimulante. También puede terminar en la frustración porque se malogran sus intentos, los alumnos no quieren aprender, la familia no quiere o no puede acompañar, las reformas son inventos políticos y propagandísticos huecos, el sindicato está corrompido.

No son pocos los docentes que, sin abdicar, renuncian a una parte del sueño que ilusionó su decisión magisterial. Muchos los que viven nada más del sistema escolar. Los que van a su trabajo porque necesitan un salario. La lección es rotunda: desde la frustración no se puede educar y con profesores frustrados la tarea de educar es casi imposible.

¿Escuelas pulverizadas?

Léí una nota periodística sobre los comedores escolares en la República Argentina. Su preocupación fue la disparidad entre provincias y los servicios a los niños de los colegios públicos. Ilustró con lo que llamó “ranking de cobertura de comedores escolares” en las provincias.

¿Asistimos a una transformación del sentido y funciones de la escuela? Muchos autores afirman que perdió su rumbo. También lo creo, aunque el debate es invisible en la discusión de la reforma educativa en México. Ese tendría que ser el origen de cualquier cambio verdaderamente estructural: ¿educación y escuela para qué? ¿Educación y escuela en qué sociedad? ¿Qué educación para qué sociedad?

Con el aumento de la pobreza en el país conosureño, la escuela se convirtió en espacio de asistencia social alimentaria. Con los datos de la nota, tomados de un informe oficial, en el 2001 el 28% de los alumnos de las escuelas públicas recibían desayuno. Para 2009 la cifra subió al 48%, y en 2013 bajó al 25%.

Además del desayuno, los niños argentinos reciben almuerzo (la comida de los mexicanos) y un refrigerio. Al respecto hay pocas cifras. Las políticas educativas son establecidas en cada provincia, y eso explica variaciones: mientras en Córdoba, Santiago del Estero y Formosa se atiende a más del 40%, en otras, como Tierra del Fuego, Santa Cruz, Chubut, La Pampa, San Luis y San Juan cubren menos del 8%.

Algunos expertos señalan que la escuela tiene la obligación de alimentar a los niños, sobre todo frente a los problemas de salud de los *pibes* argentinos, con padecimientos como sobrepeso, obesidad, anemias, retraso del crecimiento, anorexia. Innegable que no se puede estar en contra de que una escuela palie también ese tipo de hambre. Pero conviene preguntar si esa función debe cumplirla ella u otras instituciones sociales.

El debate de fondo es por la función de la escuela. A sus tareas tradicionales, esencialmente pedagógicas, se van sumando nuevas que, siendo importantes, amplían el espectro de responsabilidades, menguan recursos (tiempos, dinero) y exigen por encima de las posibilidades de una institución que no creció cuantitativa y cualitativamente en la misma proporción de las funciones agregadas. Y, sin embargo, los parámetros para su valoración se redujeron a los resultados de los exámenes internacionales, como PISA, para debilitarla y exhibir sus pobres cuentas. Justamente por eso debatir el sentido de la escuela es una tarea insoslayable.

El libro compilado por Myriam Southwell y Antonio Romano, *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2013), ofrece en la Introducción preguntas para la discusión: ¿Qué alcances tiene la escuela en relación con una distribución más justa de bienes? ¿Qué le compete a la escuela en relación con la desigualdad? ¿Qué aporta la discusión pedagógica y política sobre la relación entre la escuela y lo justo? ¿A la escuela le toca jugar algún papel en la apuesta por una sociedad más justa e igualitaria? Preguntas para un debate público todavía invisible en nuestro país.

¿Reforma o deforma?

En las opiniones especialistas casi nadie sostiene que la emprendida por el gobierno de Enrique Peña Nieto sea una reforma educativa. A mitad de 2013 en la Universidad de Colima, con su autoridad intelectual y experiencia, Sylvia Schmelkes dijo: todos sabemos que eso no es una reforma educativa. Manuel Gil Antón en sus escritos y en un video con el sello del Colegio de México, difundido en la red por las mismas fechas, opinó de forma contundente sobre los equívocos de esta reforma.

Al hablar de la reforma de las universidades, Arturo Guillaumín apunta tres ejes para definir si es educativa o no. El eje filosófico, es decir, la misión de la institución o del sistema; el eje organizacional, que define las formas de organización de sus componentes, y el eje cognitivo, esto es, los procesos de producción, transmisión, adaptación, conservación y articulación del conocimiento.

Si los aplicamos para examinar alcances de la reforma, los fines no se cumplen cabalmente. En principio, la discusión ausente del sentido que pretende el Estado mexicano, cuando está claro en el mundo que el camino parece incierto, que debe ser esclarecido. La filósofa española Victoria Camps lo afirma coloquialmente: hemos perdido el norte de la educación. No es asunto intrascendente. A qué educación se dirigirá el estado mexicano, es una de las preguntas sin respuesta ni atención.

El segundo eje, el de la organización, es abordado parcialmente en los aspectos que atañen al profesorado, clave del éxito de la reforma. Este eje, además, deja fuera otras dimensiones, como la articulación de la educación básica con el conjunto del sistema o la organización de los centros escolares.

El tercer eje se aborda en parte desde la operación del nuevo Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pero falta

tiempo para medir su eficacia y sus relaciones con los procesos de transformación reales, es decir, con los factores sociopolíticos y pedagógicos para una eventual modificación del funcionamiento educativo.

Así, pues, es una reforma que toca un punto clave, el profesorado, pero insuficiente para transformar el sistema en su conjunto o garantizar la promesa de la calidad. En el video, Manuel Gil Antón utiliza una metáfora simpática y certera: creer que mejora la educación por la vía elegida equivale a pretender que un viejo autobús destartado, en un camino deshecho, avance más rápido sólo con capacitación al chófer y una nueva corbata.

De ese tamaño es la ingenuidad (o fanatismo) de quienes aplauden irreflexivamente la reforma.

El lado oscuro de la escuela

Hay temas dolorosos de los que no quisiera escribir, no por temor o evasión, sino porque nunca habrían existido. Pero omitirlos, cuando son hechos crueles, equivale a ser parte de una red de complicidades donde están coludidos directores, profesores, dirigentes sindicales. Es preferible, aunque duela, ponerlos en la mesa, comentarlos, compartirlos o combatirlos cuando existen medios. Eso deseo analizar en las siguientes líneas: un lado que oscurece a la escuela y a quienes en ella habitan temporalmente, que la aleja de todos los discursos grandilocuentes y promesas redentoras.

Son muchos los renglones torcidos, así que delimitaré la pretensión. Hablaré de la forma vertiginosa como se experimenta en el interior de la escuela la realidad de los alumnos fuera de ella. Porque la escuela no es entidad abstracta y exenta de los vicios o pecados de la sociedad. Es un reflejo no mecánico, donde se expresan de muchas formas las deficiencias, defectos, anormalidades de la vida social.

Seré conciso. Una profesora de escuela secundaria en Colima me contó del descubrimiento de una pequeña red de prostitución en el centro donde labora, con estudiantes de primer grado, jovencitas de 12, 13 años, regentadas por una de sus compañeras que las aleccionaba y comerciaba con los señores apostados a las afueras del plantel. Así se descubrió la red, por los autos y adultos asiduamente estacionados en espera de la carne virgen que pagarían para disfrutarla, si tal verbo es aplicable.

No dejo más detalles. No es intención quejarme de un hecho que, lamento suponer, no es aislado. El caso es anécdota cruda que las implicadas quizá no comprenden, porque vivieron en un ambiente así o porque la degradación social borra límites y normas. Tampoco escarnio ni lástima convocan estas líneas. Solamente registro de una historia que me provoca asco, impotencia e indignación.

El lado oscuro de la escuela 2

La escuela es una pequeña sociedad que engendra dinámicas propias, rutinas y prácticas alineadas con propósitos educativos, pero también otras que se separan y colocan en territorios agrestes. Son, de alguna manera, expresión social con sus vicios y perversiones. Así lo hemos constatado en numerosos casos, en distintos contextos de nuestro país gracias a los medios tecnológicos al alcance de los estudiantes. Probablemente, también antes ocurrían, pero ahora se exponen con su crudeza merced a las obsesiones voyeristas sublimadas por una sociedad líquida, frívola y consumista, que explotan las cámaras de los teléfonos celulares o las redes sociales.

Ese lado oscuro de la escuela anida los mismos sentimientos que fuera de ella. Eso hay que pronunciarlo para que nadie se llame engañado. Pero la escuela debería tener los cuidados extremos para que en su seno se potencien virtudes y contrarresten males.

En el lado oscuro de la escuela están los profesores que miran, libidinosos, a sus estudiantes, hombres o mujeres, que los acosan o cumplen sus objetivos con engaños o abuso forzado. Los casos de violaciones en las escuelas provocan indignación, especialmente frente a menores de edad; y mucho más que indignación cuando la bestia hizo de esa práctica rutina amparada en silencios cómplices.

En ese lado negro se ubican los casos de profesoras o directivas, mujeres, que acosaron y no pocas veces lograron su cometido con alumnas. O los casos filmados por ellos mismos y luego expuestos en la red, en los que un grupo de estudiantes tienen relaciones mientras otros aplauden, miran o graban.

Son muchos los ángulos oscuros de las escuelas, las zonas de sombras y oprobio. Me dirán: pero así es la sociedad. Eso expresó en cierta ocasión, en público, un director de facultad, cuando puse en la mesa el tema de los baños y su cuidado en la Universidad.

El director, con sorna y ganas de exhibirme, dijo, más o menos lo siguiente: ¡Pero, no te das cuenta cómo están los baños en las centrales camioneras!

La comparación entre baños públicos de una plaza de toros, una central camionera e instalaciones universitarias es tangencialmente estúpida. Pero si eso piensa un director de facultad, reconozcamos que esos lados oscuros lo son, principalmente, porque los adultos hicimos poco para instalar luces suficientes en cada recoveco de nuestras casas y escuelas (y nuestras mentes).

El lado oscuro de la escuela 3

Hace tiempo concluí que la escuela, en muchos aspectos y más de un sentido, es el reino del absurdo. No creo que sea la única institución con tales síntomas en sus prácticas y los comportamientos de sus protagonistas, pero en ella se exageran con el tiempo y visiones dominantes. Explico.

Reino de lo absurdo: *rechazados* desearían estar en ella, con motivaciones distintas, como evitar el desempleo, recibir beca de hijo, de la institución o gobierno, formarse para luchar con más armas en la vida.

Reino del absurdo: no estudian todos los que deben y quieren, de los que ingresan al sistema escolar no terminan todos, y para los que concluyen, siendo minoría, acecha mala formación y desempleo, perspectivas medianamente claras.

Reino del absurdo: quienes están en ella buscan la manera de eludir su papel o ejecutarlo al menor costo posible en tiempo y esfuerzo. Cultura del panzazo, le llamó Carlos Fuentes.

Soslayan su responsabilidad algunos profesores que aspiran a ser directores, un derecho legítimo, pero de efectos a veces desastrosos por las motivaciones para el ascenso. Esos directores pierden de vista que su trabajo no es ganar mucho dinero y la popularidad de sus dirigidos, o que no llegaron para fastidiar a su personal o con quienes tienen diferencias. De esos casos conozco más de uno. Siendo director general llamé a un director para hablar de su actitud contra el anterior jefe y su grupo cercano. Reconoció que sí, que se le estaba pasando la mano, pero nada más “quería darles una lección para que sintieran lo que ellos antes”. Recordé entonces a Paulo Freire: para quitar a los dominadores de antes y poner en su lugar a los dominados de hoy, sin trastocar los cimientos del poder, me quedo en casa.

Reino del absurdo. Escenario de rituales vacíos. Juego de sombras. Caverna platónica. Fábrica de estigmas. Caldo de cultivo del *bullying* e intolerancia.

Veán si no otro ejemplo próximo que tengo para contarles. Cada febrero se celebra en Villa de Álvarez (Colima), la ciudad donde vivo, las “tradicionales” fiestas charrotaurinas. Entre paréntesis: la palabra “tradicional” es sagrada casi siempre, porque no tienen el mismo prestigio las escuelas “tradicionales” o la didáctica “tradicional”. Sacras pero no siempre edificantes tradiciones, pues también lo son, en ciertas culturas, la ablación del clítoris, casar o comprometer a las mujeres siendo infantes o maltratar a las adúlteras.

Es respetable que un gobierno promueva aquellas fiestas, como es tradicional, desde románicas épocas, darle al pueblo pan y circo. Pero que una escuela o guardería organicen la “tradicional” cabalgata (desfile por las calles de hombres y mujeres montados en caballos, bebiendo alcohol y música atronadora) en sus patios o entornos, y que las madres lo exalten, me resulta ridículo.

¿Cuál es el contenido pedagógico que se transmite en una cabalgata? O en el lenguaje de moda ¿qué competencias se proponen alcanzar? ¿Qué aprendizaje valioso aprenderá un niño de tres o nueve años en una cabalgata escolar?

La educación de antes y de hoy

Nunca he caído en la tentación de proclamar que la educación de antes era mejor que la actual, aunque a veces las evidencias fortalecen ese reclamo. Al contrario, pienso que las circunstancias (de tiempo, tecnologías, currículum, alumnos, profesores y medio social) vuelven peligrosos juicios de esa naturaleza.

Hecha mi confesión, encuentro varios ámbitos donde los jóvenes hoy padecen dificultades, como la memorización y operaciones matemáticas elementales; de la misma forma, por supuesto, existen terrenos donde jóvenes y niños de nuestros días superan a los de generaciones pasadas.

Me refiero a los primeros: las dificultades para resolver una operación matemática elemental. Me ha sucedido en la escuela con estudiantes y en la tienda de la esquina. Cuento brevemente lo que en cierta ocasión pasó. Llegué a comprar cuatro panes, de cuatro pesos cada uno (el costo lo deduje cuando me respondió la dependienta). Pregunté cuánto debía pagar y la chica sin dilación me dijo: 16 pesos. Pagué con un billete de 50 y, entonces, después de dudarlo, sacó la vieja calculadora y restó, para concluir (¿confirmar?) que debía darme 34 pesos. Me desconcertó.

