



AVANCE Y PERSPECTIVA

Órgano de difusión del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.

Volumen 15
Septiembre-octubre de 1996
México ISSN 0185-1411
\$ 15 pesos

XXV Aniversario del DIE
El futuro de la
educación en México



NEW ATLANTIS

- a. Hogueras ardiendo en el agua.
- b. Máquinas para estudiar el movimiento.
- c. Posibilidad de volar.
- d. Instrumentos para ver a distancia.
- e. Luz intensificada y dirigida.
- f. Cristales para observación de objetos pequeños.
- g. Establecimientos para estudio de luz y color.
- h. Estanques para librar al agua de su sal.

- i. Jardines de crecimiento acelerado.
- j. Cria de animales de tamaño superior e inferior al normal.
- k. Frutos de gran tamaño.
- l. Aparatos para recepción de sonido.
- m. Institutos para estudio del sonido.
- n. Sonidos transmitidos a distancia.
- o. Cuevas para refrigeración.
- p. Buques de navegación submarina.



Centro de Investigación
y de Estudios Avanzados del IPN
CINVESTAV

DIRECTOR GENERAL
Adolfo Martínez Palomo

SECRETARIO ACADÉMICO
Manuel Méndez Nonell

SECRETARIO DE PLANEACIÓN
Luis Alfonso Torres

SECRETARIO DE RECURSOS
HUMANOS Y MATERIALES
Leonardo Contreras Gómez

AVANCE Y PERSPECTIVA

DIRECTOR EDITORIAL
Enrique Campesino Romeo

EDITORIA ASOCIADA
Gloria Novoa de Vitagliano
COORDINACIÓN EDITORIAL
Martha Aldape de Navarro

DISEÑO Y CUIDADO DE LA EDICIÓN
Rosario Morales Álvarez

APOYO
Sección de Fotografía
del CINVESTAV

CAPTURA
Pilar Moreno
María Gabriela Reyna López
Josefina Miranda López

CONSEJO EDITORIAL

Jesús Alarcón
MATEMÁTICA EDUCATIVA

René Asomoza
INGENIERÍA ELÉCTRICA

Marcelino Cerejido
FISIOLOGÍA

Eugenio Frixione
BIOLOGÍA CELULAR

Jesús González
LAB. DE QUERÉTARO

Luis G. Gorostiza
MATEMÁTICAS

Luis Herrera Estrella
UNIDAD IRAPUATO

María de Ibarrola
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Eusebio Juaristi
QUÍMICA

Miguel Ángel Pérez Angón
FÍSICA

Juan Carlos Seijo
UNIDAD MÉRIDA

Gabino Torres Vega
FÍSICA

AVANCE Y PERSPECTIVA



Aniversario

XXV Aniversario del Departamento
de Investigaciones Educativas

SUMARIO

Volumen 15

septiembre-octubre de 1996

EL FUTURO DE LA EDUCACION EN MEXICO

- 255 *Lecciones del pasado para el futuro de las escuelas*
Elsie Rockwell
- 260 *La revolución informática y los procesos de lectura y escritura*
Emilia Ferreira
- 268 *Reforma educativa y prácticas escolares*
Justa Ezpeleta
- 278 *Los desafíos del siglo XXI a la formación integral para el trabajo*
María de Ibarrola
- 283 *Calidad y evaluación de la calidad: la experiencia mexicana de los años noventa en la educación superior*
Rollin Kent

PERSPECTIVAS

- 288 *Cerrar el ciclo académico*
Manuel V. Ortega Ortega
- 292 *Una mirada a los orígenes del DIE*
Norma Georgina Gutiérrez Serrano

NOTICIAS DEL CINVESTAV

- 297 *Pablo Rudomin recibió la Presea Lázaro Cárdenas*
René Asomoza, jefe del Departamento de Ingeniería Eléctrica
La Unidad Irapuato, Centro BETCEN de la UNESCO

FORO

- 300 *Celebrar un recuerdo*
Rebeca Barriga Villanueva
- 302 *Ethos compartido*
Cecilia Braslavsky
- 304 *El modo académico*
José Joaquín Brunner
- 305 *Planteamientos novedosos y sólidos*
Alicia L. Carvajal Juárez

FORO

- 306 *Desarrollo personal y profesional de los egresados*
Adriana Delpiano Puelma
- 308 *La familia DIE*
Wietse de Vries
- 308 *DIETETICA*
Alfredo Furlán
- 311 *De qué me acuerdo cuando me pongo a pensar en el DIE...*
Grecia Gálvez Pérez
- 313 *Aprendizaje sobre el educar y educarse*
Ma. Elsa Guerrero S.
- 314 *Celebración del 25 aniversario del DIE*
Pablo Latapi
- 315 *Un proyecto didáctico friamente elaborado*
Claudine Levy
- 317 *Apoyar el desarrollo de la educación básica indígena*
Alexis López Pérez
- 318 *¿Dónde será la fiesta?*
Eduardo Mancera Martínez
- 320 *Memorias de una hija de María*
Sonia Reynaga Obregón
- 322 *Una visión desde lejos*
Alfredo Rojas Figueroa
- 324 *Enlace con los intelectuales latinoamericanos*
Terry Carol Spitzer Schwartz
- 324 *Un punto de referencia central*
Ma. Luisa Talavera
- 325 *Solidez académica*
Juan Carlos Tedesco
- 326 *Una referencia obligatoria*
Dagmar Zibas

Portada: Mural de Diego Rivera en la Secretaría de Educación Pública, 1926.

Ilustran este número fotografías que forman parte del archivo de la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

Avance y Perspectiva, órgano de difusión del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, CINVESTAV, es una publicación bimestral. El número correspondiente a septiembre-octubre de 1996, volumen 15, se terminó de imprimir en agosto de 1996. El tiraje consta de 8,000 ejemplares. *Editor responsable:* Enrique Campesino Romeo. Oficinas: Av. IPN No. 2508 esq. Cza. Ticomán Apdo. Postal 14-740, 07000, México, D.F. Certificados de licitud de título No. 1728 y de contenido No. 1001 otorgados por la comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación reserva de título No. 577-85 otorgado por la Dirección General del Derecho de Autor de la Secretaría de Educación Pública. Publicación periódica: Registro No. 01603-89, características 220221122, otorgado por el Servicio Postal Mexicano. *Negativos, impresión y encuadernación:* Litográfica HERFAR, S.A. de C.V. Dr. García Diego 45-H, Col. Doctores, México, D.F. *Avance y Perspectiva* publica artículos de divulgación y notas sobre avances científicos y tecnológicos. Los artículos firmados son responsabilidad de los autores. Las instrucciones para los autores que deseen enviar contribuciones para su publicación aparecen en el número julio-agosto de 1996, Vol. 15, pag. 252. Se autoriza la reproducción parcial o total del material publicado en *Avance y Perspectiva*, siempre que se cite la fuente. *Avance y Perspectiva* se distribuye en forma gratuita a los miembros de la comunidad del CINVESTAV y a las instituciones de educación superior. Suscripción personal por un año: \$ 90 pesos.

Lecciones del pasado para el futuro de las escuelas

Elsie Rockwell

La escuela ha sido objeto de mil fantasías de transformación y de mil denuncias de inmutabilidad. Toda reforma progresista se ha propuesto cambiar radicalmente las escuelas. Toda crítica radical ha negado con igual vehemencia que la escuela pueda cambiar. Entre la ilusión del cambio total y la certeza de la perpetuación total, se ha perdido la historia social de la escuela. Durante los últimos años he intentado reconstruir la historia de las escuelas de determinado lugar y tiempo, con el objeto de anclar tanto la crítica como el deseo de transformación de la educación en la comprensión histórica. En este espacio, quisiera compartir algunas de las reflexiones que mi investigación sobre las reformas educativas posrevolucionarias sugiere para futuras reformas de las escuelas.

Es indudable que las escuelas tienen una lógica particular y un ritmo propio que no se reduce a las periódicas reformas. Sus estructuras de gestión y sus configuraciones culturales responden a múltiples factores y variables, que apenas empezamos a comprender. Por encima de la historia social de las escuelas (y a veces con poca conciencia de esa historia), se colocan los educadores y las autoridades que tratan de normar y de reformar la vida escolar. Ellos suelen señalar múltiples deficiencias y promover cambios que siempre prometen la modernidad. La distancia entre las percepciones y promesas oficiales y las realidades escolares es una constante de la historia de las escuelas. A pesar de ello, las reformas han dejado huellas, a la larga, en las culturas magisteriales y las estructuras escolares. Sin

La Dra. Elsie Rockwell es investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.

embargo, es claro que las reformas sólo entrarán a la vida escolar si logran recoger consensos y convocar a los actores centrales del proceso educativo: maestros, padres, autoridades y alumnos. Las políticas oficiales sólo lograrán modificar las condiciones de las escuelas si influyen en el destino de los recursos públicos y se orientan hacia la democratización de la gestión escolar.

El destino histórico de las escuelas no se circunscribe al ámbito local ni al dominio educativo. Atraviesan esa historia numerosos procesos políticos y sociales de mayor alcance. La tendencia hacia la centralización del poder o bien la lucha por la autonomía local han afectado, por ejemplo, el sentido final de reformas educativas que pugnan por una mayor democratización de la vida escolar. Las escuelas se fundan y se clausuran, se apoyan o se rechazan, en gran medida según los desenlaces de la negociación política entre diversas fuerzas comunitarias, estatales y federales.

El análisis histórico muestra que los sistemas escolares pasan por momentos de profunda transformación que no siempre son consecuencia directa de las reformas educativas. Los cambios más fuertes ocurren más bien cuando se alteran los tensos equilibrios entre las fuerzas sociales, en periodos como los años posrevolucionarios. En ese momento, se tejieron nuevas formaciones que actuaron en el escenario educativo: los dirigentes políticos, el magisterio, el cuerpo de inspectores, la burocracia educativa, las asociaciones locales, las diversas organizaciones corporativas, los sindicatos y el partido de Estado. Cada uno expresó distintas reformas deseadas y a menudo sus posiciones en el juego del poder eran contrarias a sus intenciones explícitas. Dada la multiplicidad de proyectos e intereses, las escuelas que resultaron fueron producto de complejos procesos de negociación entre esas diversas fuerzas.

Las políticas educativas que se generan en el centro del poder pasan por varios niveles de mediación en su camino hacia las escuelas. Al mirar las sucesivas reformas centrales desde la perspectiva local, se observa la manera en que llegan a los estados. En el trayecto del centro a la periferia se convierten en actos políticos, disposiciones administrativas o conferencias y prácticas de formación docente. Suelen aparecer también como cierto tipo de textos: leyes, reglamentos o decretos que pasan por el proceso legislativo, o bien bases, acuerdos

y programas que se validan en los congresos nacionales. Algunos de estos textos circulan más que otros; pocos llegan a los maestros.