Antes me pasó también con alumnos universitarios en más de una ocasión. Recuerdo una. Les entregué el material que debían fotocopiar y leer para analizarlo varias sesiones después. Se quejaron tímidamente al ver el grosor del paquete. Es mucho, pregunté, al ver sus gestos. Algo, dijeron, sin disimular enfado. No es tanto, miren, si ustedes leen 15 páginas diario, ¿en cuanto tiempo terminarían 58 páginas? Segundos, un par de minutos pasaron mientras miraban por todas partes del salón, gesto característico cuando eluden la mirada o rehúyen contestar. Silencio.

Solo son dos botones. No lo festino ni me asusta. Dejo constancia del hecho porque esta forma del analfabetismo funcional explica o ayuda a entender muchas situaciones, por ejemplo, por qué las carreras de ingenierías o matemáticas son repelidas por los jóvenes. En eso sí creo que la escuela debe poner especial atención, pero no lo hace, entre otras razones, porque los cálculos mentales y las preguntas orales no existen en las pruebas PISA o ENLACE.

La crisis de las ideas

La crisis educativa es, también, una crisis de las ideas de quienes toman decisiones. La frase puede ser incómoda pero no descabellada. En principio, reconózcase la casi imposibilidad de que una idea se aterrice en la realidad educativa tal cual es concebida. Diferentes dimensiones y obstáculos por doquier se colocan entre el nivel ideal y su factibilidad. Enseguida, acéptese también que las autoridades no tienen la obligación de saberlo todo en su campo, pero sí de tener cerca a los profesionales que les orienten, asesoren, corrijan o detengan.

Reconocidas ambas cuestiones, si no existen mediana claridad y sensibilidad la afectación será enorme. Una visión miope o plural le dará un sentido u otros a la intencionalidad. Concretarlo será otro proceso.

Quien dirige una escuela guiará su actuar por sus concepciones sobre lo educativo. Concebirla como empresa abrirá ciertos caminos a la gestión, distintos a quien la defienda como derecho social. De una u otra derivarán comportamientos, valores y prácticas.

Por eso creo que la crisis de ideas entre los responsables de decisiones afectará o favorecerá la educación. Es, si se permite la expresión, como la piedra que genera una onda en el agua y moviliza, o un objeto que simplemente se hunde y arrastra cualquier iniciativa.

Mal gasto en educación mexicana

Escandalosa es una expresión suave que define la connivencia entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y los gobiernos federal y estatales en la conducción del sistema de educación básica. Esa es una de las primeras conclusiones del informe de la organización “Mexicanos Primero”, con título elocuente: *(Mal)Gasto. Estado de la educación en México. 2013.*

Más allá de las filiaciones y razones de notables empresarios que patrocinan a la citada organización civil, en el documento se desnudan prácticas y datos de una vergonzosa geografía de la corrupción gubernamental con el poderoso sindicato magisterial.

Tres temas aborda el informe: el pésimo e insuficiente gasto en educación, la relación entre el gasto y el derecho a la educación (una virtud del documento) y la participación del sindicato. Nada alentador. Las víctimas son la sociedad, los niños, los jóvenes, los padres de familia, el país; los responsables y las evidencias, palpables, e impunidad la explicación, por lo menos una parte.

En las conclusiones David Calderón resume los signos ominosos del gasto en México: ineficaz, inequitativo, capturado (secuestrado), ineficiente, opaco y corrupto. Es decir, se gasta menos de lo necesario y mal. En lugar de escuelas lo que tenemos son *no escuelas*.

Si el gasto es instrumento clave de las políticas públicas, con una inversión insuficiente y un gasto indebido, se esfuma la posibilidad de que la educación se transforme y contribuya a aminorar la desigualdad e injusticia.

Esos temas, como el financiamiento de la educación, el papel del Sindicato, los excluidos del sistema educativo y la participación social dejan mal parada la reforma emprendida por el gobierno de Enrique Peña Nieto, y apuntalan la hipótesis de que asistiremos a una más de las reformas estériles en la transformación cualitativa de la educación, de la que sucede cotidianamente en más de 200 mil escuelas de enseñanza básica.

Lecciones de la reforma educativa

Los profesionales de la educación no ostentamos el monopolio o exclusividad para hablar y escribir sobre el sistema escolar, estudiantes, maestros o resultados de las pruebas internacionales. La libertad de expresión es derecho humano, fundamental en sociedades democráticas, pero como tal entraña obligaciones: responsabilidad sobre los argumentos y firmeza racional.

Desde la arrogancia y el desconocimiento, por haber ido a la escuela o tener un espacio radiofónico o periodístico, algunos opinadores de todo suelen empezar diciendo, por ejemplo, que la educación es un tema del que no se habla, del que nada se sabe, del que no se discute, que a nadie le interesa. Soslayan una vasta historia y actualidad de la investigación educativa, y a cientos (no sé si miles) de investigadores, profesores, académicos que en todo el país dedican su empeño, con más o menos recursos, con más o menos pericia, con más o menos formación investigadora, a desentrañar un tema o un problema buscando lo que cada quien considera relevante.

Cierto, habrá profesionales, aficionados, aprendices, embaucadores. Habrá quienes investigan para transformar su práctica o una institución, un salón de clase, para construir elaboraciones teóricas rigurosas, como los hay, en abundancia, quienes la utilizan para escribir su próximo *paper* y enviarlo a una revista que no leerán sus estudiantes ni sus colegas de al lado.

Reconozcamos que el terreno evolucionó enormemente en las dos décadas recientes y hoy existen portales electrónicos dedicados a temas pedagógicos, como *Educación Futura* o *AZ. Educación y Cultura*; que en algunos periódicos existen suplementos o secciones especiales; que existen organismos de la sociedad civil y, muy importante, que las universidades tienen centros o departamentos de investigación educativa. Hay, pues, gente que se dedica al estudio de la educación, desdeñados por quienes al empezar a escribir su artículo

suponen que, hasta antes de ellos, nada se sabía de las escuelas o de los maestros, y que ahora sí el mundo será iluminado.

En el tema de la reforma educativa hubo numerosos ejemplos. Por supuesto, cada uno tiene la libertad de escribir lo que le pegue la gana, y el resto tiene el mismo derecho de leerlo o no, de creerlo o no. El riesgo que advierto en un mar de opiniones ramplonas es que el nivel de los debates educativos se pulverice por la pobreza argumental y nada aporte en la democratización y en toma de decisiones adecuadas. En una sociedad desinformada, alertó Guillermo Jaim, corremos el riesgo de convertir a la democracia en el imperio de la turba.

Me pregunto si en una sociedad democrática las reformas educativas tendrían que dirimirse en las calles. Estoy seguro que no, porque en una sociedad democrática, como dice Federico Mayor Zaragoza, los ciudadanos son contados pero también cuentan sus opiniones. Entonces, en una sociedad democrática las reformas a la educación deberían ser discutidas abierta y responsablemente con los implicados, los maestros, los padres, los expertos, los medios y los políticos. Discutidas en serio, y no, tristemente, como sucedió ahora: primero se aprobó la reforma y luego se invitó a los maestros a conocerla y discutir asuntos secundarios.

La escuela en la Tercera Revolución Industrial

Una era nueva en la humanidad es posible cuando confluyen nuevas tecnologías de la comunicación con sistemas energéticos emergentes. Ambos elementos hoy están, en potencia, y permiten sustentar el nacimiento de una Tercera Revolución Industrial. Esa tesis sostiene Jeremy Rifkin en su libro *La Tercera Revolución Industrial. Cómo el poder lateral está transformando la energía, la economía y el mundo* (España, Paidós, 2012).

Después de un repaso a los síntomas del agotamiento de la Segunda Revolución Industrial, en particular el vaciamiento planetario y el fin de la época petrolera, Rifkin concluye advirtiendo sobre el cambio climático: “la inmensidad de lo que se nos viene encima resulta sencillamente aterradora”. Los problemas sociales no son menores: nunca hubo tanta hambre y pobreza en el mundo: “Los seres humanos que afrontan una situación de hambre y desnutrición han alcanzado ya la cifra récord de los mil millones (casi una séptima parte de la raza humana)”, pero el 40% de la población total del planeta vive con menos de dos dólares diarios.

El tono del libro no es lúgubre. Hay augurios positivos, no sé si insuflados por el optimismo de procesos en ciernes o solo por candor. Por ejemplo:

En el siglo XXI, cientos de millones de seres humanos se generarán su propia energía verde en sus hogares, sus despachos y fábricas, y la compartirán entre sí a través de redes inteligentes de electricidad distribuida (una especie de ‘interred’ de suministro) del mismo modo que ahora crean su propia información y la comparten en internet.

Según Rifkin, cinco son los pilares de la nueva revolución industrial: 1) la transición hacia energías renovables; 2) la transformación del parque de edificios de cada continente en microcentrales eléctricas que recojan y aprovechen las energías renovables; 3) el

despliegue de la tecnología del hidrógeno y otros sistemas de almacenaje energético, para acumular energías como las renovables, de flujo intermitente; 4) el uso de internet para transformar la red eléctrica en una ‘interred’ de energía compartida, y 5) la transición hacia vehículos de motor eléctrico.

Pero la tercera revolución no es milagrosa. Concluye en tono irónico:

(ni la) panacea que vaya a curar al instante los males de la sociedad, ni una utopía que nos conducirá a la Tierra Prometida. Sí que es, sin embargo, un plan económico pragmático y sin florituras que podría trasladarnos a una era poscarbónica sostenible. Desde luego, si existe un plan B, yo todavía no he oído hablar de él.

¿Y la escuela?

El cambio de era exige una renovación del sistema educativo, afirma Rikfin en el preámbulo del capítulo 8, sobre “La renovación de las aulas”. Su visión de los actuales sistemas educativos es pesimista: “es una reliquia de una era pasada. El currículo está trasnochado y no guarda relación con las realidades de las actuales crisis económica y medioambiental”.

En el relato de las experiencias donde han preparado planes para ingresar en la Tercera Revolución Industrial (Mónaco, San Antonio o Utrecht) uno puede imaginarse, a veces con dificultad, los conceptos nuevos, la arquitectura emergente, pero sus aportaciones para imaginar otra escuela son pobres. El equipo de Rikfin carece de expertos educativos que hayan avanzado más allá de ciertas prácticas innovadoras conocidas en nuestros medios o por las tecnologías asequibles. En realidad, se esboza una repetición de variables exógenas a la escuela que la obligarán a modificarse. De nuevo aprecio candidez cuando asegura que viviremos (léase, en países del primer mundo y hacia la mitad del siglo) en sociedades distribuidas y colaborativas.

Sus formulaciones en materia educativa son adaptaciones de sus cinco pilares; por ejemplo, considera que las escuelas de la Tercera Revolución producirán energía verde a través de paneles solares co-

locados en los estacionamientos, lo que podría generarle ingresos adicionales y reducción de costos.

Hay escasa innovación en el equipo de Rifkin. Pero sí buena intención cuando dice que la escuela en otra sociedad debe ser más abierta, amigable con el entorno y producir encuentros frecuentes entre los estudiantes, con la naturaleza y la sociedad.

La pregunta de Rifkin sigue en el aire: ¿cuáles cambios necesitamos en las escuelas si queremos preparar a las jóvenes generaciones para vivir en una nueva sociedad, en otra era y con una conciencia bioesférica?

Desertores: héroes o traidores

El lenguaje pedagógico está repleto de expresiones importadas de otras esferas. De la administración, “control”, traducida como evaluación, y planeación. De la medicina, “diagnóstico”. Muchas otras ingresaron por las mismas vías: competitividad, calidad, competencias, reingeniería.

Del lenguaje militar se adoptó “desertor”, etiqueta que describe (y prejuzga) a quienes ingresan a la escuela y abandonan, sin analizar las causas del fenómeno, de proporciones vergonzosas en el caso mexicano: más de un millón de adolescentes y jóvenes dejan o son expulsados cada año de la secundaria y el bachillerato. Solo como ejemplo.

El mismo vocablo, con desaliño, castiga y estigmatiza a quien también es visto como traidor. Además de la incomprensión que entrañan usos ingenuos o perversos, imposibilitan actuar con decisiones y políticas que resuelvan los problemas. Es decir, sin identificar con precisión el obstáculo será imposible siquiera comprenderlo.

Los “desertores” son culpados de salirse de la fila en que los había colocado la mano bondadosa del Estado. Pero esa nube sobre un fenómeno social y político consagra desigualdades, cuando campea el discurso de que todos tienen las mismas posibilidades de ir a la escuela. Se callan en el discurso político lo que la investigación y evidencias revelan: las probabilidades de permanencia y aprendizaje son diferentes, y se asocian, en general, a la condición social de los “desertores” y sus familias. La interpretación es machacona: los pobres y los más pobres son desertores, y seguirán siendo porque no quieren estudiar o no aprovechan las oportunidades.

Sin embargo, no cualquier forma de desertión merecería castigo con penas imperdonables e impagables. Desertar de la escuela y la educación castrante, que hunde en el silencio a fuerza de autorita-

rismo y pedantería docente, diapasón de esa verdad distorsionada, ameritaría el reconocimiento público por eludir la guillotina, que decapita ilusiones o corta la cabeza a deseos de aprender. El traidor así es, en realidad, un héroe que escapa de la prisión, de la escuela como “cárcel de la juventud cautiva”, según la expresión del pedagogo francés Célestin Freinet.

México en América Latina

El libro de Juan Carlos Tedesco, *Educación y justicia social en América Latina* (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional San Martín, 2012), anexa dos cuadros que reflejan parte del desarrollo educativo de cualquier sociedad. El primero, la tasa de analfabetismo, el piso mínimo aceptable en países subdesarrollados (ya ínfimo) y la tasa de escolarización universitaria.

En ambos indicadores la posición de México es vergonzosa. Veamos uno a uno en resumen. Con respecto a la tasa de analfabetismo se presenta la evolución de 1911 a 2007. Como se podrá suponer, para 1911 el analfabetismo era gravísimo, con tasas del 42% en Uruguay a 92.8% en Venezuela. Para 1970 los progresos son notorios: Argentina reduce de 53.4 a 7%, Bolivia de 87.5 a 42.5% y Venezuela de 92.8 a 26.3%. México, por su parte, pasaba de 61.2 en 1930 a 26.5%.

Para el periodo entre 2000 y 2007, según datos del Informe de seguimiento del proyecto *Educación Para Todos 2010*, Argentina y Uruguay redujeron al 2%, Chile al 3%, mientras que permanecían con tasas altas Guatemala y Nicaragua, con 27 y 22%, respectivamente. México tenía una tasa de 7%, igual que Colombia y Panamá, debajo de Paraguay y Venezuela (5%). Cuba tenía cero por ciento.

El otro indicador, la tasa bruta de escolarización universitaria, muestra el avance en el extremo opuesto. La evolución entre 1950 y 2005 es notable, aunque México lo hace en menor medida que otros países. Para 1950 solo Argentina tenía un 5.2% en las universidades, los centroamericanos ni siquiera el uno por ciento, y México apenas 1.5%. Para 1970 Argentina se mantenía a la cabeza con el 14.2%; Bolivia, Costa Rica, Perú, Venezuela y Uruguay rebasaban el 10%; México tenía 6.1%. Para 2005 Argentina estaba en 65%, el más alto de la región, seguido por Bolivia, Uruguay y Venezuela con 41% y

Chile con 48%. México (24%) era el antepenúltimo, apenas arriba de Honduras y Nicaragua.

Ambos indicadores son claves para entender la evolución de un país, el desempeño gubernamental, la idoneidad de sus políticas y la capacidad de demanda social. La tarea está inconclusa. La disyuntiva prevalece: más de lo mismo u otra etapa. La inercia es el as de la partida.

Colimenses pobres, estudiantes pobres: ¿educación pobre?

Tengo los datos sobre la pobreza en Colima, de acuerdo con el organismo responsable de su medición, seguimiento y evaluación, CONEVAL, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. El reporte se llama “Informe de pobreza y evaluación en el Estado de Colima 2012” y toma información principalmente del Censo 2010 del INEGI, para examinar la pobreza en ese año y compararlo con una revisión de 2008.

Cada uno interpretará la información desde su particular ángulo. La mía deriva de las implicaciones de la pobreza en la educación de millones de mexicanos y centenas de miles de colimenses.

Según el informe citado, en Colima padecían la pobreza el 34.7% de los habitantes. Un porcentaje menor a la cifra nacional: 46.3%. La buena posición de Colima en el concierto nacional se apuntala con datos específicos: es el número 25 en pobreza moderada, 30 en pobreza extrema. Uno de los diez estados con menor pobreza. Está bien, dirán los gobernantes y políticos afines si el punto de comparación es el país; si es con la totalidad de la población colimense y luego desmenuzamos se observarán matices alarmantes, porque el problema no cesa.

Hurgando datos hay focos críticos: cuatro municipios tienen a la mayoría de sus habitantes debajo de la línea de pobreza. En números absolutos, en Colima son pobres 226,700 personas (de 652,942); ellos tuvieron por lo menos una carencia social. En el otro extremo, únicamente el 26.3% de la población no es pobre, ni vive en condiciones de vulnerabilidad. Un último dato: entre 2008 y 2010 la pobreza pasó del 27.4 a 34.7% de la población colimense. De 173,078 a 226,565 personas, es decir, 53,487 más.

La medición de la pobreza realizada por el mismo organismo para 2012, con ligeras variaciones en los datos de su reporte anterior, muestra que en Colima la proporción de pobres bajó de 34.7 a 34.4%, aunque en números absolutos habría pasado de 230 mil a 237 mil colimenses. Pero revela un aumento de la pobreza extrema del 2.5 en 2010 a 4% en 2012, equivalente a 27 mil 400 personas, 10 mil 700 más que dos años atrás; el aumento porcentual más alto en el país.

Sólo educadores, gobernantes y políticos sin sensibilidad pueden soslayar la realidad de los datos. Si extrapoláramos la cifra de la pobreza al mundo de la escuela básica, de la primaria para ser precisos, afirmaríamos que, por lo menos, un tercio de sus estudiantes viven en la pobreza.

¿Los profesores son conscientes de tal situación? ¿Conocen a sus estudiantes? ¿Pueden hacer algo? ¿Quieren hacer algo? ¿Hay estrategias para educar a esa población carenciada, de tal suerte que su educación no termine en la ineficacia porque no responde a sus déficits, necesidades y posibilidades?

Varios expertos analizaron la relación entre pobreza y posibilidades de educar a los pobres. Los hallazgos son reveladores. Emilio Tenti Fanfani escribe: “En América Latina, demasiadas veces, la pobreza de las familias se encuentra con las pobrezas de la oferta escolar”.

Hay indicios para formular hipótesis o aseveraciones contundentes, aunque para el caso de Colima prefiero alejarme de ambas y cuestionar si educamos en atención a esa variable, o la escuela es coartada que legitima la desigualdad y justifica que, cuando los estudiantes pobres desertan, son expulsados o nunca pisaron un aula, es por flojos e irresponsables, y no debido a una escuela incapaz de comprender sus realidades, con métodos y contenidos obsoletos para atender la diversidad.

Preguntas, nada más preguntas.

Lecciones de currículum

Léí recientemente que un estado de la Unión Americana aprobó que en sus escuelas los maestros asistan armados a clases para defenderse de los enemigos o ataques probables. La noticia parecía inaudita, pero no era broma ni gazapo. No supe después cuál fue el resultado de la medida, tampoco si mejoraron las relaciones entre profesores y estudiantes.

La noticia me recordó una lección contundente que recibí de un viejo maestro, arquitecto de profesión, Villa Chávez de apellidos. De esa cátedra pasaron más de 25 años, así que carece de sentido decir que fue imborrable, brevísima y más significativa que el semestre en la materia a las órdenes de un profesor ignorante cuyo nombre no mencionaré.

Con mi sapiencia novísima en teoría curricular le dije entusiasmado: arquitecto, tenemos que actualizar los planes de estudio. Me respondió, levantando los ojos, con voz parsimoniosa, apenas audible: ¿y qué vamos a hacer, maestro, les vamos a enseñar “Evasión de impuestos I y II” a los estudiantes de contabilidad? Me puso dos o tres ejemplos del mismo estilo chestertoniano. Mis argumentos se desmoronaron en el acto. No supe responderle.

La decisión de aprobar que los maestros porten armas me recordó la lección que comparto. Entonces, me interrogo, ¿cómo hacemos la actualización de nuestros planes de estudio y de la escuela a las realidades de violencia, corrupción, desánimo e intolerancia? ¿Cómo lo hacemos, si los maestros no somos sensibles a lo que sucede fuera de los muros de las escuelas, pero las condicionan?

Quiénes son los profesores

En *Educación y justicia social en América Latina* (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional de San Martín, 2012), de Juan Carlos Tedesco, ex ministro de educación en la Argentina kirchnerista, encontré datos que reflejan aspectos del paisaje cotidiano más desolador de la escuela pública en el mundo latino. También pistas para comprender buena parte del fracaso de las políticas educativas, y de quienes gobernaron.

El tema docente es ámbito donde la reflexión se vuelve imperativa. Según Tedesco, en la prueba ENEM (Examen Nacional de Enseñanza Media) de 2008, en Brasil, de 2.3 millones de egresados de la escuela secundaria, 1.7 millones respondieron sobre la profesión que elegirían. Menos del 10% de los sustentantes de ese año dijeron que querían ser profesores, y la media de su desempeño en la parte objetiva de la prueba fue de 37%, casi diez puntos menos de la media de quienes elegían ingeniería o ciencias humanas.

Con esos datos imposible olvidar los conocidos sobre la elección de los profesores en Finlandia, donde solo pueden escoger esa vocación los jóvenes del 10% más alto de prueba semejante. La distancia es insondable, por los resultados de los jóvenes y por el rigor para quienes aspiran a ser maestros de escuela. Entre paréntesis: en esa medida se retribuye salarialmente.

En México, el (ya viejo) estudio sobre la educación superior de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, publicado en 1997, advertía la urgencia de una reforma estructural en la formación de los maestros; reconocía que con estos en servicio poco se puede hacer, a juzgar por nuestras tradiciones, prácticas y maneras de ejercicio docente. Toda reforma del sistema educativo requería la transformación de las escuelas normales, según el informe.

Si a este panorama agregamos otros elementos, derivados de la revisión de Tedesco, la situación se torna oscura: “Estamos ante docentes con bajos niveles de confianza y valoración de sus alumnas y alumnos que elaboran sus proyectos de vida sobre la base de mensajes de otros agentes o actores sociales”, como la familia o los medios. El cuadro es patético: estudiantes mal formados (respecto de su propia generación, en pruebas como las referidas), peor valorados y desprestigio de la docencia.

Reformar la docencia en las escuelas normales es camino ineludible. Y eso significa reconocer que, aunque duela, en el presente la responsabilidad primera es no empeorar el paisaje.

Otra reforma educativa es posible

Pasi Sahlberg, artífice de la exitosa reforma educativa finlandesa sostiene una tesis a contracorriente del consenso mundial: es posible construir una reforma diferente a las políticas determinadas desde el mercado. Su libro, *El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?* (Buenos Aires, Paidós, 2013), repasa las claves del movimiento educativo que, junto con otras transformaciones socio-culturales y económicas, convirtieron al país nórdico en referente mundial por sus resultados en el examen del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, PISA.

El caso finlandés no es exportable al mundo, asegura Sahlberg. Hacerlo iría en contra de la propia esencia del modelo, “Hecho en Finlandia”. Al contrario, critica que se haya promovido en el mundo un modelo fracasado que alquiló una visión errónea.

Finlandia no adoptó las recomendaciones de moda. El autor es tajante:

(no) sugiere que una competencia dura, una mayor abundancia de datos, la supresión de los sindicatos de docentes, la apertura de más escuelas chárter o la implementación de modelos de gestión del mundo corporativo en los sistemas educativos permitirían encontrar una solución a estas crisis. Todo lo contrario.

La propuesta es sencilla: cualificar al cuerpo docente, limitar las evaluaciones de los estudiantes a las mínimas, anteponer la confianza y la responsabilidad a la obligación de rendir cuentas y entregar el liderazgo de las escuela al profesorado.

Dos expertos, Hargreaves y Shirley, califican al modelo finlandés como la “cuarta vía”, que aplica confianza, responsabilidad compartida y profesionalismo.

Sahlberg recuerda que Finlandia también destaca en el mundo por su comercio, tecnología, desarrollo sostenible, buen gobierno y

prosperidad, que se refuerzan y fortalecen con una buena educación y otros sectores sociales, como la salud. Esa es una de las claves de su éxito, porque no hay una sola razón para que un sistema fracase o funcione óptimamente.

En particular, tres elementos importantes de las políticas educativas explican el desempeño escolar:

a) Una visión inspiradora de la educación, vinculada al desarrollo del país, con una buena escuela pública para todos, financiada con recursos públicos y gestionada localmente.

b) La manera como los finlandeses manejaron los consejos provenientes del exterior. En un principio, cuenta, se apoyaron en la experiencia sueca, y luego en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), pero todo eso fue amalgamado para originar una visión propia, la “vía finlandesa”: “diferente del movimiento de reforma educativa global que ha dominado las políticas educativas en la mayor parte del mundo durante las últimas dos décadas”.

c) El desarrollo de condiciones de trabajo respetuosas y de interés para los educadores y directores. Remacha: “los educadores finlandeses, a diferencia de sus pares en muchos otros países, tienen la libertad y el poder para seguir adelante”.

Así de simples son las lecciones de Pasi Sahlberg en un texto que promueve la confianza en la educación pública y en posibilidades transformadoras, sin sujetarse a recetas o modas, y con la participación definitiva de los maestros, siempre bien formados y mejor pagados.

Escuelas democráticas

Diversas, complejas e interesantes reflexiones suscita la convergencia entre educación y democracia. A la pregunta sobre las posibilidades de la escuela democrática no tengo duda en la respuesta. Sí, no solo es posible, es necesario que nuestras escuelas sean democráticas, de tal suerte que edifiquen una ciudadanía culta, comprometida, informada y deliberante de los asuntos públicos.

Emilio Tenti Fanfani (*La escuela y la cuestión social. Ensayos sobre sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2011) es elocuente en un paisaje muy oportuno:

La mejor pedagogía de la democracia es una escuela efectivamente democrática, donde los niños no solo aprenden conceptos, sino que viven experiencias, es decir, votan, toman decisiones en conjunto, se hacen responsables de las consecuencias de las decisiones que toman, argumentan: debaten, evalúan, controlan.

¿Es complicado construir escuelas así? Fácil, no. Pero tampoco lo pretenden las políticas públicas que rigen a los sistemas educativos. A mi juicio, hay conceptos equivocados sobre la escuela y la función directiva, como la presunción de que la autoridad superior es infalible, encargada de pensarlo, ejecutarlo, evaluarlo y sancionarlo todo. Para quienes creen eso, por supuesto, una escuela democrática es imposible, impensable. Una escuela democrática es viable si se practican convicciones democráticas, pero hay que construirla con la mayor parte de las comunidades docentes, como talleres forjadores de ciudadanos, antes que alumnos aplicados o eficaces para responder exámenes. La democracia es, como suelen decir algunos demócratas congruentes, un régimen donde impera el compromiso, no tribu de súbditos. En un régimen así, la escuela, más que cuartel, templo o empresa, es su componente vital.

Escuela ciudadana: convicciones y preguntas

Frente a una sociedad vulnerada por el creciente coctel de problemas sociales (violencia, consumismo, incredulidad, egoísmo, indiferencia, inseguridad), se deben replantear las instituciones más interpeladas. El agudizamiento pone en peligro a las generaciones jóvenes. En principio, el concepto y la forma del Estado parecen obsoletos, junto con los poderes ejecutivos, legislativos y aparatos de justicia fueron rebasados. Los medios no están exentos de la problemática porque, en buena medida, banalizan la información y las noticias. Junto a ellos, otros ámbitos viven en crisis, como la familia.