El destino de las reformas en los Estados depende en gran medida de la negociación en torno al control de recursos (en sentido amplio). Los diversos actores se disputan o acuerdan el uso de fondos, espacios, tiempos, fuerza de trabajo y conocimientos destinados a la educación. En el proceso entran en juego valores intangibles, como el sentido de las palabras, el prestigio de cierta tradición, y la percepción de la calidad educativa. Cuando se transfieren de una instancia a otra el control del presupuesto, la posibilidad de contratar o correr maestros, o la capacidad de cobrar créditos políticos, se desplaza el poder de influir en la configuración real del servicio educativo.

A pesar de la tendencia hacia la centralización, la fuerza relativa de cada actor social entra en la cuenta a la hora de sostener las escuelas. Quienes donan su tiempo y trabajo, con o sin pago, dejan sentir sus posiciones implícitas o explícitas en la negociación. Los maestros, padres y alumnos son los más cercanos a este nivel. Los maestros ceden ante autoridades o padres que pueden influir en sus condiciones laborales. Ajustan su trabajo para poder contar con el apoyo local o con la presencia de los alumnos. Los padres ceden ante las autoridades por su interés intrínseco en la educación de sus hijos. De este cruce de intereses proviene la fuerza de cada actor, y sus posibilidades de reorientar prácticas escolares. En este proceso se juega la definición de cierta autonomía de cada sector, así como el control de los recursos destinados a la educación pública.

Los educadores que se proponen reformar las escuelas tienen que ceder además ante tendencias de larga duración. Las reglas de la vida social y las costumbres escolares anteriores influyen en la producción de nuevas culturas escolares. De hecho, resulta casi imposible sostener y aun transformar las escuelas sin recurrir a estos conocimientos y valores propios del contexto. Aun así, estos elementos suelen rearticularse y producen experiencias escolares distintas, que las nuevas generaciones presentan como su "costumbre" en épocas posteriores.

Pero el proceso no se reduce a un problema de di-



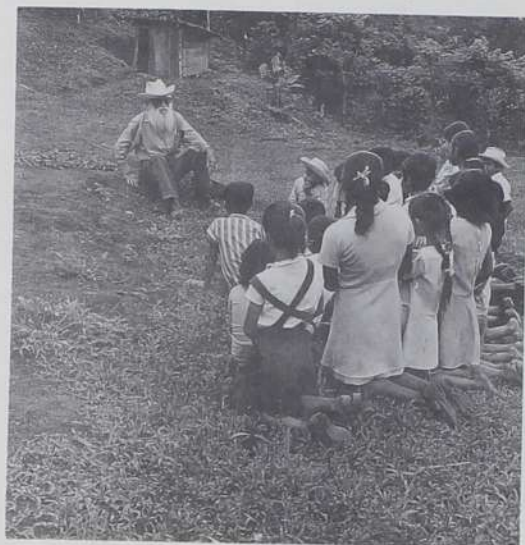
ferencias culturales, si por ello entendemos sólo la esfera de las costumbres y los valores. Diversos procesos estructurales condicionan la negociación en torno a las escuelas. Pienso en los cambios demográficos y laborales, por ejemplo, pero también en los marcos cotidianos de tiempo y espacio, en los canales y los medios de comunicación, en las relaciones formales e informales entre clases sociales y en el acceso relativo a los recursos básicos. Estos procesos limitan o potencian las reformas educativas y condicionan el destino de las propuestas pedagógicas e ideológicas.

En el proceso de negociación es posible encontrar relaciones fuertes entre políticas ajenas al mundo educativo y las estructuras y prácticas propias de la escuela. En el periodo posrevolucionario, por ejemplo, fueron claves las tendencias contrapuestas de concentrar servicios en las zonas urbanas o bien de construir nexos entre los gobernantes y las zonas rurales. La lógica de la formación del partido de Estado definió relaciones con el magisterio que restringieron y potenciaron cierto tipo de reformas a lo largo de los años. Es en estos niveles, más que en el debate público acerca del contenido de las reformas educativas, donde se ha jugado el destino de las escuelas.

Después de pasar por múltiples niveles de mediación, las reformas educativas adquieren una vida autónoma, mas allá de su vigencia en las políticas oficiales. Los educadores que las echan a andar y los maestros que las viven las transportan hacia el futuro y

las mezclan con reformas posteriores. Ciertas continuidades en el ámbito educativo son efecto de las trayectorias de generaciones de maestros, ya que en la vida profesional no existen las rupturas totales que suelen suponer las autoridades educativas. Por ello, los efectos de las reformas educativas se perciben sólo en plazos relativamente largos. Los giros radicales en algunas propuestas educativas a veces ocultan estas tendencias de largo alcance y repercusiones cíclicas de las sucesivas reformas, que influyen en las culturas escolares.

Aunque la relación entre política y gestión educativa es ineludible, hay momentos en que el equilibrio entre ambas se rompe y el peso se desplaza hacia la lógica política. La gestión educativa se subordina a la búsqueda y conservación del poder y a la defensa de los intereses políticos individuales por encima del bien común. Durante la época posrevolucionaria, la creciente injerencia de numerosos actores con intereses ligados más al poder y al privilegio que al servicio público sesgó la reforma de las escuelas. Al final de la época, se perciben indicios de luchas inconclusas y equilibrios tensos, que seguramente siguieron a lo largo de las siguientes, oscuras, décadas. Esta politización afectó el proceso de reforma educativa. El impulso inicial de los educadores que promovieron la discusión y el trabajo pedagógico al nivel local fue desalentado. El proceso de construcción de consensos entre los gobiernos estatales y la federación fue desplazado por los empujes y conflictos políticos entre los diversos poderes y partidos.



Los resultados de esta política se pueden detectar en el registro escrito. Es significativo el destino de una de las vetas de los documentos educativos posrevolucionarios: el continuo intento frustrado de darle un sentido democrático al esfuerzo educativo. En parte se trata simplemente del uso de la palabra democracia, que apareció en los primeros documentos del movimiento revolucionario y luego tendió a desaparecer del lenguaje oficial. El impulso democrático también se manifestó en otras propuestas educativas de los años veinte y treinta: la promoción de elecciones (de juntas, ayuntamientos escolares, hasta de directores), la formación de múltiples asociaciones civiles, el respeto a la diversidad, el veto a la violencia, el reconocimiento de la autonomía local, el mayor acceso de las mujeres y los niños a la cultura y a las decisiones, la relevancia de los contenidos y la elaboración local de planes de trabajo, la formación de consensos sobre las reformas, los derechos de petición y de negociación con el Estado, la evaluación local del trabajo escolar. El trabajo de algunos maestros en ciertas escuelas y zonas reflejó estos propósitos y propuestas. No obstante, los proyectos que recogían la preocupación por establecer una sociedad más democrática fueron eliminándose progresivamente de las propuestas oficiales. Entraron en conflicto primero con la profesionalización de la administración escolar, después, con la unificación sindical y, después, con la formación del partido de Estado.

Después de la revolución se construyó en los

hechos un aparato que obstaculizó el logro de las intenciones democráticas de la revolución. La consolidación del poder político en el centro dictó la política educativa real, y no a la inversa: en otras palabras, no era posible llevar a cabo ciertas reformas (incluyendo la escuela rural, el currículum abierto, la socialización plena de los bienes culturales) desde un aparato centralizado.

Una tarea pendiente es pensar cómo no repetir esta historia. Una de las enseñanzas de esta época es que las formas de organizar y de intentar transformar las estructuras escolares influyen tanto o más que la definición de las normas y los contenidos. Si las maneras de proceder no son democráticas, difícilmente lo podrán ser las consecuencias de la política educativa. Esta reflexión indica la necesidad de vincular de manera distinta la política y la educación. La consigna de redistribuir el poder y de exigir que el mando obedezca consensos sociales reales, posiblemente abriría un nuevo espacio para construir una educación democrática.

En ese proceso de largo plazo resulta difícil prever la dirección que tomará la historia de las escuelas. Ciertamente no es un proceso lineal y ascendente. Tampoco se trata de una sucesión de reformas que van adecuando la educación al mundo moderno de cada época. En el porfiriato parecía que todo marchaba ineludiblemente hacia una educación "moderna": los fundamentos pedagógicos eran sólidos, y los fines de la educación se presentaban como parte incuestionable del progreso humano, la ciencia estaba presente en los laboratorios y las bibliotecas de las primarias superiores. Nadie se imaginaba que justamente para construir una educación nueva se cambiaría radicalmente de curso. Lo que parecía ser lo "moderno" fue justo lo que se abandonó, y se volteó la mirada hacia el mundo rural para construir las escuelas futuras. Tampoco se imaginaba que la dinámica política —las alianzas, las nuevas fuerzas sociales, las relaciones clientelares— incidirían en la redefinición de la educación más que los conocimientos y esfuerzos de los educadores profesionales o las luchas ideológicas entre las corrientes en el poder.

En la actualidad puede suceder algo semejante. Los cambios de la época posrevolucionaria nos parecían hasta hace poco irreversibles, aunque en este fin de

milenio todo puede ser reversible. Las transformaciones sociales más profundas suelen ser imperceptibles cuando están sucediendo. Es probable que ciertos procesos económicos o políticos actuales (efectos de la política neoliberal como el abandono del campo, la privatización, la migración) desintegran la educación construida en el pasado, y alejan los esfuerzos educativos de la realidad social y cultural del país. La seguridad actual en una ciencia educativa fundada en la investigación y la globalización de los parámetros de evaluación educativa tal vez no permite prever los cambios reales que se darán en el mundo educativo.

En este proceso será nuevamente difícil mantener en la mira el antiguo reclamo por la democratización de la cultura, que está en la base de la lucha por la educación popular desde el siglo pasado. Aunque este propósito estuvo presente durante el proceso revolucionario, fue regateado y pospuesto por los gobiernos posrevolucionarios, particularmente después de la centralización del poder. Esta meta requiere, ahora como después de la revolución, construir alternativas para todos desde el mundo rural e indígena, en lugar de concentrar esfuerzos en la escolarización "moderna" de corte urbano. Una "modernización" excluyente reforzaría las diferencias sociales y económicas y seguiría destruyendo las oportunidades de una educación democrática. En cambio, una política incluyente, que parta de lo periférico y lo rural, en el fondo ayudaría a transitar hacia un mundo más moderno, si por esto entendemos un mundo con justicia, democracia y paz. 🌀



La revolución informática y los procesos de lectura y escritura

Emilia Ferreiro

No hacen falta muchos argumentos para convencer al público letrado de una vivencia cotidiana: la aparición y rápida diseminación de las computadoras de uso personal está transformando rápidamente nuestros modos de producir y leer textos. La expresión *computer literacy* esconde más de lo que explicita: una buena parte de la población, supuestamente letrada, resulta iletrada en relación a esta nueva tecnología.