La escuela no sale bien librada. Dice Victoria Camps que extravió el “norte”. En esas opiniones coinciden expertos. Al mismo tiempo, aparecen ideas que pueden vislumbrar otros horizontes y superar los actuales.

En la búsqueda de nuevo contenido para la escuela hay ideas sugerentes, como las de *escuela ciudadana*, derivada de las formulaciones pedagógico-políticas de Paulo Freire.

Para Moacir Gadotti, educador brasileño, algunos de los principios de la escuela ciudadana son: 1) partir de las necesidades de los alumnos y las comunidades, 2) instituir relaciones dialógicas entre profesores y estudiantes, 3) concebir la educación como producción y no como transmisión y acumulación, 4) educar para la libertad y la autonomía, 5) respeto a la diversidad cultural, 6) defensa de la educación como acto dialógico en el descubrimiento riguroso e imaginativo de la razón de ser de las cosas, y 7) basadas en planeamiento comunitario y participativo.

Por supuesto, su conversión en estrategias, instrumentos, actitudes y prácticas es compleja. Pero hay que alejarse de la resignación e indolencia.

Un consenso también es nítido: no basta una escuela nueva. Una nueva escuela es insuficiente para erigir ciudades más habitables mediante buenos ciudadanos; es precisa la refundación de todas las instituciones sociales (y cambios en los modelos económicos y políticos).

¿Se puede estar en contra de cualquiera de esos principios? ¿Se puede estar en contra de una escuela ciudadana? ¿Entonces, por qué no estamos trabajando en esa dirección?

Escuela en la calle

Durante 2103 observé en Argentina un panorama poco común para los espacios públicos mexicanos, al menos los que conozco. Las escuelas organizan viajes y salidas para aprender, conocer, divertirse. En Santa Fe los niños son un paisaje común en museos, en el catamarán que recorre el río Paraná entre esta ciudad y la vecina provincia de Entre Ríos. Incluso estuvieron en el *shopping* para ver en grupos un fenómeno del cine infantil argentino en dibujos animados: *Metegol*.

Los vi inundando la magnífica exposición (*Tecnópolis*) organizada por el gobierno nacional en Buenos Aires, acompañados siempre de maestros y padres de familia, madres principalmente, con sus mochilas al hombro, todos con guardapolvo, alegres, en pequeños grupos, algunos caminando solos, atentos, a veces desbordando el orden que quisieran maestras y maestros. Pero felices. En el impresionante Monumento a la Bandera, en Rosario, el paisaje cambia: junto a los niños, en un día normal, abundan jóvenes de las escuelas secundarias, algunos viejos y no pocos extranjeros.

No conozco las normas, ni tengo más información que explique cuántas veces puede salir un pequeño, o las prescripciones curriculares, pero están siempre en todos los sitios públicos de interés pedagógico. La práctica es digna de imitación.

La educación no ocurre exclusivamente en las escuelas, ni se aprende sólo en los libros y con maestros. Tampoco se ciñe a unos metros cuadrados a donde se asiste para escuchar. La educación sucede también cruzando las calles en grupo, en los museos, navegando el río, comiendo juntos en la plaza, disfrutando una película. Después conversando lo visto en el salón de clase, haciendo de cada salida una actividad placentera, extensión de la escuela y alternativa de aprendizaje, como tendría que ser buena parte de la escuela in-

fantil, si queremos que los niños sigan yendo con alguna dosis de interés o alegría.

Además, en tiempos de individualismos desenfrenados, de competencia escolar, por la escuela y fuera de la misma, esa estrategia es herramienta para el aprendizaje que promueva la construcción colectiva solidaria.

Claves para pensar y construir otra escuela

¿Es posible pensar una escuela con otras características, lógica, marcos conceptuales y arquitectura? A tales temas José Domingo Contreras dedica su contribución al libro *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, compilado por José Gimeno Sacristán (Madrid, Morata, 2010).

El capítulo del profesor de la Universidad de Barcelona invita a pensar desde otros encuadres, distintos a los que nos formamos, conocemos y reproducimos. Un texto que, en lógica freireana, sería de denuncia-anuncio, es decir, cuestionamiento a las limitaciones de la escuela actual, al mismo tiempo, caja de resonancia de su pensamiento y lecciones recogidas en su andadura por los campos de la educación en Europa, que ilustran otras posibilidades de una escuela distinta para épocas inéditas.

Sin que José Domingo Contreras cite a Edgar Morin encuentro convergencias en su postura: “no es sólo que tengamos un modelo escolar que dificulta otra práctica, sino que estamos socializados en un modelo escolar que nos dificulta otro pensamiento pedagógico”. Una reminiscencia del pensador francés a tener “la cabeza bien puesta”, más que una cabeza llena de información y datos inconexos.

José Domingo Contreras define la crítica a la actual institución como producto del modelo de la *escuela graduada*, sin embargo, advierte que no basta con desgradualizarla. Un reto complejo que en distintas partes del mundo empieza a encararse con experiencias germinales, que a la vuelta de un tiempo darán pie a un arco iris para la construcción de otras escuelas, cuando haya existido esa ruptura de los marcos mentales que nos reducen a pensar la escuela como institución ahistórica.

El capítulo termina con algunas claves para erigir otra escuela, aplicable a educación básica, pero no excluyente del resto.

1. Escuelas pequeñas, no masificadas, con grupos reducidos, que faciliten la organización didáctica con una medida más humana. En edificios distintos a las escuelas tradicionales, como casas familiares, pequeños hoteles, granjas, donde exista algo diferente a las aulas clásicas, y se ofrezcan posibilidades para otras experiencias de relación.
2. Convivencia inter-edades. La noción de grupo-clase es caduca y debe darse paso a formas de organización alternas, de convivencia entre niñas y niños y de distintas edades en momentos diferentes del día, acorde con objetivos pedagógicos.
3. No linealidad del aprendizaje y del crecimiento. Cada niño es distinto, único. Dar tiempo es la clave: “El Kairós (el momento adecuado, el tiempo de la oportunidad) antes que el Cronos (el tiempo homogéneo e imparable del reloj)”.
4. Aprendizaje orgánico. En resumen, no reducir la acción educativa a la dimensión cognitiva, ni privilegiarla. Agrego: hoy las pruebas estandarizadas a gran escala (PISA, ENLACE) son un desmentido rotundo a la educación integral; solo importa el dominio de conocimientos que pueden demostrarse en un examen.
5. Libertad y responsabilidad. No se trata de que cada uno haga lo que quiera, sino de tomar decisiones, asumirlas y vivir las consecuencias de las decisiones, las alegrías y los sinsabores.
6. Respeto profundo por la infancia y la juventud.
7. Una oportunidad para las familias. Estas escuelas, concebidas desde perspectivas novedosas, estimulan para que las familias piensen de otra forma su rol en la educación.

En el mismo libro Jaume Carbonell Sebarroja escribe el capítulo “Las reformas y la innovación pedagógica: discursos y prácticas” y ofrece seis señas de identidad de las buenas prácticas innovadoras; a saber:

1. La globalización del conocimiento, contra la lógica disciplinar.
2. Relación educativa basada en el diálogo.
3. Aliento a la curiosidad y el deseo.
4. Atención a la diversidad.
5. Ampliación de los entornos de aprendizaje, esto es, no sólo libros y aulas como recursos y escenarios de aprendizaje.
6. Un profesorado reflexivo y crítico; profesores, dice citando a Stenhouse, que transformen el acto de instrucción en aventura pedagógica.

Muchas condiciones deben cumplirse para tarea tan compleja, superables con imaginación y perseverancia. Con una de ellas cierra el capítulo José Domingo Contreras: la apertura de la administración, la amplitud de miras para admitir la experimentación responsable, para alentar la creatividad y ofrecer los apoyos que les corresponda. Difícil, pero posible.

Reminiscencias

A veces sueño, despierto o dormido, con la escuela donde cursé mis estudios primarios y secundarios, la “Eva Sámano de López Mateos”, en mi pueblo natal. Las imágenes me vienen a la memoria en tonos ocres, como fotos antiguas, gastadas por el tiempo y por sucesivas manos que las van ajando, impregnadas de respetables pátina y olor. La imagen predominante es la última ocasión en que me paré desde la calle frente a ella, hace tres años. No es un recuerdo grato y se repite con frecuencia, sin explicación aparente.

Me gustaba más la escuela como la viví durante nueve años, los seis primeros por la mañana y el resto por la tarde. Era precaria en sus condiciones materiales. Salones amplios, mesabancos de madera para dos personas, sin “aula Telmex” ni computadoras, biblioteca o comedores. Las aulas estaban repartidas en tres niveles, porque la escuela está empotrada en la loma de “Los Laureles”, una explanada central con dos canchas, para las ceremonias de los lunes, un pequeño patio en el segundo nivel y baños en el primero y en el tercero. Tampoco teníamos programas de escuela siempre abierta, ni proyectos de secundaria siglo XXI o prueba ENLACE. Éramos un puñado de muchachos y niños humildes, la gran mayoría, que temprano o a mediodía (en secundaria) caminábamos desde casa sin peligro y solos. Y regresábamos normalmente animados.

El recurso más valioso que teníamos eran los maestros, la mayor parte viajaban diario desde Colima capital y compartían sus enseñanzas. Ellos y los libros de texto, más nuestros cuadernos, eran el arsenal didáctico. Aprendíamos. No sé si más que ahora, pero mucho de lo que tengo por formación básica allí lo adquirí, en esas aulas que a fuerza de pelotazos se quedaron sin las micas protectoras del ruido, las interrupciones de la calle o del patio de recreos.

La nuestra no era una escuela bonita, ni completa, ni con los baños más higiénicos. Pero era nuestra. Ahora no sé qué pensarán los niños de su escuela. No sé quiénes son los maestros. Pero la escuela cambió en su fisonomía. Las enormes ventanas fueron sustituidas por celosías, aislantes y amortiguadoras del ruido (de paso, calentaron y oscurecieron las aulas). Los barrotes azules de entonces se reforzaron, las mallas de alambre la fueron abrazando. La escuela se parece más a una prisión que al jardín donde se cultivan ciudadanos. Por eso el recuerdo de esa instantánea, grabado en mi retina y memoria, no se pinta de colores, como tendría que ser una escuela, como tendría que ser el sitio donde niños y jóvenes pasan, después de casa, la mayor parte de sus primeros años.

PARTE III

Paisajes de la universidad

Denuncia y anuncio en las universidades

Paulo Freire promovió la dialéctica de la denuncia y el anuncio, como signo distintivo de su concepción y praxis educativa. Crítica de lo instituido, de las deficiencias, carencias, equívocos y olvidos, al mismo tiempo, capacidad de propuesta, anuncio de otras visiones, esquemas y prácticas superadoras de lo denunciado. Refuerza la definición de la pedagogía como teoría-práctica, cuyo sentido vital, más que mera especulación, es la intervención social en la realidad educativa.

En las universidades dicha dialéctica debería expresarse cotidianamente, por tratarse de comunidades inteligentes, habitadas por sujetos que agotaron todas las instancias de la carrera escolar y se les contrata para fortalecerlas. Las universidades tendrían que ser organizaciones vivas como el pensamiento o las ideas de sus miembros. Por este entrenamiento, el cambio debería ser permanente.

La realidad contraría estas suposiciones. Los esquemas prevalentes abortaron la dialéctica freireana; o nunca la concibieron. Las universidades poco se piensan a sí mismas, escasamente se reflexionan, difícilmente se autocritican. Esta incapacidad de examen de sí misma, de diálogo, cancela buena parte de las posibilidades transformadoras.

Ese paisaje, que mutiló el ser reflexivo de las universidades para cumplir indicadores en tiempo y forma, para atender las planeaciones abstractas destinadas a oficinas de la burocracia nacional son, entre otros factores, padrastrós de este vaciamiento de sentido, una mutilación de la huella digital de las universidades. Posiblemente, una mutación trascendental e irreversible en su ADN.

¿Anécdotas o vislumbres?

El domingo 1 de septiembre de 2013, leyendo las noticias en el periódico argentino Página 12 encontré dos brevísimas notas, de esas que salen entre curiosidades y anécdotas. Suelos, les llaman. Me pregunté si son solo algo simpático o atisbos de hechos más profundos, que dibujan en la superficie prácticas o concepciones emergentes. En todo caso, estoy convencido de que en el mundo educativo los detalles mínimos cobran sentido que puede ir más allá de lo aparente y, por tanto, merece la pena el detenimiento.

La primera nota refiere el hecho inaudito de que la Universidad de Liberia no admitió a ninguno de los casi 25 mil jóvenes que se presentaron para obtener una plaza. La declaración de un funcionario de la institución es que los jóvenes “carecían de entusiasmo y de un conocimiento básico del inglés, idioma oficial de la nación”. La ministra de educación liberiana declaró sus sospechas: “Sé que hay muchas falencias en las escuelas, pero que todo un grupo se examine y todos reprobren, eso me genera dudas. Es como un asesinato en masa”.

En las escuetas palabras de ambos declarantes se muestran las más comunes posturas en estos casos: quienes defienden el elitismo de la educación y justifican en los méritos la exclusión de cientos o miles de jóvenes. Por otro lado, la de quienes apelan a la educación como derecho. Ciertamente, como declaró la ministra Etmonia David-Tarpeh, aquello parece un asesinato colectivo, no solo de jóvenes, sino del propio futuro de un país que no es la avanzada educativa, preso de guerras civiles recientes y economía destrozada.

El segundo hecho corresponde a Tailandia, otro distante sitio del mundo. La fotografía que acompaña la nota es elocuente. Se trata de un rústico sombrero anti-trampa ideado por estudiantes de la Facultad de Agroindustria de la Universidad de Kasetsart. La descripción es simple: “El modesto -pero efectivo- diseño está compuesto por

una banda que rodea la cabeza con dos papeles A4 engrapados a los costados”. El objetivo: frustrar a los “copiones”. Como dos enormes orejas de burro caen sobre la cara. Como las anteojeras de los caballos. Así parece la imagen de los estudiantes con los ojos clavados en sus pupitres.

Las redes sociales jugaron un papel clave al desnudar la imagen indigna, ominoso hecho justificado por la universidad declarando que lo diseñaron los estudiantes y era voluntario usarlo. “Solo intentaba promover la creatividad entre los estudiantes”, dijo el atribulado profesor Natdanai Rungruangkitkrai.

¿Hechos anecdóticos o indicio de esas visiones retrógradas que pueblan los paisajes de la escuela? En cualquier caso, sirven para seguir sospechando de la cordura de quienes allí habitamos y obligarnos a nuestro exigente escrutinio.

¿Ejecutivo o maestro?

A finales de la década de los noventa, la Universidad de Colima fue invitada por la Secretaría de Educación Pública a integrarse en un proyecto piloto nacional conocido como Formación pertinente o Bachillerato pertinente. En principio, diez instituciones ensayarían una organización distinta del trabajo escolar, así como de la actividad colegiada de profesores en la búsqueda de enseñar y promover el aprendizaje: las universidades de Guadalajara, Nuevo León, Puebla, el Colegio de Ciencias y Humanidades Sur de la UNAM, los Colegios de Bachilleres de San Luis Potosí, Tabasco, Ciudad de México, entre otras. La Universidad de Colima en sus bachilleratos 1, 4 y 8 experimentó una aventura educativa de alto impacto, con muy favorables resultados, que años después sigue recordándose gratamente por estudiantes y profesores.

Grosso modo, con el proyecto los programas de los cursos fueron modificados, grupos de expertos prepararon materiales de apoyo para estudiantes y docentes; se involucró a los padres y madres de familia desde el inicio, incluso, la decisión de participar o no debía ser tomada conjuntamente por padres e hijos, pues las tareas y actividades escolares eran superiores al común; los profesores asistían periódicamente a capacitaciones con el grupo de colegas de las mismas materias en otras instituciones; los estudiantes realizaban viajes de estudio y vivían en casas de los jóvenes de las sedes visitadas, en una forma de intercambio que los bachilleratos desconocían entonces.

El coordinador del proyecto, Juan Fidel Zorrilla, escribió un libro que reseñó con detalle el proyecto y sus resultados. Ahora he contado trozos para la anécdota ilustrativa de un drama pedagógico.

El proyecto tenía financiamiento externo por parte de la OCDE, y dos ocasiones fue evaluado por dicho organismo. Una de ellas fue a distancia, en reunión de los coordinadores institucionales con el

grupo encargado de valorar la experiencia. La otra fue una visita de campo. La Universidad de Colima fue elegida en el Bachillerato 4.

Un profesor francés, cuyo nombre olvidé, fue responsable de la visita. Una mañana, fuera de agenda, nos pidió reunirse con los estudiantes. De los 100 estudiantes que participaban debíamos reunir 20 o 30. Fue difícil porque los alumnos se preparaban para realizar un viaje y esa noche salían de Colima, así que no estaban en el plantel. Por teléfono y como fue posible se convocó a la sesión y tuvimos una buena asistencia, como lo pedía el experto.

Ya en la reunión les preguntó por el programa, sus actividades, los maestros, y en algún momento, palabras más, palabras menos, lo siguiente: si tuvieran que elegir entre trabajar como ejecutivos en una empresa o profesores de primaria, qué preferirían. No lo dudaron los jóvenes: en la empresa. Les repitió la pregunta con una ligera variación: ¿entre trabajar en una empresa y como profesores de secundaria, qué elegirían? De nuevo, la respuesta fue unánime. El profesor se mostraba interesado, y yo, expectante, no sabía a dónde nos conducía. Soltó la tercera: ¿entre la empresa y como profesores universitarios? Algunos se inclinaron ya por trabajar en la universidad.

La reunión siguió y él no dijo más sobre esas interrogantes. Sentado en la parte posterior de la sala medité hasta encontrar la conclusión que, supongo, escribiría en su reporte o para sí mismo: en México los buenos estudiantes (porque aquellos sí que lo eran y el profesor francés se dio cuenta por su nivel intelectual, por sus respuestas, por su lenguaje), no quieren ser maestros del tramo formativo donde más se requieren buenos y comprometidos profesores. Una lección que, muchos años después, conservo y, desgraciadamente, confirmo.

Falsos médicos o el valor de los títulos

Gabriel Zaid en *De los libros al poder* (México, Grijalbo, 1988) se pregunta: ¿hoy, que tenemos más doctores que nunca, por qué el país no está mejor que nunca? Dos décadas y media después, la interrogante reaviva la reflexión. ¿Viviendo en la llamada –dicensociedad del conocimiento, con más egresados universitarios, más doctores y más profesores, estamos mejor que nunca?

Zaid cuenta una anécdota que cuestiona la relevancia de la escolarización. Relata que fue desmontada una banda de falsificadores y ello condujo a la revisión por peritos calígrafos de miles de títulos médicos. Así pudieron detectar a personas que ejercían esa profesión sin haber pasado por una facultad.

Lo curioso (la expresión es eufemismo) es que su ejercicio profesional no era distinto de los auténticos médicos, que genuinamente se habían quemado las pestañas y habían cursado seis o más años en una facultad universitaria, con guardias nocturnas, fines de semana en hospitales, y toda esa atmósfera esforzada de la formación médica de los estudiantes. Los impostores fueron detectados por un asunto formal, esto es, por la revisión de sus títulos, no porque hayan ejercido peor su profesión o hubiesen provocado una epidemia mortífera. Su ejercicio era tan normal, como el de los auténticos.

Quienes hemos trabajado en universidades y relativamente cerca de las facultades de medicina, sabemos que suele haber gran rigor y disciplina en la formación de sus estudiantes, y sabemos también que ello no ocurre en otras carreras, en donde solo circunstancias extraordinarias evitan que alguien egrese. Entonces, si la anécdota de Zaid sucede con los médicos, qué podría acontecer con otras profesiones.

Esa conclusión interrogativa me lleva al pensamiento de Francesco Tonucci, quien afirma que la escuela quita demasiado tiempo

a los chicos y para educarles podríamos reducir el tiempo escolar, con una reorganización total, producto de otra concepción. Tiene razón, aunque la política oficial conduce a las escuelas mexicanas por otros carriles, pues se impone la ampliación (sin enriquecer sustancialmente la vida en aulas y escuelas) de las jornadas escolares y liquidar, si algo faltaba, la indispensable curiosidad y creatividad de los estudiantes.

Clausurar las oficinas de planeación

Las políticas modernizadoras de la educación superior mexicana en el siglo XXI transformaron el paisaje de las universidades. Muchos cuadros podrían colorearse con esa transfiguración. Tendríamos que reflexionar si fue evolución o involución, o si lo fue en ciertos aspectos y en cuáles no. Es un territorio vasto, tema para tesis y ensayos, especialmente para la discusión horizontal, el diálogo entre profesores y de éstos con las autoridades, en pos de las capas profundas de la institución universitaria, para mirarla en sus entrañas y descubrir si el producto de dichas políticas es el deseado o habrá que enmendarlo.

Una de las áreas que recuperó poder y centralidad fueron las oficinas de planeación. El llamado Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) es el instrumento que decantó un conjunto de experimentos previos, hasta que las mentes oficiales encontraron el algoritmo perfecto para controlar a las universidades en la vida académica.

Si las oficinas centrales de planeación formaban parte de las selectas áreas en el entorno de los rectores, si sus modos de trabajo podían aislarlos del resto de la comunidad, eso y más se consolidó. En la medida en que las oficinas y el personal de planeación se acercaron a los despachos de las rectorías se fueron alejando de las realidades, porque los arrastró la inercia del cumplimiento, la burocracia, la exigencia formal y se olvidaron de las funciones esenciales con los sujetos encargados de cumplirlas.

Por eso, con precisión quirúrgica, Luis Porter y Eduardo Ibarra, (*El libro de la universidad imaginada. La universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar* México, UAM Cuajimalpa/Juan Pablos Editor, 2012) sugieren:

la necesidad de clausurar la oficina de planeación situada al lado del despacho del rector, para reconocer la capacidad planificadora de todos los sujetos, situando al individuo en la posición de reconocer al otro y, de esta manera, encaminar sus acciones a lugares posibles. Esta aproximación nos mostrará con claridad cómo sustituir la 'racionalidad técnica' imperante con una 'racionalidad productiva/ creativa' que posibilite el aprendizaje compartido y la colaboración planificadora, esa que nos permite ver hacia el futuro para saber qué hacer hoy.

Lo suscribo a ciegas, en las letras grandes y en las pequeñas.

Costos de la modernización universitaria

El paradigma de la modernización utilizado en México para transformar a las universidades públicas dejó como saldo claros oscuros interminables, infravalorados en su justa dimensión en escala nacional y al interior de las comunidades universitarias. La complejidad vuelve imposible cualquier esfuerzo de síntesis. A ese tema dediqué mi tesis doctoral, así que no pretendo resumirlo en 500 palabras. Abordaré un ángulo de este paisaje, que se fue despejando con los vientos neoliberales que soplan en las universidades públicas mexicanas.

Para ilustrar lo anterior usaré unas palabras de Ernesto Che Guevara y su concepción del trabajo en la naciente Revolución Cubana:

El trabajo debe ser una necesidad moral nuestra, el trabajo debe ser algo al cual vayamos cada mañana, cada tarde o cada noche con entusiasmo renovado, con interés renovado. Tenemos que aprender a sacar del trabajo lo que tiene de interesante o lo que tiene de creador, conocer el más mínimo secreto de la máquina del proceso en el que nos toca trabajar.

Cualquier rector, plan institucional o discurso encendido el primero o 15 de mayo suscribiría el pensamiento del revolucionario argentino. Si ese pensamiento aplica para un obrero o un artista, en educación no es menos indispensable, porque un profesor forma o ayuda en la formación de seres humanos, no fabrica tornillos ni hamburguesas. No es peyorativo, son distintas las tareas.

En ese aspecto sensible y delicado me parece que se ubica uno de los más costosos resultados de la modernización universitaria, la ruptura (evidentemente no caben las generalizaciones) con la pasión por el trabajo universitario, más allá del medio metro del profesor o del laboratorio del científico; el avasallamiento del interés genuino para suplantarlos por premios de productividad, etiquetas de exce-

lencia y membresías en cofradías intelectuales. La entronización del egoísmo y la fatuidad. La pulverización del trabajo colegiado por articulaciones ficticias y forzadas, basadas en ganancias personales.

Esa deuda del neoliberalismo universitario mexicano fue impuesta por la SEP y aceptada con sumisión por muchas instituciones. Hoy no se ve siquiera una pequeña lucecita al final del túnel. ¿Dónde sembrar nuevas inquietudes que reverdezcan aquella pasión? ¿Puede educarse sin emoción?

Dolorosas constataciones

Hace algunos años, el director de un bachillerato me confesó su opinión sobre la institución donde ambos trabajamos, cuando yo ocupaba un cargo directivo que me hacía de alguna forma responsable del juicio. Dijo: tuve tres hijos estudiando en la universidad; ya terminaron los tres, y la verdad —recuerdo vivamente el énfasis— solo la que estudió telemática recibió una buena educación. Y para no dejar dudas, remató: no así quienes estudiaron contabilidad y pedagogía. Su expresión facial fue más elocuente.

Juicios de esa naturaleza, que interpreté bien intencionados, me provocaron entonces y a la fecha sensaciones personales e incitaciones profesionales, ninguna de ellas alentadora o esperanzada.

Es duro escucharlo, reflexionarlo y constatar con alguna dosis de rigor (sin la pretensión de denostar a la universidad), que la afirmación inspirada en una experiencia familiar se sostenía sola, como indicio de alerta.

Esas situaciones son oportunidades. Pero es difícil. Los discursos triunfalistas en las universidades son casi impermeables, incapaces de revisiones críticas alejadas de la autocomplacencia y que permitan afrontar con mentalidad abierta las falencias y posibilidades. Eso es lo más grave, a mi juicio. Quiero decir, gravísimo que una persona pase por una universidad y cuatro o cinco años después piense que no valió la pena por la pobreza de la oferta educativa, del clima cultural o preparación profesional, pero es más grave que nos tapemos los ojos y prefiramos voltear a otro lado, mientras se desploman los cimientos del majestuoso edificio verbal que construimos, pero que los hechos niegan y, con ello, nos niegan y acusan.

Democracia y presupuesto en las universidades

Los vientos de la democracia penetraron muchas esferas de la vida social. Indiscutiblemente, sus avances permitieron transparentar zonas oscuras y, pasito a pasito, germinan tiempos nuevos, a veces con dificultades y retrocesos, pero con tendencia lentamente progresiva. Democracias imperfectas, sociedades en crisis, ciudadanos en construcción y tiempos inciertos resumen nuestro estado actual de cosas.

Las universidades no son excepción de lo bueno y lo malo que trajo la democracia. Los canales participativos se amplían, ensayan mecanismos de gestión, hay otras capacidades de respuesta frente a la autoridad, pero también se afianzan zonas oscuras, impenetrables. Una de ellas es el financiamiento, territorio reservado a pocos. Son esas parcelas cerradas, exclusivas, donde las autoridades decidieron que el dinero no tiene por qué transparentarse y, peor, que la comunidad universitaria no tiene derecho (ni capacidad) a conocer detalles.

Más allá de los grandes números de los que deben rendir cuentas las universidades a sus financiadores (gobiernos federal y estatales), los otros ingresos, la tajada menor nada desdeñable, son parte de la cara oculta de la luna. Poco o nada se sabe en muchas instituciones universitarias.