Los que ya habían llegado a la *galaxia Gutenberg* deben reciclarse rápidamente. Pero ¿qué haremos con los que ni siquiera llegaron al libro impreso? Con la aparición de las computadoras el abismo que ya separaba a los no alfabetizados de los alfabetizados se ha ensanchado aún más: algunos ni siquiera llegaron a los periódicos, los libros y las bibliotecas, mientras otros corren detrás de hipertextos, correo electrónico y páginas virtuales de libros inexistentes.

¿Qué desafíos plantea esto para la educación pública? ¿Qué pasa con la gran mayoría de los maestros en la gran mayoría de los países periféricos¹? En esos países (donde está la mayoría de la población mundial) el conjunto de los individuos que llamamos *elementary teachers* y el conjunto de aquéllos que han accedido a *computer literacy* tienen una intersección nula (o casi nula).

¿De qué alfabetización hablamos, en términos escolares? En las aulas escolares están ahora los ciudadanos del siglo XXI. ¿Los estamos preparando para

La Dra. Emilia Ferreiro es investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.



la alfabetización del próximo siglo o para la del siglo XIX?

Para entender lo que está pasando ahora, y lo que puede pasar, hay que hacer un poco de historia, ya que lo que llamamos *leer* y *escribir* ha ido cambiando en el transcurso de los siglos. Por razones de espacio nos limitaremos a la historia occidental (haciendo esporádicas referencias a lo que ocurría, mientras tanto, en lo que llamamos —de manera marcadamente egocéntrica— el oriente).

Un poco de historia

En un libro ya clásico, William Harris² trata de responder a la siguiente pregunta: ¿cuántas personas podían leer, y cuántas podían escribir en el mundo greco-romano? La pregunta no es banal, porque el origen del alfabeto se identificó, durante décadas, con la invención de una tecnología simple, eficiente y fácil de aprender, ligada desde sus orígenes a la ciencia y la filosofía contemporánea y a la idea de democracia occidental. En un denso libro de 383 páginas Harris analiza todo tipo de evidencias históricas (desde la invención del alfabeto hasta el siglo V después de Cristo) y concluye que en ningún período hubo algo parecido a alfabetización masiva. Como máximo, estima que el 20% de los hombres urbanos estaban alfabetizados en

el 70 a.C. Todos los estudios históricos recientes muestran que ninguno de los pueblos antiguos que crearon y utilizaron escrituras (incluida mesoamérica) eran “sociedades alfabetizadas” según los estándares contemporáneos (que consisten en contar la cantidad de adultos mayores de 15 años que declaran saber leer y escribir y/o que han completado como mínimo cuatro años de escolaridad primaria o elemental). El alfabeto, de por sí, no cambió esta situación.

Aquí hay varias historias que se superponen pero que no deben confundirse: por ejemplo, la historia del alfabeto no es lo mismo que la historia de los objetos portadores de escrituras y de sus significados sociales (monumentos públicos, tabletas de arcilla cocida, rollos de papiro o pergamino, códices, libros, etc.); la historia de los tipos de soportes materiales sobre los cuales se escribió y la historia de los instrumentos de escritura es totalmente distinta de la historia de los textos que fueron escritos (registros, cartas, genealogías, contratos, oráculos, decretos y leyes, obras religiosas, científicas o didácticas, épica y poesía); la historia de las prácticas de lectura no debe confundirse con la historia de las prácticas de escritura, ya que se trata de dos actividades disociadas durante siglos; la historia de los libros que atribuimos, con razón, a un mismo autor no debe confundirse con la historia de la idea de autor, que es una idea muy moderna³; la historia de las prácticas didácticas vinculadas con la alfabetización es solidaria pero diferente de la historia de las ideas sociales acerca del acceso a “lo letrado”; y así siguiendo.

La disociación de funciones que hoy día nos parecen solidarias fue la norma durante los siglos pasados: el autor no era el ejecutor material de las marcas; los escribas no eran lectores autorizados; la escritura se exhibió durante siglos delante de poblaciones incapaces de leer lo exhibido, porque era un símbolo de poder entre otros (símbolo del detentor absoluto del poder, quien podía ser, a su vez, analfabeto).

Para los romanos de la época clásica, leer era devolver su voz al texto. La lectura en voz alta era una real interpretación del texto, producto de un cuidadoso trabajo previo. Por lo tanto, la lectura de un texto desconocido, colocado de improviso en las manos de un lector para que lo oralizara, se consideraba un absurdo. ¿Cómo podré leer lo que no entiendo?, argumenta un romano en esas circunstancias⁴. El lector era



un intérprete, en el mismo sentido en que ahora concebimos al intérprete de una partitura musical. Es obvio que un lector entrenado puede leer en silencio una partitura musical; pero entendemos que la partitura es un texto hecho "para ser sonado", y no para dar lugar a lecturas silenciosas.

La comunidad de lectores era reducida y los textos también. Esos textos se copiaban y recopiaban, de preferencia, en un tipo de escritura continua, que hoy día se nos antoja aberrante: sin espacios entre las palabras y sin signos de puntuación. La distinción de las palabras y la introducción de la puntuación quedaba a cargo del lector, era parte de su tarea de intérprete^{5,6}. Es importante señalar que la falta de separación entre palabras no era asunto de imposibilidad sino de preferencia: podían escribir de las dos maneras —como hoy día lo hacemos en cursiva o con caracteres separados— y ninguna de ellas se consideraba errónea, pero preferían la *scriptio continua*.

Siguieron prefiriendo la *scriptio continua* a pesar de las ambigüedades que ella podía generar. Los romanos sabían muy bien que la secuencia INCULTO LOCO podía dar lugar a dos interpretaciones contradictorias: INCULTO LOCO (lugar inculto) o bien IN CULTO LOCO (en un lugar culto). Y no siempre el contexto permitía decidir entre una u otra interpretación. Un gran lector como Plinio comete un gran error de inter-

pretación, leyendo nada menos que a Aristóteles. En su *Historia Natural*, Plinio habla de una rata marina que vive en el agua y pone sus huevos en la costa, por segmentar inadecuadamente el texto de Aristóteles (*Historia de los Animales*), que habla de la tortuga marina: HDEMUS; EMUS = tortuga; MUS = rata⁴.

¿Por qué preferían los romanos de la época clásica la escritura sin espacios entre palabras? Hay varias razones: como dijimos, los lectores eran pocos y su entrenamiento suponía una educación especial; una actitud elitista estaría en la base de este deseo de dificultar el acceso al texto. Pero recientemente Parkes⁶ ha propuesto otra interpretación, mucho más interesante: los lectores preferían un texto *no marcado*, frente al cual la competencia del lector se manifestaba más plenamente. En efecto, un texto con separadores (incluida la puntuación) indica al lector qué es lo que debe procesar junto (porque forma parte de una misma unidad) y lo que debe procesar aparte. El texto *no marcado* expresa la confianza hacia el lector, hacia su inteligencia para restituir la significación del original⁷.

Muchos historiadores consideran que la separación sistemática entre palabras, junto con los procedimientos de *mise en page* a los que estamos acostumbrados, constituye la verdadera revolución en la historia de la lectura, antes de la imprenta occidental y superior en profundidad a los cambios producidos por el libro im-

preso. ¿Quiénes introdujeron la separación sistemática entre las palabras? No fueron los escribas de los grandes centros de cultura medieval. Fueron copistas irlandeses, hacia mediados del siglo VIII, en las fronteras geográficas de la cristiandad medieval. Y esa invención tardó siglos en imponerse.

Un poco de futuro

Tenemos tendencia a imaginar que cualquier tecnología introduce cambios psicológicos sustanciales. Sin embargo, no siempre es así: una serie de cambios que durante décadas fueron atribuidos a la imprenta, según ahora sabemos, fueron *difundidos* por la imprenta pero tuvieron su origen en cambios mucho más sutiles que le precedieron, y que no fueron cambios propiamente tecnológicos: los cambios que dieron lugar a esa "gramática de la legibilidad" (según la feliz expresión de Parkes), a esa visión de la textualidad que hoy día nos resulta familiar (un texto con título y autor claramente visible al comienzo, con páginas numeradas, con índice, con división en capítulos, secciones y párrafos, con un ordenamiento numérico o alfabético, con letras ampliadas para indicar comienzo o titulación, con una puntuación que ayuda al lector a encontrar los límites externos e internos de cierta parte del discurso argumentativo)⁸.

La tecnología que permitió la lectura silenciosa, la búsqueda rápida y la citación es anterior a la imprenta. Pero la imprenta introdujo un cambio total y completo en un aspecto crucial: la idea de COPIA de un MISMO texto. Antes de la imprenta, la idea de ejemplares idénticos del mismo texto era un ideal nunca alcanzado. Después de la imprenta, se convirtió en una banalidad.

El autor del texto, que ya se había convertido en autor material de las marcas (el productor del "manuscrito") tuvo que disputar su autoría con la de los editores. En no pocos casos los editores (personas cultas y no simplemente comerciantes) tenían su propia idea de la ortografía y la puntuación y los autores no siempre tuvieron éxito en lograr que la versión editada correspondiera a su propio manuscrito. (Con los *editing* actuales suele pasar algo similar).

La máquina de escribir (mecánica o eléctrica) permitió una variación en la idea del "manuscrito": el



susodicho manuscrito (= escrito de propia mano) podía ser mecanografiado (= grafado por medios mecánicos). La marca personal del autor —su propia letra— quedaba limitada a la firma. Pero la ausencia de lo "grafado a mano" no impedía la manifestación de una marca personal menos visible pero más profunda: su estilo como escritor.

La computadora permite una nueva aglutinación: el autor de las marcas puede ser su propio editor. En el teclado tiene a su disposición una gran cantidad de tipos de caracteres. Antes tenía cuatro opciones: mayúscula/minúscula, subrayado o no. Ahora puede variar el tamaño y el tipo de los caracteres, puede insertar dibujos o recuadros... y puede enviar directamente su diskette a la imprenta. En otras palabras: el autor intelectual y el autor material se completan ahora con el editor material. La posición frente a lo que escribimos ha cambiado. La posibilidad de transponer, a voluntad, párrafos enteros, o de traer hacia la pantalla partes de otros textos, da al productor grados de libertad antes inimaginables. (Digamos, de paso, que toda una especialidad, vinculada con la crítica textual moderna, está amenazada de extinción: quienes se ocupan del análisis de los manuscritos de autor —y su comparación con las versiones impresas— corren el serio riesgo de no contar más con la materia prima de su quehacer profesional. Los autores modernos ya no dejan traza de sus correcciones sobre el papel⁹).