Por fortuna, también existen prácticas que empujan otras visiones de las universidades. En México y Argentina lo he visto. De paso por el país sureño conocí la experiencia del presupuesto participativo en la Universidad Nacional del Litoral (UNL), en la ciudad de Santa Fe. En 2013 la institución convocó por tercer año consecutivo a toda su comunidad a presentar proyectos en áreas seleccionadas por su capacidad de impacto general. En las ediciones iniciales apoyaron proyectos para beneficio estudiantil, y en esta tercera, “bienestar de la comunidad universitaria, políticas de inclusión, desarrollo

de actividades culturales y obras de infraestructura”. Los proyectos serían revisados por un equipo y seleccionados los más factibles y pertinentes, luego difundidos en todos los medios de la UNL y, posteriormente, votados por la comunidad. Los ganadores obtendrían entre 50 y 200 mil pesos argentinos, de acuerdo con su grado de impacto en la universidad.

Cierto, como reconocían las autoridades, es solo una parte del presupuesto total, pues el 90 por ciento se destina al pago de nómina, pero una forma de concretar su Estatuto, que establece la definición de la comunidad universitaria como espacio donde participan todos sus miembros. Los avances normativos son importantes, pero su relevancia crece con prácticas que consagran a las comunidades los derechos de existir y opinar.

Divagaciones

En la víspera de integrarme al equipo que preparará un posgrado dirigido a docentes o egresados de carreras de pedagogía y ciencias de la educación, varias preguntas e inquietudes me provocaron perplejidad, especialmente instigadas por las lecturas que ahora realizo sobre algunos de los más conspicuos creadores de la teoría pedagógica.

En principio me dije: ¡cuánta arrogancia en quienes pretenden, pretendemos (no solo en Colima) diseñar un proyecto formativo sin el conocimiento preciso del contexto del cual proceden o al cual se dirigirán nuestros probables egresados! No pude dejar de recordar el programa de capacitación docente en *competencias*, impulsado por el gobierno federal, mediante el cual instituciones y personas, sin conocimiento de la problemática del bachillerato, “formaron” profesores de ese nivel. ¡Cuánta arrogancia y cuánta irresponsabilidad!

Recordé a Ovide Decroly cuando se quejaba e interrogaba diciendo, *mutatis mutandis*, si nuestros hijos, aquellos que decimos tanto amar, no merecerían ser formados por mejores profesores. ¡Cuánta razón le asiste, 90 años después, al médico y educador belga! Y no ahondo en la información que tengo sobre cómo se ingresa a las escuelas normales mexicanas, o cómo se consiguen horas en las escuelas secundarias por otros “mecanismos”, los que no se presumen en la SEP y decretaron enterrados ya.

Regreso. Es un despropósito diseñar un posgrado para maestros en servicio o egresados de carreras de pedagogía y ciencias de la educación sin conocer, por ejemplo, el mundo real de la escuela secundaria o los bachilleratos, o ignorar los planes de estudio, los perfiles docentes, condiciones de vida de muchos de los jóvenes y adolescentes que asisten a esos traumáticos periodos escolares, que expulsan cada año un millón cien mil alumnos, según la SEP.

Despropósito, irresponsabilidad, buen negocio en las instituciones privadas, un poco de todo eso; así se fraguan muchos posgrados en este país.

No pienso que Argentina sea el modelo educativo al que deberíamos mirar los mexicanos, pero sí pude conocer algunas de sus prácticas, por ejemplo, la rigurosidad y el nivel de compromiso de estudiantes y profesores en los posgrados. Antes, en primer lugar, las exigencias legales y políticas al respecto: allá no se pueden abrir programas de posgrado sin la evaluación estricta de una instancia ajena a la universidad; acá, en cambio, muchos de los maestros de las universidades públicas cursan posgrados (doctorados patito de instituciones patito) para pavonearse, mientras los gobiernos aplauden la elevación de los promedios de escolaridad con base en esas farsas, al tiempo que aumenta el número de analfabetos funcionales. Y esa evaluación sería pasa, entre otros criterios, pero principalmente, por contar con una planta de maestros calificada.

¿Será complicado que podamos hacerlo así? No digo: como en Estados Unidos o Finlandia; digo: como en Argentina.

Como cuestiona Decroly: ¿no merecen nuestros hijos, aquellos que tanto decimos amar, mejores profesores, formados en buenas escuelas, con estuendos formadores de profesores? Agregó: ¿no estuvo bueno ya de jugar a la escolita?

Escuela y familia: alianza vital

A principios de la década de 2000 inauguramos en la Universidad de Colima uno de los proyectos que más satisfacciones proporcionaron entre 1997 y 2004: *Escuela para padres*. Un programa de vinculación de los bachilleratos de la universidad con padres y madres de los estudiantes. Fue el primero de su tipo en Colima, en todos los niveles educativos. La idea era un reto: invitar a las mamás y papás de los bachilleres a tomar clases de distintas materias. Los primeros fueron de matemáticas, historia de Colima, informática (el más demandado), entre otros. La preparación fue muy cuidadosa. Elegimos a los profesores más adecuados, por sus intereses y actitudes, y luego enviamos cartas a las familias de los estudiantes en los municipios de Colima y Villa de Álvarez.

La respuesta era imprevisible. A la cita en las instalaciones de los bachilleratos 1, 2 y 3 en Colima acudieron unas 150 personas el sábado en que empezamos los cursos. Allí estuvimos festivos, acompañando al rector para darles la bienvenida. El paisaje de los sábados se alegró con la presencia de adultos que acudían gozosos y puntuales a las clases en su retorno a la escuela.

Con emoción especial recuerdo la ceremonia cuando una a una las personas acudieron a recibir su certificado el sábado final. Les pedimos que hablaran y expresaran comentarios. La espontaneidad y gratitud nos desbordó. Una señora, de apariencia humilde, se levantó de las primeras filas y nos dejó un mensaje paralizante. Nos confirmaba que en estos tiempos, complicados por muchas razones (padres y madres trabajando, ausentes en casa), la universidad debía acercarse a sus socios principales en la educación de nuestros estudiantes, sus hijos. La señora en el micrófono nos dijo que ella había soñado que sus hijos fueran a la universidad, porque representaba una institución distinta, que concedía un gran honor. Pero nunca imaginó que también ella acudiría a la máxima casa de estudios co-

limense. Sus palabras finales compendiaron sentimientos: se sentía orgullosa de cumplir en su persona el privilegio de ser alumna de la universidad. Y al decirlo, con su mano nos mostraba la prueba: el certificado del curso. Ese certificado, estoy seguro, habrá ocupado, ocupará un sitio especial en casa de la señora.

Varias lecciones extraje del programa escuela para padres. Lamentablemente no todos pensaban así. Lo lamento, no porque todos debemos pensar igual, sino porque en programas así creo que las diferencias debieran ser secundarias. Cuando ampliamos el programa e impulsamos la creación de asociaciones de padres y madres de familia en los bachilleratos, se hicieron porque estaba dispuesto desde la rectoría, pero no todas funcionaron.

De entonces recuerdo a un directivo opositor a que los padres estuvieran en la universidad. Actitud común en cierta clase de gente del medio pedagógico más rancio. El exitoso programa escuela para padres se extinguió poco a poco. Para mí, no tengo duda, fue uno de los momentos excepcionales de la reforma académica del bachillerato de la Universidad de Colima, y referente entonces para los bachilleratos de las universidades públicas mexicanas.

Escuela y liderazgos

En *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación* (Argentina, Siglo Veintiuno, 2011), Emilio Tenti Fanfani explica el origen de los primeros estudios sobre el salón de clases en Estados Unidos hacia los años 30 del siglo pasado. “Las preocupaciones de esos estudios, aclara, se centraron en el tema del tipo de influencia de las diferentes formas de liderazgo docente en el clima organizacional del aula y en los resultados del aprendizaje”.

La investigación de mayor repercusión fue, a su juicio, la realizada por Lippitt y White, discípulos del psicólogo social Kurt Lewin. En la investigación con niños de 10 años se realizó un experimento para observar la influencia de los tipos de liderazgo en el comportamiento. Se organizaron grupos de cinco estudiantes y les dieron instrucciones sobre sus tareas, bajo la conducción de distintos líderes adultos, de tipo autocrático, democrático y *laissez-faire*.

Aquella investigación fue reveladora en sus hallazgos. Así explica el profesor Tenti Fanfani:

los chicos eran más productivos cuando eran dirigidos por un líder autocrático, pero sólo cuando el líder estaba presente. Eran bastante improductivos y agresivos cuando el liderazgo era del tipo ‘laissez-faire’, y estaban muy satisfechos y eran bastante productivos cuando trabajaban bajo un régimen de tipo democrático.

La clasificación se hizo bastante común y perdió poder explicativo u orientativo, dejándose de lado sus posibilidades, o convirtiéndose nada más en tema de los abundantes cursos de superación profesional. Mientras, las visiones que transformaban las prácticas y actores desde una particular óptica modernizadora, construyeron discursos, criterios e instrumentos desde liderazgos autocráticos, fuera de cualquier deliberación con los académicos, fincado en el cumplimiento a rajatabla de los indicadores.

El paisaje del mundo universitario en la era de los indicadores está hecho a imagen y semejanza de esas visiones: más doctores, más profesores con posgrados, más programas de calidad, más investigadores en la élite, más artículos en revistas especializadas, más movilidad de profesores, más cuerpos académicos... más, más, más. ¿También están más satisfechos que nunca, se sienten más plenos que nunca y son más útiles a sus estudiantes que nunca?

Heridas que nunca cierran

Han pasado 15 años desde que detonó el problema de los rechazados en la educación superior de Colima, principalmente en la Universidad de Colima, por el peso de su matrícula en el estado. Una parte de ese lapso la viví cerca del problema. Conozco los discursos a propósito de los infaustos días para muchos jóvenes y sus familias: sé lo que dicen las autoridades de la Universidad (y lo que hacen), sé lo que dijeron y dicen las distintas autoridades estatales, sé lo que demagógicamente dicen los actores políticos y también la aflojerada actitud de los medios informativos en momentos donde se definen posturas y la suerte de miles de jóvenes.

Como un cuadro en colores ocres, que se añejan cada día, así veo las distintas escenas del drama. No quiero repetir las que tengo más crudamente danzando en la memoria, pero basta con acercarse entre los meses de julio y agosto.

En este tiempo, a pesar de las frustraciones y los engaños, nada pasó. La sociedad civil no existe frente a un dilema central en toda sociedad que se precia de democrática. Los que se rebelan en esas fechas, algún partido político, algún movimiento social o político, un periodista locuaz, solo pretenden sacar ganancias. Y normalmente las obtienen, a cambio de su silencio y hasta no verte por unos meses.

Esa complicidad, a veces miserable, indigna, pero la impotente sociedad civil no ha actuado de formas efectivas. Los gritos silenciados e individuales no encuentran cajas de resonancia, y las familias se resignan a que su hijo estudie veterinaria en lugar de medicina, ingeniería metalúrgica y no farmacobiología, ciencias políticas y no derecho. Los que pueden lo enviarán a otra institución o estado. Es una historia tan vieja que sus cicatrices desaparecieron entre pieles insensibles.

Un actor político que jugó pobre papel en estos años es el gobierno estatal. Cada año regatea recursos con sus mismos discursos y elude compromisos financieros sustanciales a cambio de becas. No encaró el problema con la determinación que un estado debe hacerlo frente a un asunto verdaderamente estructural.

Así, pues, que sobre cada uno de quienes tuvieron esa responsabilidad empiecen a recaer las responsabilidades correspondientes. Cientos, miles de rechazados merecen justicia: que se les cumpla el derecho constitucional y humano a una buena educación.

Estudiantes rechazados: ¿sociedad de frustrados?

El currículum de una persona con bachillerato en México es muy superior al promedio de escolaridad. Doce años (por lo menos) de instrucción escolarizada, cientos de materias aprobadas, sujetos a la voluntad de decenas de profesores en unas diez mil horas de escuela sentados en un sitio donde, excepto la casa, pasan más tiempo que en ningún otro.

El recorrido por los laberintos escolares se interrumpe el fatídico día cuando se publican las listas de aceptados a las carreras universitarias. En ese fecha llegan a su fin ilusiones (de cada uno y sus familias) de ser ingenieros, médicos, abogados, arquitectos. Algunos intentarán de nuevo el año siguiente, una, dos veces, hasta caer rendidos o tener la fortuna de que sus resultados les permitan el acceso. O cursen una carrera menos competida con probables resultados finales frustrantes. Es la triste realidad que padecen muchos jóvenes, miles cada año, que a partir de ese momento guardarán el estigma social de ser “rechazados”, con todo y un certificado de calificaciones que avalan su bachillerato.

En un sistema que privatizó el derecho a la educación superior y con lento esfuerzo va ampliando las posibilidades, tener doce años de escolaridad, cuatro más que el promedio nacional, no sirve de mucho en la escuela ni en el mundo laboral.

Conforme se asciende en la pirámide escolar, definida hace tiempo como una larga carrera de obstáculos, las probabilidades de éxito menguan. Varios estudios en América Latina encontraron una relación entre dichas probabilidades y la condición social: no es la inteligencia de los pobres la que les falla, sino el entorno social y familiar depauperado, agravado por ineficaces políticas sociales con un modelo que privilegia los valores del mercado y no los humanos.

El fenómeno de los rechazados es aceptado con naturalidad. No todos tienen por qué estudiar en la universidad, es cuestionamiento común y elusivo a la hora de las explicaciones. ¿Se puede construir una sociedad plena, de seres humanos satisfechos en sus condiciones elementales (incluidas las emocionales) si hay un grueso contingente que carga la culpa por un delito no cometido, el pecado de haber nacido en una clase social empobrecida o en la perdida serranía de algún estado mexicano?