Lo innegable es que la pantalla se ha convertido en una superficie privilegiada. ¿Es la existencia de la pantalla —de TV o de computadora— lo realmente innovador? Con el auge de la TV y la posibilidad de transmisión instantánea de imágenes a distancia, se habló de la muerte de la escritura, del reemplazo de lo escrito por la imagen directa de los hechos. En términos educativos, se hicieron fabulosas proyecciones: los cursos a distancia, por TV, reemplazarían al cara a cara tradicional. Pero la computadora personal, en su uso más banal de instrumento sofisticado para escribir e imprimir, tanto como en sus usos más recientes de convertir al usuario en un *navegante* en redes informáticas, reintrodujo el poder de la escritura, aunque rápidamente vinculado al de la imagen, en un nuevo tipo de interacción.

Es por ahora pura especulación el imaginar cuáles de los aspectos de las nuevas tecnologías tendrán el mayor impacto. Lo que es imposible creer es que las "autopistas informáticas" y la proliferación de redes estén abriendo realmente el camino hacia la democracia. Ya nos dijeron durante décadas que el alfabeto era la escritura más democrática de todas, y hoy sabemos que se trataba de una visión puramente ideológica de la historia.

En una conferencia reciente, un sociólogo atento a los cambios en el comportamiento lector⁹ propuso que el verdadero instrumento revolucionador de las prácticas no es la pantalla sino el aparatito de control remoto. Este aparatito ha creado una "cultura de la interrupción y de la impaciencia" que conduce hacia la fragmentación del texto. Yuxtaponer, privilegiar los "tiempos fuertes" en detrimento de las transiciones, cambiar continuamente antes de tener el tiempo de analizar; todo ello constituye un conjunto de comportamientos de la nueva generación (la que nació conviviendo con el televisor) que se trasladan con la mayor facilidad a la otra pantalla de la vida contemporánea: la de la computadora. Podemos suponer, con fundamento, que el modo de actuar frente a estas dos pantallas puede afectar la relación con lo impreso, no sólo en frecuencia de uso sino, lo que es más importante, en el modo de relación con lo impreso. "La manera de circular *entre* las imágenes (y no sólo *en* la imagen) cambia la manera de circular *en* el texto"; dice Barbier Bouvet. Y yo agregaría: cambia también la manera de circular *entre* los textos.

¿Y la escuela qué?

La escuela, siempre depositaria de cambios que ocurren fuera de sus fronteras, debe cuando menos tomar conciencia del desfase entre lo que enseña y lo que se practica fuera de sus fronteras. No es posible que siga privilegiando la copia —oficio de monjes medievales— como prototipo de escritura, en la época de Xerox & Co. No es posible que siga privilegiando la lectura en voz alta de textos desconocidos (mera oralización con escasa comprensión) en la era de la lectura veloz y de la necesidad de aprender a elegir la "información" pertinente dentro del flujo de mensajes impresos que llegan de forma desordenada, caótica e invasora.

No es posible que aún se instauren debates acalorados pro y contra las virtudes/inconvenientes de tal o cual tipo de grafías (continuas o discontinuas) en una época en que lo único urgente es introducir a los estudiantes al teclado. El teclado de una computadora y el de una máquina de escribir son básicamente idénticos. Pero la máquina de escribir no ha sido aún percibida como un instrumento didáctico por la institución escolar¹⁰. En un trabajo reciente sobre condiciones de alfabetización en medio rural¹¹ pusimos de manifiesto la posibilidad y la utilidad de introducir viejas máquinas de escribir mecánicas en escuelas de comunidades rurales aisladas. La posibilidad: esas viejas máquinas mecánicas se encuentran en depósitos de instituciones públicas y privadas que se han *reciclado* hacia máquinas eléctricas o, más recientemente, hacia computadoras personales. Basta con la voluntad de recuperarlas y una mínima inversión para repararlas¹². La utilidad: los niños pueden iniciar sus primeros intentos por escribir con todos los medios materiales a su disposición. La máquina de escribir es uno de ellos, que no compite con el lápiz sino que es complementario. Pero escribir a máquina tiene un prestigio y una nitidez que la escritura de un escritor principiante no logra. Más aún: en un país donde todavía los escritores públicos gozan de una aureola de prestigio ligada a una supuesta tecnicidad del oficio, poner a disposición de niños de 6 años (y de cualquier edad) ese instrumento es contribuir a desmistificar ese oficio y, simultáneamente, es contribuir a dar acceso al teclado (medio moderno por excelencia de producción de escrituras... y de acceso al mercado laboral)¹³. No sólo eso: cuando un texto ha sido producido a mano, ha



sido discutido en grupo y luego se lo pasa a máquina, surgen preguntas y discusiones sobre problemas ortográficos que difícilmente surgen en otros contextos. El texto pasado a máquina adquiere, por su misma naturaleza, un carácter “público”, y entonces se justifican preguntas sobre si “va junto o separado”, si va “con o sin hache”, si “lleva mayúscula”, y otras semejantes. (El rol de la máquina de escribir en el surgimiento de problematizaciones ortográficas no es nada despreciable, ya que la escuela nunca ha encontrado situaciones funcionales para hacer surgir la duda ortográfica).

¿De qué lectura estamos hablando en el contexto escolar? Aprender a obtener información de distintas fuentes, valorarlas y dudar de su veracidad no es —admitámoslo— un ejercicio escolar frecuente. Hablamos mucho del “placer de la lectura”, placer que muchos docentes nunca han experimentado de primera mano. Los hijos de padres alfabetizados y lectores suelen tener la primera experiencia de ese *placer* (que, en realidad, es menos placer que problematización, ingreso a lo deseable desconocido) en edades muy tempranas: a los 2 o 3 años, cuando les leyeron por primera vez un libro y luego pidieron insistentemente que se los volvieran a leer¹⁴. Pero la mayoría de los niños que

asisten a las escuelas públicas no han tenido esa experiencia, y tampoco la tendrán al ingresar a la escuela. Mal que les pese, parece que la maestra no está allí para leer a nadie, sino para enseñar “la mecánica de la lectura”.

Lo sorprendente e inquietante es que, al mismo tiempo en que aumentan los requerimientos de lectura para la población demandante de empleos, la investigación pone de manifiesto que aprender a leer no es simplemente una cuestión técnica. Durante décadas nos acostumbramos a pensar que la escritura es una invención puramente técnica, que permite pasar del registro audible al visual, transformando la temporalidad en simultaneidad, convirtiendo el orden secuencial oral en un orden visual lineal. Consecuentemente, aprender a leer no sería más que aprender a asociar formas gráficas a unidades fónicas que están inmediatamente a disposición del hablante (o que éste podría reconocer gracias a otro entrenamiento técnico complementario y relativamente sencillo).

Ahora sabemos que esta visión tradicional no sólo sobre-simplifica el problema sino que lo deforma: esas asociaciones sonoro-visivas y gráfico-auditivas son apenas uno de los aspectos (y no el más relevante) del

ingreso a la cultura letrada. Aprender a leer y escribir es mucho más que eso: es construir un nuevo objeto conceptual (la lengua escrita) y entrar en otro tipo de intercambios lingüísticos y culturales¹⁵.

A modo de conclusion provisional

No se trata de reinstaurar el ya viejo debate entre TV vs. pizarrón; o sea, no se trata de lamentar las horas que los niños pasan frente a una TV que poco o nada tiene de interactiva y mucho de consumismo pasivo. Tampoco se trata de idealizar las horas pasadas frente al pizarrón, como si fueran, por definición, más provechosas que las otras.

De lo que se trata es de estar alertas a los cambios que están ocurriendo —que pueden involucrar cambios profundos en la relación de los ya letrados con los textos, y en el modo en que se alfabetizan las nuevas generaciones— y de reconocer que los cambios necesarios a nivel educativo son muy drásticos, precisamente porque ya, ahora, la escuela pública está tremendamente desactualizada. Si la tecnología informática llegara a servir, como circunstancia disparadora, para repensar lo que ocurre en la escuela, bienvenida sea.



Notas

1. Esos mismos países que antes eran subdesarrollados, que después fueron "en vías de desarrollo", pero como nunca llegaron al desarrollo prometido parecía mejor hablar de ellos como "tercer mundo", pero ahora no está tan claro dónde está el "segundo mundo" y de nuevo no se sabe cómo llamarlos, ya que la escuela denominación "Sur" ofende, en su uso político, a la Geografía.
2. W. Harris, *Ancient Literacy* (Harvard Univ. Press, 1989).
3. R. Chartier, *Libros, lecturas y lectores en la edad moderna* (Alianza Universidad, Barcelona, 1992).
4. F. Desbordes, *Idées romaines sur l'écriture* (Presses Universitaires de Lille, 1990; traducción: *Concepciones sobre la escritura en la antigüedad romana*, Gedisa, Barcelona, 1995).
5. P. Saenger, The separation of words and the physiology of reading, en D. Olson & N. Torrance (Eds.) *Literacy and Orality*. (Cambridge University Press, 1991; traducción: *Cultura escrita y oralidad*, Gedisa, Barcelona, 1995).
6. M. Parkes, *Pause and Effect. An Introduction to the History of Punctuation in the West* (Scolar Press, Hants, U.K., 1992).
7. En ese sentido, la multiplicación de marcas de los modernos procedimientos de edición expresan una desconfianza creciente hacia el lector. Véanse, por ejemplo, todos los recursos que utilizan los libros y revistas didácticas (recuadros, colores, flechas, etc.) para facilitar la lectura (o sea, para que un lector en el cual no se tiene confianza encuentre ya agrupado y señalado lo que debe leer prioritariamente, como un único bloque).
8. Varios de esos recursos textuales que occidente tardó siglos en desarrollar eran ya bien conocidos por los impresores chinos, alrededor del siglo V y VI. Eso es lo que demuestra la extraordinaria colección de libros impresos hallados en el valle de Turfan (región que corresponde actualmente al Turkestan chino), T. Carter, *The invention of printing in China* (Columbia Univ. Press, Nueva York, 1925, edición revisada, 1931).
9. J.F. Barbier Bouvet, Lire la page comme une image, en A. Bentolila (Comp.) *Parole, Ecrit, Image*, (Nathan, París, 1993) p.225.; I. Castro, La mano que habla al cerebro, *Substratum*, II; 65 (1994).
10. Algo diferente ocurrió con las calculadoras de bolsillo, gracias a lo reducido de su tamaño y a la caída acelerada de sus precios de compra. Hoy día es habitual ver trabajos en didáctica de las matemáticas que toman en cuenta a esas calculadoras como instrumentos didácticos. Hace varios años hicimos el elogio de las calculadoras como instrumentos que permitían instaurar la racionalidad del cálculo aproximado en el contexto escolar, véase E. Ferreiro, *Procesos de alfabetización. La alfabetización en proceso*. (Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1986) cap. II.
11. E. Ferreiro, B. Rodríguez, et al., *Las condiciones de alfabetización en medio rural* (Cinvestav & Kellogg Foundation, 1994).
12. Por ahora son viejas pero no antiguas. Eso equivale a decir que son objeto de desecho y no an-

tigüedades. Cuando se conviertan en antigüedades ya no será posible rescatarlas a costo nulo o casi nulo.

13. Lo que decimos se aplica, aún con mayor razón, a la educación de adultos.

14. E. Ferreiro, Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias, en J. Castorina, E. Ferreiro, D. Lerner y M. Kohl, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (Paidós, Buenos Aires, 1996).

15. Imposible desarrollar lo que corresponde a veinte años de trabajo sobre la psicogénesis de la lengua escrita. Véase, por ejemplo, E. Ferreiro y A. Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Siglo XXI, México, 1979, 12a. edición 1991); E. Ferreiro, La complejidad conceptual de la escritura, en L.F. Lara & F. Garrido (Comps.) *Escritura y Alfabetización* Ed. del Ermitaño, México, 1986); E. Ferreiro, *L'écriture avant la lettre*, en H. Sinclair (Comp.), *La production de notations chez le jeune enfant* (Presses Univ. de France, París, 1988); E. Ferreiro, Psychological and Epistemological Problems on Written Representation of Language, en M. Carretero, M. Pope, R. Simons & J. Pozo (Eds.), *Learning and Instruction. European Research in an International Context. Vol. 3*. (Pergamon Press, Oxford, 1991).



Reforma educativa y prácticas escolares

Justa Ezpeleta

En este artículo abordaré algunos problemas referidos a la escuela primaria mexicana, en el marco de la reforma educativa que se viene operando en el país y en América Latina desde comienzos de la presente década. Hacia fines de los años ochenta no pocas investigaciones latinoamericanas coincidieron en señalar la importancia de la organización escolar y sus modos de funcionamiento como dimensión explicativa y olvidada para entender los resultados de la enseñanza y su calidad. Las perspectivas curricular y política, así como el estudio de las condiciones institucionales del trabajo docente perfilaron el tema de la gestión pedagógica como asunto a profundizar.

La relación predominantemente tensa y conflictiva entre las reglas organizativo-administrativas y las exigencias que el curriculum plantea a los maestros se hizo evidente en el estudio de la vida cotidiana de la escuela, donde ambas dimensiones aparecen permanentemente articuladas. Ello permitió valorar la facilidad con que el mundo administrativo impone "naturalmente" sus prescripciones en el quehacer de las escuelas. Su fuerza de imposición, que no tiene parangón con la fuerza de imposición de las orientaciones técnico-pedagógicas, puede lograr que las necesidades de la administración desplacen hacia un plano secundario a las prioridades de la enseñanza.

Encontramos en la relación laboral —sustento de la presencia docente en la escuela— una de las articulaciones poco atendidas que ayuda a explicar ese

La Dra. Justa Ezpeleta es investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.



movimiento. Para directores y maestros, la administración, directa o indirectamente, canaliza el control y la evaluación sobre su desempeño, elementos definitivos para sancionar su permanencia en el trabajo y los destinos esperados en la trayectoria de la carrera. Por un lado, la generalizada escasez de empleo que en no pocos casos la docencia contribuye a solucionar, acentúa el interés por conservarlo evitando situaciones conflictivas. Por otro, la debilidad de la formación así como de la posición institucional del maestro, le restan posibilidades para hacer valer sus criterios profesionales. La combinación de estos elementos ensancha la receptividad hacia las exigencias burocráticas. Ello no niega que el imperio burocrático puede ser resistido cuando las escuelas disponen de equipos sostenidos por el profesionalismo de algunos de sus miembros y, en particular, del directivo. Sin embargo, la escasez de personal bien formado y su distribución azarosa hacen que ese contrapeso no constituya una tendencia dominante.

En ese contexto los problemas específicos de la enseñanza encuentran su lugar exclusivamente en el salón de clases, espacio por excelencia del maestro y horizonte *individual* de cada uno con sus niños. Excluida el aula de la perspectiva institucional, difícilmente puede concebirse a la enseñanza como empresa

colectiva, esto es, como responsabilidad del conjunto que para realizarse descansa en la ejecución individual. Mientras por esa exclusión, la conformación de un equipo con el grupo de maestros deja de ser indispensable, la conducción de la escuela puede desentenderse de cuestiones tan centrales como la selección de los contenidos -o currículum efectivamente trabajado-, de los engarces concretos de la secuencia entre grados o de la selección y articulación de estrategias para propiciar el aprendizaje. Cuestiones que si bien suelen circular entre algunos maestros fuera de los cauces institucionales¹, no pueden darse por cubiertas con la obligación, burocratizada, de las planificaciones o de los avances programáticos. Librada la enseñanza a la resolución de cada uno, el pragmatismo junto a la reflexión pocas veces sistemática, suelen resolver las maneras de cumplir un programa en el escaso margen de un ciclo escolar. No obstante es en el salón de clases donde se juega la calidad de la enseñanza o, desde otra perspectiva, la productividad del sistema.²

Veamos entonces que las características del movimiento institucional tienden a asimilar los problemas pedagógicos al estatus de asuntos personales que, por ser tales, pueden reducirse al ámbito de lo doméstico. Y entonces surgía la pregunta: ¿cómo lograr que un problema doméstico acceda al rango de



problema institucional? Y junto a ello ¿cómo lograr que un problema institucional sea asumido como problema político, como asunto de políticas educativas?³ Alrededor de estos interrogantes trataré de estructurar esta intervención.

Hoy podemos decir, todavía con asombro, que la dimensión institucional de la escuela ya ha alcanzado el rango de asunto político y que goza de un reconocimiento específico. En el marco de los procesos globalizadores, en menos de diez años y a ritmo de revolución, asistimos a una transformación estructural del estado acordada por los gobiernos latinoamericanos con los organismos técnicos y financieros internacionales. Ajustando tendencias dispersas que venían desarrollándose a nivel nacional desde fines de los ochenta, la educación, en esos acuerdos fué objeto de una propuesta estratégica⁴.

Una precisa localización de problemas de antigua y reciente data, señalados por la investigación educativa en su oportunidad, fue articulada a un planteo sistémico —económico, político y social— que admi-

tiendo variantes nacionales en su implantación, se presentó como necesario a nivel regional y fue adoptado como el único posible por los distintos países⁵. Así hemos visto unificarse lenguajes y preocupaciones tanto en los temas que discutimos como en las nuevas legislaciones que en estos años se han sancionado desde México hasta Argentina.

La implicación renovada de la escuela en cuestiones de productividad y democracia como metas; la ampliación a la sociedad de la responsabilidad pública sobre la educación a través de distintos tipos de consejos escolares; la descentralización y la transferencia de servicios; el nuevo papel compensador del estado; la reformulación curricular (fuertemente argumentada en base al papel relevante que la moderna economía otorga al conocimiento en la productividad); la implantación de una cultura de la evaluación en distintas instancias del proceso institucional que tiende a concretar las propuestas de agilidad en la gestión y responsabilidad por los resultados; son algunas de las novedades que irrumpieron en nuestro campo de trabajo con la reestructuración educativa.

Como el modelo en su conjunto, estas novedades —consecuencia inevitable de un diagnóstico— sintetizan un doble movimiento que es expresado como movimiento único. Mientras se apunta a problemas sustantivos —que explican la ineficiencia del sistema— se establece una relación de necesidad con la estrategia elegida. Su coherencia radica en un supuesto, que como tal, no es discutible. Puesto que (en la era de la globalización) el mercado manda, el sistema educativo (que es costoso) no solo debe articularse a sus requerimientos, sino que (su costo) se justifica por esa articulación. La necesidad de vincular la educación con el mundo de la producción, siempre acompañó —sin agotarla— a la constitución y a las funciones de los sistemas educativos. Lo nuevo de este planteo es la subordinación estrecha de estos sistemas a las necesidades del mercado, en una concepción donde su centralidad resulta definitiva para la vida política y social, además de la económica⁶.

Desde el enfoque estructural y porque “la sociedad contemporánea” y la “moderna economía” lo requieren, el modelo propugna una educación de calidad. Y aquí produce un corte y un avance significativos en la historia de las reformas. No porque hable de



calidad sino porque incorpora el nivel institucional de las escuelas como dimensión inseparable de las metas pedagógicas, para sustentar la calidad.

Plasmados en nuevas leyes y en las políticas en curso, no es posible dejar de reconocer la importancia de estos cambios. Dejando de lado el perfecto engarce prometido entre educación, empleo y productividad, no cabe duda que la transformación de las prácticas, contenidos y formas escolares tanto como su dimensión gestiva, constituyen desafíos pendientes desde hace varias décadas. No cabe duda que es imperioso restituir a las actividades de enseñanza su centralidad perdida gracias a la burocratización de las estructuras escolares; que tiene sentido acrecentar la autonomía pedagógica mientras se fortalece la actividad profesional y que es necesario abrir la escuela al conocimiento contemporáneo tanto como propiciar relaciones de mutua alimentación *educativa* con su entorno.

El nuevo modelo de reforma regional introduce el concepto clave de gestión. Lo toma de la teoría de las organizaciones y en particular de la organización empresarial. Apunta a su sentido de gerenciar, esto es, de propiciar la eficiencia y de algún modo la autosuficiencia de la escuela⁷. Lo proyecta como criterio político para el manejo y gobierno del conjunto del sistema educativo (y de ahí la importancia asignada a los mecanismos de información, comunicación y evaluación como fuentes de decisiones oportunas) y prolonga esa

idea de gestión hasta los establecimientos. Entendidos como los enclaves de la prestación directa del servicio, su movimiento cierra el ciclo del modelo propuesto y es vital para sus logros.

La idea de gestión intenta revertir radicalmente una forma organizativa del sistema que terminó acentuando el poder per se de la estructura, con jerarquías, funciones y procedimientos estrictamente acotados, y cuya rigidez alimentó el distanciamiento progresivo entre los sujetos y los fines de la institución. La nueva propuesta acentúa los resultados y por ende las funciones y relaciones, otorgando a la estructura un papel de soporte facilitador para el despliegue de las actividades —programables y no programables— que corresponden a la escuela. Pero sobre todo intenta desplazar, desde las dinámicas exclusivamente intra-administrativas hacia el contexto escolar, “el núcleo de sentido” que orienta a esas funciones y relaciones.