La vida en las aulas

La tarde refresca con la puesta de sol. Es una escuela superior. El maestro llega al salón de clases puntual. Los alumnos se sientan con el alboroto natural. De a poco se impone el silencio. El maestro los invita a escuchar una lectura. No hay más explicaciones. Esa escena la repiten con regularidad en el curso. Algunos esperan ese momento, o lo recuerdan como el más grato. El maestro abre el libro con parsimonia, se coloca de pie frente al grupo, a la mitad, y luego de recorrer el grupo con la vista, enciende el vuelo de la imaginación en los escuchas. Con voz clara y énfasis adecuados transcurre la narración. Los oídos de los estudiantes están concentrados, la mente abierta. Al pasar la segunda de tres páginas, el profesor mide el ambiente con los ojos, por instantes brevísimos, imperceptibles para el grupo, se abstrae de la página para recorrer las filas de alumnos. El silencio, la mirada expectante le bastan para continuar. Los silencios y su ausencia son poderosos indicadores. El grupo está conectado. La lectura sigue. Termina. El maestro pregunta si alguien quiere comentarla. Los estudiantes parecen despertar del momento. Alguna vez responderán. Comentarán lo que la lectura les recuerda o inspira. Otro preguntará la opinión del maestro sobre un tema colateral. Alguien más pide el título y el autor; se inclina sobre su cuaderno y toma nota. Algunos cuchichean atrás. Uno abre de nuevo su computadora portátil. Fueron ocho minutos. Una lectura en apariencia ajena al programa del curso. Suficiente para que el inicio de la clase contenga el germen de expectación que recomiendan los manuales de didáctica.

Concluye la clase y salen del aula. Qué sucede en las cabezas de cada uno es imposible saberlo. Alguno, cree el maestro, seguirá escuchando o imaginando la breve historia de la “Nieve negra”, creación de José Saramago. Otro estudiante esbozará una sonrisa con el jocoso relato de Jorge Ibargüengoitia. Alguna comentará con su

compañero sobre los niños pobres de América Latina descritos por Eduardo Galeano. Varios de ellos, muchos años después, seguirán recordando aquellos autores, aquellas lecturas, aquellos momentos, aunque se hayan perdido en la desmemoria el nombre del maestro o la materia.

Las dificultades de la coherencia

La coherencia es una de las más valiosas virtudes en los educadores. Paulo Freire advierte que la coherencia absoluta es imposible, pero que debe ser bandera cotidiana, pretensión permanente. Parece sencillo el enunciado, pero las costumbres de una cultura autoritaria se imponen de forma despiadada. Es común que haya profesores declarando su progresismo mediante largas peroratas autocomplacientes, que sirven al mismo tiempo para provocar el rechazo de los estudiantes y exaltar vanidades docentes. O que el tiempo de las preguntas se convierta en un ejercicio de constatación de la fuerza argumental de los profesores, no en el espacio de diálogo que posibilite la participación y el desenvolvimiento estudiantil.

En la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina) fui testigo de enésima muestra. Cierta tarde asistí a un panel sobre integración escolar. No es asunto del que suele leer, pero enfrascado en el tema del derecho a la educación quería aprender qué pensaban los participantes. Valió la pena, aunque por motivos distintos a la pretensión inicial.

Cuando se abrió el espacio de preguntas y comentarios de los asistentes, una de las panelistas pidió la palabra y propuso que, antes de continuar, podrían mostrarnos dos investigaciones hechas en los años previos. Con un consentimiento más tácito de los escuchas, agradeció y dedicó unos veinte minutos a exponer el par de interesantes reportes.

Hasta aquí, el tiempo de las intervenciones ya se había recortado, y entonces la moderadora pidió comentarios del auditorio, que llegaron de inmediato. Justo atrás de mí dos alumnas del profesorado de biología coincidieron con los señalamientos hechos en la mesa y evidenciaron que durante su formación, a punto de culminar, no habían tenido un aprendizaje en estrategias frente a la diversidad, ni

siquiera prácticas reales. Fue un señalamiento crítico bien intencionado, con argumentos, pero en cascada, sin dejarlas terminar siquiera e interrumpiéndolas en más de una ocasión, vino la reacción de dos de las tres panelistas. Inexplicablemente, sin escuchar los argumentos, sacaron las respuestas preparadas.

No viene al caso relatar más, la anécdota es útil para mostrar cómo, un discurso presuntamente progresista en un tema tan *ad hoc* (la integración e inclusión de la diversidad) es insuficiente para convertirlo en una práctica que fue, en los hechos, autoritaria, irrespetuosa, impaciente e intolerante.

Jóvenes viejos

Hace tiempo asistí a la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina), para escuchar un debate sobre jóvenes y participación política. En el panel estuvieron tres de los cuatro invitados; solo faltó un diputado provincial (local, en México). Participaron un diputado provincial del Frente para la Victoria, el partido que gobierna la nación, una joven representante de organizaciones sociales y el presidente del Centro de Estudiantes, la sociedad de alumnos en nuestro contexto, si se permite la traducción.

Me interesaba escuchar a los jóvenes y a los diputados, jóvenes todos. Con esa expectativa la frustración fue mayúscula luego de las disertaciones y la apertura de la moderadora, profesora de la Facultad de Humanidades y Ciencias.

Si me enteré del panel dos o tres semanas antes, supongo que ellos habrán tenido un mes, por lo menos, para estudiar el tema, definir las ideas principales y estructurar su discurso. No fue así. Escuchamos intervenciones desordenadas, improvisadas, más o menos superficiales, repletas de lugares comunes.

Pienso, y lamento, que así poco puede esperarse de estas nuevas generaciones. Pero no fui el único extrañado. Las sensaciones que experimenté fueron compartidas. A la invitación de la moderadora para preguntar o abrir un debate, el público asistente, unas 50 personas, ni se inmutaron, lo que no había visto en una conferencia o debate en universidades argentinas, donde siempre hay manos levantadas y cuestionamientos. Esa valoración es elocuente.

Después de los participantes vino una nueva disertación de la moderadora, poco esclarecida y menos esclarecedora, con las “cosas que le dejaron pensando”. Allí no había más qué hacer. Probablemente, los participantes elevaron nivel en el cierre. Ya no lo comprobé. Pocas horas después ni sus nombres recuerdo. Había

invertido dos horas, la noche caía y el frío se dejaba sentir en una primavera que no llegaba. Era momento de salir para esperar un taxi y regresar, vaciar mis notas en estos párrafos y olvidar la tarde al escribir el punto final.

Nuevo rostro para el sindicalismo

A principios del siglo tuve la posibilidad de participar en dos foros mundiales llamados “Por la educación de los pueblos”, uno en Santiago de Chile y otro en Colima. Fueron organizados por la Confederación de Educadores Americanos, agrupación de sindicatos docentes. La mayor parte de los asistentes eran sindicalistas latinoamericanos, canadienses y varios caribeños. Además de excepcionales personas (solidarios, comprometidos, amistosos, honestos) eran intelectualmente sólidos, algunos brillantes. Una imagen distinta a la que tenemos en México de los miembros de ese viejo (y a veces nuevo) sindicalismo que cubre capítulos vergonzosos en la historia nacional. No hace falta profundizar en los rasgos característicos de esos personajes, varios de ellos con expedientes negrísimos o desenlaces carcelarios.

Al lado de estos sindicalistas americanos e invitados españoles conocí otra cara del compromiso social por la educación. Una faceta progresista. Confluían en ellos compromiso y defensa de los derechos con pensamiento y palabra. Las discusiones y disertaciones que escuché, junto a las de intelectuales como Pablo González Casanova o Pablo Gentili, son parte inolvidable de esos encuentros.

Durante 2013 en Córdoba, Argentina, recordé aquellos espléndidos espacios de aprendizaje al conocer un poco de lo que realiza la ADIUC, Asociación de Docentes e Investigadores de la Universidad Nacional del Córdoba, en esa misma faceta que no se circunscribe a los temas laborales o sindicales, sino pugna por la formación de sus agremiados. Me enteré que la ADIUC, entre junio 2012 y octubre 2013, organizó 30 cursos gratuitos de posgrado con investigadores y profesores invitados de la propia y de otras universidades argentinas o externas. En resumen, 800 horas cátedra con más de 600 asistentes.

Además del beneficio de la gratuidad (en Argentina la educación hasta licenciatura es gratuita y de acceso irrestricto, pero el posgrado es arancelado), destaco, por supuesto, el contenido de este singular programa de formación del profesorado.

Un sindicalismo de ese tipo es indispensable en todas las organizaciones, instituciones y empresas, pero en una universidad es gesto de absoluta coherencia. Un rostro y un paisaje cada vez más necesario en nuestras universidades mexicanas, para que la proclama, exigencia y petición sean actos de reivindicación laboral inteligente; acto en sí mismo educativo y no solo motivo para la negociación discreta que, muchas veces, beneficia a pocos y avergüenza a muchos.

Urgencia de respuestas

Las políticas e instrumentos diseñados a nivel central para configurar el *nuevo rostro de la educación superior mexicana* (expresión acuñada por Julio Rubio Oca) tiempo atrás se agotaron. Los defectos congénitos se fueron profundizando y ya son inocultables.

En pos del cometido de transformar la educación superior a base de evaluaciones y ligar el financiamiento a sus resultados, las instituciones universitarias modificaron positivamente sus indicadores (abstracciones lejanas de la realidad), cambiaron el paisaje (inversiones millonarias anuales en infraestructura), se organizaron en dependencias de educación superior por encima de la normativa propia, incluidas las leyes orgánicas, y agruparon a sus profesores en cuerpos académicos, entidades muchas veces ficticias, con producciones conjuntas forzadas. Se alentó la producción académica en serie, parte de ella escasamente relevante.

Por supuesto, cambió la educación superior mexicana, pero el balance no es necesariamente positivo. El debilitamiento de políticas, estrategias e instrumentos ya es acusado. Al interior de las instituciones muchos lo sosteníamos con evidencias, como las prácticas de simulación a que conducían los procesos de evaluación para certificaciones, acreditaciones, estímulos y asignación de recursos financieros, todo lo cual convirtió a las instituciones, en varios sentidos, en universidades de papel (como titula Luis Porter a su libro que analiza estos temas), cuasi perfectas en indicadores, pero con frecuencia desligadas de realidades. Estos señalamientos críticos eran rechazados por quienes, gozosos, insistían en cuadrangular la libertad académica, tarea que encontraba su culmen en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, orgullo de la burocracia.

La propia Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior tuvo que reconocerlo de cara a las elecciones presidenciales en 2012 en el documento “Inclusión con responsabi-

lidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior”, que entregara a los candidatos a gobernar el país.

La evaluación y el aseguramiento de la calidad deben ser estratégicos, afirmó la organización, sin embargo, deben diseñarse nuevas estrategias e instrumentos adecuados a la naturaleza del trabajo académico. Los procesos de evaluación, centrados en indicadores de insumos y procesos, convirtieron medios en fines, y es obligada la revisión de políticas y prácticas e invertir los términos en que se conduce la educación superior nacional. Sobre los indicadores hay señalamientos críticos de diversa naturaleza. Enuncié una pequeñísima muestra de los errores advertidos por el organismo que reúne a los rectores de universidades y directores de instituciones de enseñanza superior.

Los mitos se derrumban. Las alucinaciones colectivas, más temprano que tarde, estallan. Era cuestión de tiempo. Los costos serán incalculables. ¿Aprendimos la lección?

Universidad y responsabilidad social

En un libro sobre las universidades frente a su responsabilidad social (*Universidad, responsabilidad social y bien público. El debate desde América Latina*, Guadalajara, UdeG/Miguel Ángel Porrúa, 2012), Axel Didriksson parafrasea a Burton Clark, experto en educación superior, de la siguiente manera:

las universidades han entrado en una fase de cambios profundos que no tiene punto de retorno, ni perspectivas cercanas a una nueva fase de equilibrio. Esto se debe a la multiplicidad de nuevas demandas a las que tiene que hacer frente, sobre todo de afuera hacia adentro, de las demandas del mercado y de las empresas, que las han alterado sustancialmente.

La frase invita a parar la lectura para reflexionarla. Me pregunto si las universidades, es decir, si sus primeros actores, las autoridades, son conscientes de dicha alteración sustancial. Circunscribo la pregunta al caso de nuestro país: ¿en México somos conscientes, las autoridades o los académicos, de esta nueva etapa de no retorno, de los cambios profundos? ¿Estamos siendo consecuentes con los retos que implica y con la responsabilidad social que eso significa? ¿Trabajamos acorde a esta nueva etapa?

Las preguntas, esas y otras, abren un páramo de incertidumbre. En ninguna parte observo motivos para el aliento, siquiera para el optimismo cauteloso. Las universidades en México más o menos modernizan su discurso. Dicen transparencia, aunque mantienen opacidad e irregularidades. Dicen que formamos estudiantes críticos y reflexivos, pero no toleran que un estudiante les cuestione decisiones o invite a un diálogo con posibilidad del disenso. Dicen responsabilidad social, y creo escuchar que allí resuena el eco de un *mea culpa* por su desvinculación respecto a los problemas o el desarrollo social. Dicen autonomía, pero sobre ellas operan múltiples regulaciones y determinaciones a través de políticas públicas nunca

discutidas. La autonomía se redujo a una variable acotada: la libertad académica, de sus profesores e investigadores, pero no de la institución en su conjunto, rehén de los poderes oficiales. Convocan a la participación pero eluden la democratización de las instituciones en los ámbitos donde corresponde, porque la palabra es admitida para el elogio y el aplauso, no para la crítica.

Decir y actuar a veces son solo verbos en infinitivo, que nunca se conjugan, palabras huecas; más huecas y demagógicas en la política. Son actitudes que corren en paralelo, en carriles separados o direcciones contrarias.

Por eso no dudo que nuestras universidades, por lo menos una parte de ellas, son como un viejo elefante parado en el centro de un moderno aeropuerto. Un viejo elefante que desde los cristales mira impasible el rumbo de la sociedad, ajeno a la problemática social. ¿En un par de décadas tendremos universidades o remedos de instituciones educativas?

Universidad y autonomía

La parafernalia discursiva del neoliberalismo sembró el campo educativo de nuevos conceptos, sumados a los términos importados de otros ámbitos, señaladamente el empresarial. Entre los nuevos vocablos del diccionario pedagógico destacan, por ilustrar, competitividad, excelencia o certificación. Junto a ellos perdieron relevancia conceptos como autonomía o libertad. Ante la dificultad de conciliarlos se terminan imponiendo los primeros.

Esos conceptos configuran lo que un ex subsecretario de educación superior sintetizará en la expresión *El nuevo rostro de la educación superior*. Atractivo eslogan que sedujo a dirigentes universitarios y no pocos académicos, y construyó un idílico paraíso fincado en la producción febril de datos (indicadores, en el argot) e informes.