Si la escuela es un elemento activo en la productividad del sistema, hablar de su gestión supone, entonces, aceptar la diversidad de situaciones, generalmente no previsibles por la normativa, que afectan a las tareas sustantivas y que requieren de respuestas o soluciones pertinentes e inmediatas. Visión que, de hecho, reconoce su heterogeneidad junto a la legitimidad de las respuestas locales, mientras abandona la onerosa concepción de la homogeneidad de los establecimientos. Para lograr el dinamismo requerido, es preciso ampliar los márgenes locales de decisión, situación promovida y capitalizable, por el modelo, en dos direcciones. Por un lado para aliviar la ineficacia del control burocrático y facilitar la mejor efectución de la actividad pedagógica y, por otro, para lograr la consecución de los apoyos y consensos locales a la nueva inserción de la escuela en su medio (con propósitos educativos y financieros).

La gestión institucional resulta, así, el elemento articulador para la inclusión del establecimiento escolar en la dimensión política del sistema y para erigirlo, a la vez, en objeto de políticas específicas. Su inclusión se inscribe en el reordenamiento del sistema. Queda en pie la pregunta sobre cómo lograr que eso largamente condenado al terreno de lo personal y doméstico —que es, en realidad, la práctica profesional— acceda al rango de asunto institucional. Y en este terreno es donde parece debilitarse el vigor de las reformas.



Dejando de lado que un proyecto de esta magnitud requiere de una cierta amplitud histórica para materializar alguna de sus metas, las formas de su implementación, en el momento de ponerlo en marcha, tienen un papel nada despreciable para posibilitar su integración. A través de ellas se juega el "momento fundacional"⁸; la apropiación de la reforma por parte de sus actores por excelencia, los maestros, de quienes no ha surgido.

Y aquí radica el problema que quiero señalar respecto de lograr para las prácticas docentes el rango de asuntos institucionales. En la dificultad sería de la administración, encarnada en su burocracia, para pensar en las escuelas como entidades activas, productoras y productivas, en lugar de suponerlas como los centros receptores con los que habitualmente ha tratado. Es precisamente en esta inflexión, en este nexo, donde descansa la posibilidad de impulsar una gestión institucional y, aún pedagógica⁹ necesariamente ligada a la individualidad de cada centro escolar. Y por ello, en otro plano, puede formularse otra pregunta: ¿es problema de instrumentación o es problema del modelo?

Aunque en su expresión de sistema, ahora y como siempre, la escuela no puede sustraerse a las lógicas

estructurantes del estado, en su expresión de prácticas escolares, esas lógicas quedan subordinadas a otras de composición diversa, que en la escala del establecimiento, ocupan el primer plano. En ésta escala, donde imperan las poderosas tradiciones del oficio y sus reglas, donde la densidad de su acumulación histórica incluye desde las representaciones colectivas sobre el magisterio¹⁰ hasta los intereses laborales de directivos y docentes, su carácter de "construcción cultural", se impone sobre su carácter de organización técnico-administrativa, que es el privilegiado por la racionalidad burocrática. En esta escala cotidiana de las prácticas, que articulan significaciones sociales, culturales, corporativas, personales, entre otras, los cambios, por esa constitución, responden a unas condiciones, a unos tiempos y a unos ritmos específicos que no son los de las racionalidades económica o normativa.

La urgencia política por cambiar la escuela, no está distinguiendo la naturaleza diversa de estos dos órdenes de asuntos, o más precisamente de escalas:¹¹ el de la institución como elemento activo en la productividad del sistema y el del universo de las prácticas —sociales y profesionales— que constituyen la institución y producen los resultados de la enseñanza que alimentan a la productividad del sistema. No se trata



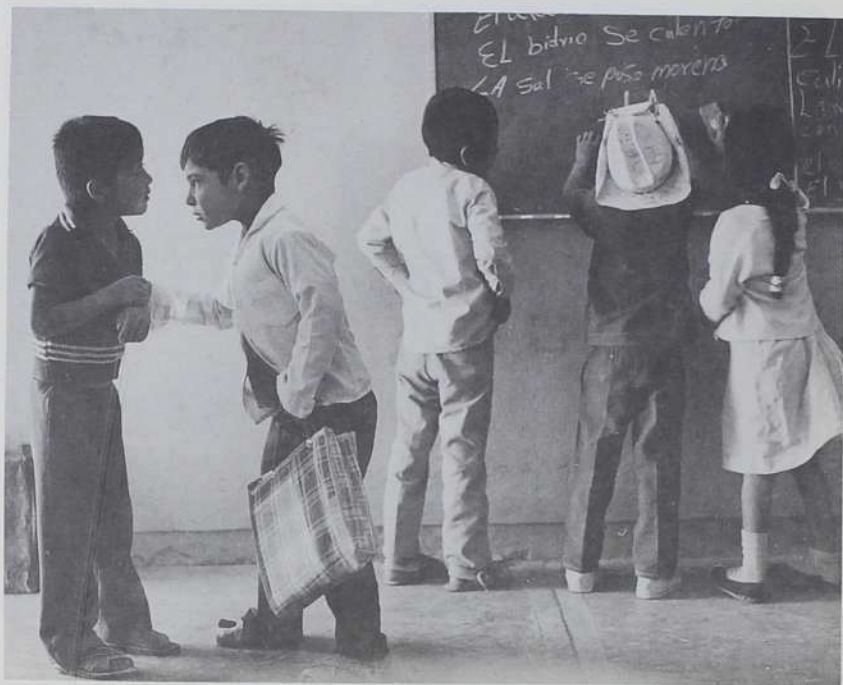
de pensar estas escalas sin mutuas relaciones. Las escalas se articulan en base a los distintos "sistemas de relevancias" propios de cada una. Y por lo mismo su articulación supone continuidades y rupturas, funcionalizaciones y exclusiones respecto del planteo ideal.

La coyuntura es compleja. En el marco de la descentralización —igualmente tributaria del modelo regional— el centro conserva las definiciones normativas sustantivas y su control. La operación y la generación de lo que podría llamarse normativa complementaria queda en manos de las entidades federativas. Pero en el pasaje de uno a otro ámbito se disputan atribuciones y objetos de decisión, es decir, ámbitos de poder político entre soberanías en redefinición y constitución. A la vez, las administraciones estatales tienden a organizarse según el viejo molde que siempre han objetado: montando estructuras centralistas en sus respectivos territorios, no ajenas a tensiones intraadministrativas entre sectores relevantes para la configuración de los poderes locales, y con ello cuestionando, de hecho, el carácter flexible de la nueva gestión por impulsar¹².

Mientras las administraciones estatales se concentran en estas definiciones y la administración central en

dar forma a la nueva "recentralización"¹³ según sus respectivos "sistemas de relevancias", la reforma llega a las escuelas a través de los *viejos* canales burocráticos. Intocados por el nuevo concepto de gestión ellos conservan sus habituales *prácticas de relación con las escuelas* (lo cual no es incompatible con dar paso a nuevas medidas acompañándolas de nuevos controles). Se espera, así, que las reglas de juego definidas en la escala político-administrativa, lleguen a realizarse en la escala de las prácticas, sin solución de continuidad. Empeñadas en canalizar los cambios, las diversas dependencias se movilizan inspirando, cada una, acciones novedosas, urgentes, poco coordinadas, que llegan simultáneamente a las escuelas, suponiendo que su inmediata integración, reestructurará el contexto diario del trabajo. En este sentido, conviene recordar la capacidad de escuelas y maestros para generar respuestas formales, sin modificar sus formas de trabajo, frente a medidas que no comprenden o consideran inviables. El riesgo que se corre es, por esto, provocar respuestas burocratizadas en lugar de alentar "construcciones culturales".

La observancia de las dinámicas cotidianas de la escuela conduce a prever una desordenada, fragmentaria y tal vez a largo plazo progresiva elaboración local de



las propuestas; seguramente con desarrollos no esperados, que no siempre equivalen a no deseados. Pero todo posible a condición de haber logrado la credibilidad o el compromiso de los sujetos. Y por ello llama a ponderar las orientaciones para la práctica. Reconocer la naturaleza condensada y múltiple de la escala de la realización conduce a identificar núcleos problemáticos, entre el polo de la reciente normativa y el polo del quehacer diario. Núcleos claves para desbloquear la gestión pedagógica y con ello producir, en el plano de la enseñanza, el cambio más claramente perfilado en el plano político-institucional.

En su afán por llegar a las prácticas, las nuevas políticas promueven, entre otras cosas, la construcción del proyecto escolar, el cambio curricular, la conformación de consejos escolares. La nueva capacitación para profesores en servicio tiende a sustituir su antigua afición a las "grandes teorías" por temáticas más pertinentes a las necesidades de la enseñanza. Y lo mismo sucede con el esfuerzo por proveer de materiales de apoyo para maestros y alumnos. Sin embargo parece persistir un desencuentro entre esa racionalidad técnica y el contexto organizacional del trabajo diario. El recorte exclusivamente pedagógico, en unos casos (cu-

riculum o capacitación que alimentan la acción individual en el salón), o exclusivamente operativo, en otros (consejos escolares que orientan la apertura hacia afuera), de las medidas que se adoptan, olvida consistentemente el espacio colectivo de los maestros, el peso del contexto interno en su desempeño. Omite que para propiciar su permeabilidad, algunos aspectos del contexto interno requieren ser, igualmente, objeto de revisión.

¿No es acaso el contexto institucional, históricamente sedimentado, una variable clave en la dificultad para dar forma a los proyectos o a los consejos escolares? Construir el proyecto escolar, por ejemplo, requiere inaugurar un diálogo profesional entre pares nunca alentado por la estructuración de las redes internas de autoridad³. Implica también, como lo señala un estudio en curso, recentrar las preocupaciones docentes, focalizadas en el grado, para llevarlas a otro foco que exige pensar, primero, en términos de escuela y, en seguida, del grado en la escuela¹⁴. Movimiento fuerte de perspectiva para los maestros que está generando confusión y resistencia. Y también para los directivos que parecen sentir amenazadas algunas de sus tradicionales atribuciones.

Poner en marcha un nuevo currículum supone asimilar nuevos conocimientos, cambiar concepciones sobre disciplinas o "temas", disponer del tiempo privado para hacerlo, ejercer una reflexividad poco exigida y modificar estrategias didácticas. Si la experimentación de estrategias consuetudinariamente estuvo sujeta al arbitrio del directivo y el control realmente existente desplazó la importancia de los contenidos por la atención a los resultados del aprendizaje para la acreditación, ¿en base a qué sentidos, a cuáles seguridades, emprender el esfuerzo? Podrá decirse que la nueva relevancia de los contenidos espera sancionarse, de hecho, con las evaluaciones externas de rendimiento de los estudiantes como evaluación indirecta de la labor docente. Y habrá que convenir que la amenaza de un nuevo control —a menudo inscripto en criterios de competitividad entre colegas— no es lo mismo que una "integración de sentido" con miras a una responsabilidad profesional que intenta estimularse.

Activar los consejos escolares para establecer "otra" comunicación con el entorno, supone comprender por qué la responsabilidad exclusiva del estado se amplía ahora hacia "la sociedad". Responsabilidad exclusiva que legitimó los límites corporativos contruidos y vigentes para tratar con los padres. Supone replantear —con algún sentido— esta relación y agrega la construcción de otras relaciones con sectores antes no integrados¹⁵. Empresas todas que afectan tradiciones, legitimidades instituidas e internalizadas, espacios consagrados y cuidadosamente resguardados. Su revisión desestabiliza modelos de inclusión y pertenencia crecidos al amparo de una trama organizativa que no ha cambiado, pero que, sobre todo, los hizo necesarios.

No se trata entonces de recordar que propuestas como las que comentamos puedan realizarse sin involucrar dominios psicológicos, cognitivos, laborales, culturales. Se trata, más bien, de llamar la atención sobre paradojas, contradicciones, turbulencias, que requieren de particular atención para que las propias estructuras educativas no se transformen en freno del necesario cambio de la escuela. Sin pretender exhaustividad sobre las múltiples dimensiones activas del contexto, pueden señalarse al menos tres, que parecen especialmente relevantes.

La vigencia de viejos y conocidos mecanismos de control laboral, escritos y no escritos, con su silenciosa

capacidad para encauzar las prácticas, y ajenos a toda intencionalidad de fortalecimiento profesional o de autonomía, forma parte de los *sentidos presentes* en la organización y en el desempeño cotidiano del trabajo. Hasta ahora no son objeto de preocupación. Sin embargo, sustentar institucionalmente los cambios conduciría a revisar las estructuras de poder y autoridad tradicionales; los ámbitos de competencias que ellas definen y los sistemas de control laboral y profesional establecidos. No deja de ser curioso que, a pesar de la alusión permanente a este tipo de problemas, por parte de maestros y algunos funcionarios, no llegue a conformarse, todavía, una temática de debate, previsión o propuesta entre los sectores que ellos representan.

Por otra parte, el replanteo de los espacios de poder y autoridad en la escuela es indisoluble de su revisión en las instancias administrativas que la regulan. Su expresión escolar, debe mucho a una prolongación hasta la base, de una organización férreamente centralista y jerárquica que solo necesitaba de canales para "bajar" directivas y controlar su ejecución. Cambiada la concepción del sistema y particularizado un nuevo tipo de gestión institucional, la persistencia de prácticas administrativas, en gran medida, responsables de la escuela que se quiere cambiar, perfila un serio problema.

Ámbito de disputa del poder político y su distribución sectorial, la administración ha sido tradicionalmente poco permeable al cambio y a la crítica. A pesar de ello, el momento de la descentralización, incluidas las tensiones políticas que conlleva, está ofreciendo una coyuntura excepcionalmente favorable para esa revisión.

Finalmente, en otro plano, hay una cuestión que no quisiera dejar de mencionar. Se refiere a la participación, involucración, compromiso de los maestros con la reforma de la escuela: ni el activismo que se estimula por la vía de convocar a la innovación pedagógica, ni la capacitación que se ofrece parecen suficientes para lograrlos. Más allá de una capacitación mejor pensada para auxiliar a la enseñanza, no se advierte, todavía, un reconocimiento del sujeto "entero" maestro¹⁶ como interlocutor, a la altura del "agente activo" perfilado por la reforma. Ese maestro ciudadano, profesional, portador de valores que en tanto tal es requerido por la reforma, entre otras cosas porque se

han reforzado las expectativas sobre su acción para el fortalecimiento de la democracia.

Resulta paradójico que una estrategia tan dependiente del consenso, tan sensible a la participación de padres, empresarios, iglesias incluya a los maestros sólo en el nivel superestructural, de sus sindicatos, entre los sectores a convocar. En las escuelas, ámbito del quehacer y del reconocimiento profesional, sigue imperando entre ellos, la desinformación sobre las nuevas políticas y su proyección en aras de la calidad y la equidad.

Visto desde la escuela, el tema del consenso diseña otro esquema de relevancias. Si en el conjunto de la sociedad se aspira a generar corrientes de opinión favorables al cambio educativo, en la escuela son los maestros, protagonistas privilegiados de la reforma, quienes tienen que abordar la transformación de sus propias prácticas. ¿Será posible que se cuestionen a sí mismos sin "convicción", sin estar convencidos de que hay que cambiar el rumbo? No parece aventurado pensar que su inclusión consciente empieza por la información, por los espacios para procesarla y sigue por lograr su credibilidad. La desprofesionalización y la no participación de varias décadas tienen mucho que ver con el escepticismo docente hacia los discursos reformadores. Las formas de generar e implantar las políticas, así como los núcleos de sentido estructurantes de las prácticas cotidianas, están en juego para construir la credibilidad y el posible compromiso de los maestros.



Notas

1. P. Medina, *Ser maestra, permanecer en la escuela: La tradición en una primaria urbana*, tesis de maestría DIE-Cinvestav (1990); Ma. L. Talavera, *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado*, tesis de maestría, DIE-Cinvestav (1991).

2. J.C. Tedesco, *El desafío educativo: Calidad y democracia* (Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, 1987); "Estrategias de desarrollo y educación: El desafío de la gestión pública", en J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.) *La gestión pedagógica de la escuela* (OREALC-UNESCO, Santiago de Chile, 1992); G. Namó de Mello, Bol. Proyec. Princ. Educ. 26, (1991); G. Namó de Mello, (1993) "Modelo de gestión para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", en: UNESCO/IDRC. *Necesidades básicas de aprendi-*

zaje. Estrategias de acción, Santiago: UNESCO/IDRC; J. Ezpeleta. 13-33. Rev. Lat. Est. Educ. 4, 13 (1990); *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina* (OREALC-UNESCO Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, Santiago de Chile, 1989).

3. J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela* OREALC-UNESCO, Santiago de Chile, 1992).

4. *Educación para todos* (OREALC-UNESCO, Santiago, 1990); *The dividends of learning. World Bank support for education* (World Bank, Washington, 1990); *Primary Education. A World Bank Policy Paper* (World Bank Washington, 1990); *Transformación productiva con equidad* (CEPAL, Santiago de Chile, 1990).

5. *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL-UNESCO, Santiago de Chile, 1992).

6. J.L. Coraggio, *Desarrollo humano, economía popular y educación* (AIQUE Grupo Editor, Buenos Aires, 1995); G. Frigerio, Sobre la descentralización educativa. Ponencia presentada en el Seminario La Reforma Educativa en Cuatro Países Latinoamericanos (CIDE, Santiago de Chile, 1995); P. Latapí, "Las nuevas funciones de la enseñanza básica. Reflexión sobre la equidad", en J. Labastida, G. Valente y L. Villalever, *Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina* (UNAM, México, 1993); R.M. Torres, "¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares", en UNESCO-IDRC. Op. Cit.; N. Paviglianti, *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90* (Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1991).

7. A. Carranza, "Sobre el concepto de gestión", Universidad Nacional de Córdoba, documento interno (1993).

8. G. Frigerio, y M. Poggi, *Las instituciones educativas Cara y Ceca* (Troquel, Buenos Aires, 1992).

9. La noción de gestión pedagógica, generada en la investigación, es pertinente a la escala de las escuelas singulares. Constituye una modalidad de acción y operación que, a nivel local, permite seleccionar y construir las mejores opciones para asegurar la hegemonía institucional de la enseñanza sobre el resto de las dimensiones que han tendido a desplazarla.

Aunque la gestión pedagógica es asunto de las escuelas, no empieza ni termina en ellas ya que no constituyen unidades autosuficientes. La necesidad de recentrar la enseñanza en el nivel de las prácticas escolares, es la base para plantear hacia las estructuras técnico administrativas, la reformulación necesaria para su mejor funcionamiento.

10. P.H. Mattingly, "Workplace autonomy and the reforming of teaching education", en T. Popkewitz, *Critical Studies in Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice* (Falmer, Nueva York, 1987).

11. R. García, "Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos", en E. Left, (coord.), *Los problemas de conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo* (Siglo XXI, México, 1986).

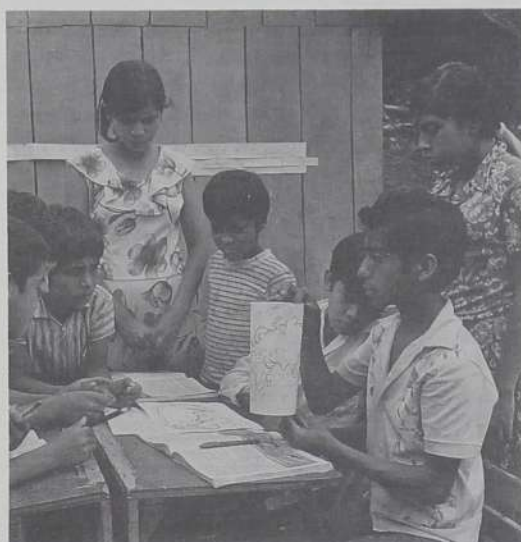
12. J. Ezpeleta y E. Weiss, Evaluación cualitativa del programa para abatir el rezago educativo. Primer informe (DIE, México, 1993).

13. G. Tiramonti, "Descentralización y restructuración social ¿movimientos complementarios?", ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Investigación Educativa, México (1995).

14. G. Ramírez y E. Caporal A, La conformación del equipo de trabajo en torno a la elaboración del Proyecto Escolar, ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Investigación Educativa, México (1995).

15. S. Cigliutti, "Los consejos de la escuela. Un estudio de casos sobre las políticas educativas de convocatoria a la participación en la gestión escolar", *Propuesta Educativa* 9 (1993); M.G. Tiramonti. "Nuevos modelos de gestión educativa: el caso de los consejos escolares de la Provincia de Buenos Aires", *Propuesta Educativa*, 9, (1993); H. Munin. "¿Más poder para la administración local de la educación?", *Rev. Lat. Est. Educ.* 1 - 2, 83 (1994).

16. A. Heller. *Sociología de la vida cotidiana* (Península, Barcelona, 1987).



Los desafíos del siglo XXI a la formación integral para el trabajo

María de Ibarrola

Hablar con incertidumbre e inquietud acerca de los desafíos del siglo XXI a la formación integral del ciudadano-productor no es una simple posición milenarista¹. En el último cuarto de este siglo XX hemos sido testigos de cambios verdaderamente inéditos para la humanidad; baste analizar los impresionantes avances tecnológicos en la telemática, los nuevos materiales o las técnicas del DNA recombinante pero, en particular, la manera como invaden ahora todos los rincones de la vida cotidiana con dimensiones que hace apenas algunos años se consideraban ciencia-ficción.

Uno de los ámbitos de la actividad humana que más se ha transformado es el de la producción económica, y las exigencias que ello plantea a la educación de la población no se han hecho esperar.