Uno de los conceptos que más perdió fue el de autonomía. Se manoseó de forma escandalosa, usó frente a los poderes públicos, convirtió en motivo de campañas, pero su erosión fue inevitable ante las regulaciones impuestas en las universidades, amén de las restricciones financieras, que supeditaron las instituciones a negociaciones con los poderes ejecutivos y legislativos.

Entre las consecuencias de tales prácticas se perdió de vista la idea de que la autonomía no la conceden las leyes, cierto en principio y formalmente, sino que se consagra en la medida en que las instituciones ejercen a plenitud sus funciones. Es decir, que una universidad o es autónoma o no es una universidad, por su función social, el valor de las libertades que la alimentan y enarbola.

Dos escuelas, dos oficios, una pasión

Tengo la suerte de asistir cada mañana a dos escuelas distintas. La una, de preescolar, a donde asiste mi hijo en su primer grado de escolarización. La segunda, apenas minutos después, un campus universitario. No hay que hacer un minucioso estudio etnográfico para llegar a conclusiones basadas en observaciones cotidianas. Son mundos distintos, por los tipos educativos, su sostenimiento, la magnitud de los centros, la cantidad de estudiantes, sus edades, la presencia de los padres y madres, etcétera. Son dos oficios distintos: las educadoras y los profesores universitarios.

Pero cada mañana, ahora con mi hijo, y antes con mi hija, veo las mismas caras alegres de las maestras cuando reciben a nuestros hijos, a sus alumnos, y observo su vitalidad, su entusiasmo contagioso, la sonrisa que les dedican y el cariño que no miente en sus ojos y cuerpos. Aman lo que hacen, aunque nadie les reconoce su *perfil deseable*.

Lamentablemente, y lo digo sin rubor, no puedo decir lo mismo de muchos de los profesores, de las profesoras universitarias. La mía no es una conclusión contra los profesores, ni una crítica a sus personas, más bien, la triste constatación del resultado y destino a que conducen las políticas educativas mexicanas que regulan el ejercicio de la docencia universitaria a través de *promeps*, *esnis* y *pífis*.

Como dice Manuel Gil Antón, *pienso, luego insisto*: sin pasión no se educa. Y no puedo dejar de recordar a otro querido colega, Juan Miguel Batalloso, contundente en su aseveración: los profesores explicamos lo que sabemos y enseñamos lo que somos.

Un edificio sin descansos

Aquella idea del *nuevo rostro de la educación superior mexicana* sembró un campo ya minado con otros artefactos que lo socavaron y siguen carcomiendo lo más sustancial que tienen las universidades: su autonomía de pensamiento y libertad académica.

Pero no se afectaron solo los más cercanos a la toma de decisiones de alto nivel. También las comunidades académicas sucumbieron a aquellas fórmulas. El saldo de tales políticas en ese vibrante, glotón y demagógico mundo de indicadores cabría en varias tesis de posgrados y otros tantos libros. Ahora quiero referirme a una imagen que me vino a la memoria cuando observo los edificios más altos de la ciudad, desde mi departamento en Santa Fe, Argentina, en esta madrugada primaveral.

Pienso en la universidad, en sus mundos académicos, convertidos en elevadores cuya función única es ascender al siguiente piso, como reductos exclusivos hasta llegar a los pasajeros VIP: para pasar del nivel 3 de los comités de evaluación de la educación superior al nivel 2, luego al 1, después a la acreditación por un organismo reconocido y a la acreditación internacional. Y viene la estrella en la frente, aunque en las aulas, en los laboratorios, en las clases, muchas veces casi no cambie nada ni nadie, no en lo sustancial.

O pienso en el elevador de los académicos, para lograr el ascenso de investigador candidato en el Sistema Nacional de Investigadores, al nivel 1, luego al 2... O en sus programas de estímulos, acumulando todos los puntos y constancias para llegar a los más altos niveles, traducidos en pagos quincenales.

No hay, en esos elevadores, salidas laterales, o descansos en el ascenso, para “perder el tiempo” discutiendo con los colegas asuntos “menores”: si los estudiantes aprenden o no, por qué no están respondiendo; si el plan de estudios está fallando, o qué sucede en

la gestión de las autoridades. O cómo están enseñando y qué clase de trabajo colegiado hacen frente a los estudiantes. No, eso es tarea irrelevante, que no merece la atención más mínima de los doctos doctores, de los *esnis*, de los *perfilespromep*.

Como todos pretenden llegar al piso más alto, en una frenética carrera, las funciones esenciales, las que dan sentido, están quedando sumidas en los pisos inferiores. Entonces, sin darnos cuenta, desgastados los cimientos, podríamos sucumbir cuando el edificio colapse, si no es que ya colapsó, sin percatarnos.

Nuevos patrones en las universidades

El entramado discursivo con las herramientas aplicadas a partir de este siglo dejaron marcas profundas, con efectos más nocivos que los percibidos en la jerarquía de las universidades públicas. Son variadas las consecuencias de programas como PIFI y los esquemas de financiamiento vigentes. A algunas me referí antes, pero son inagotables.

Otro de esos efectos es la desvalorización de la autoridad institucional frente a las autoridades externas a la universidad, y frente a las propias comunidades académicas. En otras palabras, una consecuencia de la moda del PIFI y toda la concepción que lo sostuvo y sostiene, es el debilitamiento de las universidades, su fragilización frente a los poderes y organismos externos que la multirregulan.

Los profesores, por ejemplo, tienen que rendir cuentas ante el Programa de Mejoramiento del Profesorado (ahora con otro nombre), como ya sucedía y ocurre ante el Sistema Nacional de Investigadores. Se saltaron las fronteras institucionales y las oficinas universitarias fungen como simples gestores, porque la relación es entre los profesores y la SEP, o los profesores y CONACyT. Lo mismo sucede con los cuerpos académicos y las llamadas dependencias de educación superior.

Los rebautizados programas académicos, las clásicas carreras, tienen que seguir los manuales institucionales, pero sobre todo, deben atender las “recomendaciones” de los organismos evaluadores y orientar su currículum en función de la guía de los exámenes generales de egreso. No es extraño el caso en que la institución tenga un dictamen sobre un plan de estudios y la facultad no lo siga, porque acata las recomendaciones de “los evaluadores”, en última instancia (pasando por alto la estructura de decisiones), quienes sancionarán legalmente su pertinencia y calidad.

Los programas de gestión tampoco escapan a tales determinaciones. La certificación con normas ISO es el baremo.

En síntesis, las autoridades de las universidades fueron desplazadas paulatina pero eficazmente por otras externas, a quienes se les rinde cuentas, quienes sancionan e imponen los marcos que encuadran las funciones universitarias. Magistral juego de manos.

¿Quo vadis, universidad?

*P*olíticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas es un libro colectivo publicado en septiembre de 2012 por la red de posgrados del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el Instituto de Investigaciones Gino Germani, de la Universidad de Buenos Aires.

Reúne los ensayos ganadores de la segunda convocatoria del Premio Pedro Krotsch de Estudios sobre la Universidad. Sobre el premio, creado en julio de 2009, dicen los presentadores de la obra (Pablo Gentili, Fernanda Saforcada y Julián Rebón):

expresa nuestra determinación de estimular la producción de estudios rigurosos sobre la universidad y de honrar la trayectoria de quien fuera uno de los más reconocidos y comprometidos investigadores latinoamericanos sobre educación superior. Pedro Krotsch fue un destacado sociólogo que trabajó y formó a varias generaciones para el desarrollo del pensamiento libre y crítico. Fue profesor e investigador en diversas universidades tanto de Argentina como de Brasil y México, países en los que debió exilarse durante la última dictadura militar que asoló su país.

Cuatro capítulos tiene el libro, uno por cada ensayo, con miradas y objetos distintos. El cuarto analiza la construcción de las prácticas y el discurso de la evaluación en Bolivia, el tercero la evaluación de las carreras de geografía en Brasil, el segundo los procesos de acreditación en el caso argentino y su expansión en el Mercosur.

El primero fue escrito por Denise Leite y Maria Elly Herz Genro, con el sugerente título: “Quo vadis? avaliação e internacionalização da educação superior na América Latina”. Documentado estudio de los procesos de evaluación, acreditación e internacionalización de la educación superior en el subcontinente, como parte de un tejido geopolítico y económico en el escenario de la economía

del conocimiento, que tendría como eje la Europa del conocimiento, alineada con los Estados Unidos. Las autoras repasan a los actores globales que dictan el nuevo lenguaje y producen un *softpower* que se impone para los países de la región, envuelto en proyectos aparentemente inocentes, afirman, como el Proceso de Bolonia.

Es una bien manufacturada explicación de las muchas vinculaciones entre la política económica internacional y las instituciones de enseñanza superior, amparadas por los gobiernos nacionales, que califican como un imperialismo benevolente.

Hacia el final de la obra, antes de sintetizar su respuesta a la pregunta *¿Quo vadis, universidad?*, *¿a dónde vas, universidad?*, las autores proponen una tipología de tres clases de universidades en el mundo global: las de clase mundial, aquellas que aparecen en todos los rankings, principalmente asentadas en Estados Unidos y países del norte europeo. Sus prototipos son Harvard, Yale, Oxford y Cambridge. Universidades de y para el mundo desarrollado, donde los recursos son abundantes, y los alumnos y profesores de excelencia, gestionadas para el mundo. En este grupo identifican tres de América Latina: UNAM, Universidad de San Pablo y Universidad de Buenos Aires.

En un segundo grupo incluyen las universidades globales, parte de la globalización capitalista, concebidas como bienes de mercado, que asumen el carácter de universidades emprendedoras, virtuales, a distancia o transfronterizas. Podrían no tener asiento en ningún país pero se pliegan a los dictados del Proceso de Bolonia, además, asumen y aprovechan los procesos de evaluación y acreditación para promover su internacionalización.

En el tercer grupo están las universidades liberales híbridas, las universidades tradicionales con mercado, hijas de la hegemonía capitalista y los procesos de globalización. Son instituciones que están sufriendo los procesos homogeneizadores de evaluación y procuran acelerar su internacionalización. En este modelo de universidad los criterios y modelos del mercado se sobreponen a sus esquemas tradicionales, de universidades que habían sido autónoma y ahora tienen que ceñirse a otros parámetros.

¿Quo vadis, universidad? Es una punzante forma de preguntarse por los futuros de la evaluación y la acreditación, pero enfáticamente por el futuro de la universidad. Una invitación pertinente a la reflexión, al debate y la praxis.

Contenido

Agradecimientos	5
Prólogo.....	7
Introducción.....	15
Parte I Nuevas figuras de la educación.....	21
Las biografías y su potencial pedagógico	23
Maestros: silencios y palabras.....	25
El largo camino a la libertad	27
Pedagogía de la contaminación.....	29
La virtud de la brevedad.....	31
Carlos de la Isla: hombre excepcional	33
Crisis de la educación, crisis de la escuela	35
El camino de la esperanza	37
El maestro Tarzán	41
Lecciones de los maestros: Freinet.....	43
La universidad imaginada	45
El valor de la dirección escolar	47
El valor de la dirección escolar 2.....	49
Enseñar sin saber	51
Estudiar: ¿fácil o difícil?	53
Lecciones de las maestras.....	55
Lecciones de los maestros: Krishnamurti	57
La clase de dibujo	59
La clase de dibujo 2.....	61
La educación en sociedades líquidas	63
La educación en sociedades líquidas 2.....	65
La educación en sociedades líquidas 3.....	67
Por qué fracasan las reformas.....	69
Pedagogía de la pregunta	71
La educación encierra un tesoro	73
Buenos maestros, malas prácticas.....	75

Parte II Paisajes de la escuela	77
Docencia y frustración	79
¿Escuelas pulverizadas?	81
¿Reforma o deforma?.....	83
El lado oscuro de la escuela	85
El lado oscuro de la escuela 2	87
El lado oscuro de la escuela 3	89
La educación de antes y de hoy	91
La crisis de las ideas	93
Mal gasto en educación mexicana	95
Lecciones de la reforma educativa	97
La escuela en la Tercera Revolución Industrial.....	99
Desertores: héroes o traidores	103
México en América Latina.....	105
Colimenses pobres, estudiantes pobres:	
¿educación pobre?.....	107
Lecciones de currículum.....	109
Quiénes son los profesores	111
Otra reforma educativa es posible	113
Escuelas democráticas	115
Escuela ciudadana: convicciones y preguntas	117
Escuela en la calle.....	119
Claves para pensar y construir otra escuela	121
Reminiscencias	125

Parte III Paisajes de la universidad	127
Denuncia y anuncio en las universidades.....	129
¿Anécdotas o vislumbres?	131
¿Ejecutivo o maestro?	133
Falsos médicos o el valor de los títulos	135
Clausurar las oficinas de planeación.....	137
Costos de la modernización universitaria	139
Dolorosas constataciones.....	141
Democracia y presupuesto en las universidades.....	143
Divagaciones	145
Escuela y familia: alianza vital.....	147
Escuela y liderazgos	149
Heridas que nunca cierran.....	151
Estudiantes rechazados: ¿sociedad de frustrados?.....	153
La vida en las aulas.....	155
Las dificultades de la coherencia.....	157
Jóvenes viejos.....	159
Nuevo rostro para el sindicalismo	161
Urgencia de respuestas	163
Universidad y responsabilidad social	165
Universidad y autonomía.....	167
Dos escuelas, dos oficios, una pasión	169
Un edificio sin descansos	171
Nuevos patrones en las universidades.....	173
¿ <i>Quo vadis</i> , universidad?.....	175

Nuevas figuras, otros paisajes de la educación, de Juan Carlos Yáñez Velazco fue impreso en Sericolor Diseñadores e Impresores, S.A. de C.V., Ma. Refugio Morales 583, Col. El Porvenir, Colima, Colima, México, en mayo de 2015, el tiraje consta de 1,000 ejemplares sobre papel Bond ahuesado de 90 g para interiores y cartulina sulfatada de 12 puntos para la portada.