En este último cuarto de siglo, y en particular en esta última década, se han ido también reconociendo y generando, aunque con mayor lentitud y menos impacto, los cambios trascendentales que deberá sufrir la educación para responder a estos nuevos desafíos. Los principales cambios se refieren a: (1) el papel otorgado al conocimiento en el desarrollo económico; (2) el concepto y contenidos de la formación para el trabajo; (3) el papel predominante que desempeñan las instituciones escolares y su organización en la eficiencia y calidad de la formación para el trabajo que adquiera la población, unido a la necesaria corresponsabilidad del sector laboral en ello.

La Dra. María de Ibarrola investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y miembro del Consejo Editorial de Avance y Perspectiva, es directora de la Fundación para la Cultura del Maestro del SNTE. Una primera versión de este texto se publicó en la revista *Básica* 7, sept-oct de 1995.



Durante décadas (la de los años cincuenta, sesenta y, en particular, los setenta) se hizo énfasis en el papel de "la educación" en el desarrollo de los países. Ello condujo al notable incremento de la escolaridad que, según observamos varios años después, se redujo a un crecimiento de las oportunidades de acceso a los sistemas escolares; no se prestó la atención necesaria a la permanencia de los alumnos en las escuelas, ni tampoco a las condiciones de crecimiento y consolidación de las propias instituciones escolares que deberían asegurar la apropiación eficiente de los conocimientos. Con la masificación, el lugar de la escuela en el impulso al desarrollo económico se fue desdibujando.

El papel determinante de la tecnología en la productividad económica actual hizo evidente que es el conocimiento el factor educativo específico que permitirá contribuir al desarrollo económico. Pero si bien la tecnología invade todos los ámbitos de la vida cotidiana y alcanza a todos los sectores de la población, no sucede lo mismo con el conocimiento y el dominio sobre la misma, en particular con el necesario para tomar de manera democrática y calificada las decisiones sobre el desarrollo a impulsar. Se trata entonces de un conocimiento que deberá generalizarse entre todos los miembros de la población de un país; la escuela, como principal institución procesadora del mismo y con mayor alcance social para ello, recupera, por tanto su papel prioritario.

Desde principios de esta década las resoluciones conjuntas de diversos organismos internacionales así lo expresan. UNESCO, Banco Mundial y Unicef definieron en Jomtien las necesidades básicas de aprendizaje (1990), que deberían ser satisfechas de manera equitativa entre toda la población mundial²; más recientemente la V Conferencia Iberoamericana celebrada en Bariloche (1995) coincide en esta posición. Las decisiones de los gobiernos latinoamericanos de incrementar la escolaridad obligatoria a nueve años (en algunos países a diez), con énfasis en la permanencia en el sistema y la apropiación del conocimiento, y la equidad como requisito de la calidad educativa constituyen las principales decisiones derivadas de ese compromiso³.

El concepto de impartir en las escuelas una formación básica y general para el trabajo adquiere prioridad en todos los discursos educativos. No se trata ya de capacitar de manera diferenciada, conforme a conocimientos claramente delimitados, en el marco de un sistema escolar agudamente piramidal, para puestos de trabajo jerárquicamente organizados y delimitados dentro de una estructura laboral, igualmente piramidal. Así fue el diseño principal de los subsistemas de educación tecnológica hasta hace pocos años, con el consecuente dispendio de recursos e ineficiencias educativas⁴. Se parte ahora del principio de que los conocimientos necesarios para la "empleabilidad", en el



marco de un contexto económico cambiante, imprevisible, exigen el dominio generalizado de una serie de competencias básicas y de competencias laborales; esto es, conocimiento aplicado a la actividad humana. Diversos autores identifican competencias fundacionales, lecto escritura, matemáticas, abstracción del pensamiento; otras, más específicas: manejo de recursos de todo tipo, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de entender las interrelaciones sistémicas y complejas entre los hechos, competencias tecnológicas diversas, competencias, en fin, tanto para la vida ciudadana como para la producción y el trabajo⁵. Por primera vez los planteamientos de los empleadores y de los planificadores económicos se aproximan a las finalidades pedagógicas de la educación, que insistió siempre en una formación integral, en la que el conocimiento y las competencias, actitudes y valores acerca de los procesos técnicos y sociales del trabajo resultan sin duda una parte importante, pero parte al fin.

Las transformaciones en la formación escolar para el trabajo no se agotan en nuevos conceptos acerca del papel del conocimiento o de nuevos enfoques y contenidos de la educación básica o de la formación profesional de nivel medio o superior. Alcanzan también a las instituciones formadoras. Si en su dimensión propo-

sitiva la educación puede ser utópica, imaginativa y capaz de conceptualizar de manera sistemática todos los cambios necesarios para una nueva formación integral para el trabajo, en su dimensión institucional las escuelas se ven fuertemente constreñidas por la realidad económica y sociopolítica de los países, de sus estudiantes y, en particular, por su propia organización interna. Las cuestiones a atender desde el punto de vista de las instituciones educativas refieren a quienes toman las decisiones sobre los grandes proyectos socioeducativos y sobre las formas de organización institucional de la prestación de los servicios educativos. La estructuración del conocimiento a impartir desde un punto de vista curricular, se convierte en uno de los grandes desafíos de las instituciones, al igual que el reclutamiento y la atención laboral y profesional de quienes impartirán esa nueva formación. La consecución de los recursos materiales y financieros y la administración y gestión adecuada de los mismos han sido, aparentemente, los mayores obstáculos para lograr los objetivos pretendidos por la educación. Finalmente, las instituciones educativas también deben resolver el problema de cómo evaluar y certificar el conocimiento y la formación adquiridos, certificación que tantos efectos acarrea a la distribución social del empleo y de los ingresos.



Se asigna a la educación un papel fundamental en la transformación de la fuerza de trabajo que requieren las nuevas exigencias del desarrollo productivo fuertemente globalizado; sin embargo, la atención que se presta a las transformaciones que las propias escuelas deberán realizar para poderlos enfrentar, sin descuidar su misión fundamental en cuanto a la formación integral de los ciudadanos, no ha sido equivalente. Por el contrario, se pretende muchas veces que las escuelas se responsabilicen por todas estas transformaciones internas y cualitativas de la conciencia de la población sin un reconocimiento claro de las distancias escolares que aún tendría que recorrer la población (por ejemplo, la escolaridad obligatoria de nueve años está muy lejos de cumplirse) y sin otorgar a las instituciones escolares los recursos no sólo materiales sino humanos y de conocimiento necesarios para ello. Los cambios realizados a nuestra educación nacional en 1992 y 1993 dejan algunas ausencias graves: la formación para el trabajo queda implícita en el nuevo currículum de la primaria, y muy reducida en el nuevo currículum de la secundaria; los programas de formación, actualización y superación de profesores no han logrado despegar, los recursos financieros asignados a la educación son francamente insuficientes, de nuevo se reducen en función de la deuda externa y se manejan de manera poco transparente. Las transformaciones planeadas por el subsistema de educación tecnológica, y en particular el reconocimiento de la responsabilidad

que juegan las empresas y el sector laboral en la formación para el trabajo constituyen avances indudables, que será necesario consolidar en los próximos años, pero dejan todavía de lado la dimensión cognoscitiva, desde un punto de vista curricular y pedagógico, que debería alcanzar el lugar privilegiado en la institución escolar.

Al analizar las nuevas relaciones entre escuela y trabajo, no es posible dejar de señalar que en la agenda actual del desarrollo poco o nada se dice acerca de los brutales procesos de cierre de oportunidades de trabajo y exclusión de grupos de población, e incluso de países, que han sido generados por la incorporación de la tecnología a los procesos laborales.

Precisamente la profunda desigualdad estructural que se da en las oportunidades de trabajo entre países, y al interior de los mismos, genera fuertes dudas y muy poderosos cuestionamientos respecto a las relaciones que se podrán establecer entre la educación y el acceso al trabajo. En efecto, los principios pedagógicos proponen una nueva educación básica obligatoria, diferente, más prolongada, generalizada, sólida, desarrolladora de importantes capacidades, centrada en la democratización del conocimiento, mientras que el sistema económico se perfila cada vez más como una estructura excluyente, limitada, exigente de conocimientos sumamente complejos, pero sólo como equipamiento

personal para una feroz competitividad de cuyo resultado sólo unos pocos serán seleccionados para esta nueva estructura social tan selectiva que es la de tener empleo. Se debe redefinir, entonces, el planteamiento con el que debe enfocarse la contribución de la educación a la solución del problema económico fundamental del futuro. No se trata de adaptar a toda costa la formación de las nuevas generaciones a las exigencias de un mundo laboral que por naturaleza excluirá a una buena parte de la población de un país, sino de prepararlas para construir socialmente oportunidades de trabajo que permitan a todos generar las condiciones de vida confiables y dignas y los medios para lograr una distribución justa, democrática y equitativa de los beneficios del desarrollo.

¿Podremos entonces hablar de adaptar los sistemas educativos a las nuevas exigencias de los mercados de trabajo? O deberemos más bien apostar en el largo plazo a la capacidad transformadora del conocimiento y de la educación y a la formación ciudadana calificada, única que permitirá tomar las decisiones acerca de nuevos modelos de desarrollo democrático. En el rejuego de los papeles contrarios que juega la educación, que socializa y adapta y, a la vez desarrolla y transforma, ¿seremos capaces de encontrar los equilibrios para preparar a la población del país a enfrentar las nuevas exigencias de los mercados de trabajo y también para transformar esos mercados actuales que están generando situaciones de tanta injusticia?



Notas

1. M. de Ibarrola y Ma. A. Gallart (coords.), *Democracia y Productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina* (UNESCO-OREALC, Buenos Aires-México-Santiago, 1994).
2. CEPAL-UNESCO, *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad* (Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1992).
3. J.M. Puryear y J.J. Brunner (eds.), *Educación, equidad y competitividad en las Américas*. Estudios de caso. Vol. II (OEA, 1995).
4. M. de Ibarrola, *Industria y Escuela Técnica. Dos experiencias mexicanas* (UNESCO-OREALC, FSNT, México, 1993); *Escuela y Trabajo en el sector Agropecuario en México* (Miguel Angel Pomua, México, 1994).
5. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, "What works requires of schools. A SCANS report for America 2000. Executive Summary" (U.S. Department of Labor, Washington, 1991); M.A. Gallart, "Cooperación intersectorial, educación, formación profesional y trabajo", Documento presentado en el Foro Nacional Competitividad, Desarrollo Tecnológico y Formación para el Trabajo (Bogotá, 1995); J. Kalman, "Lengua escrita y preparación para el trabajo: Competencia comunicativa", *Básica 7* (1995).

Calidad y evaluación de la calidad: la experiencia mexicana de los años noventa en la educación superior

Rollín Kent

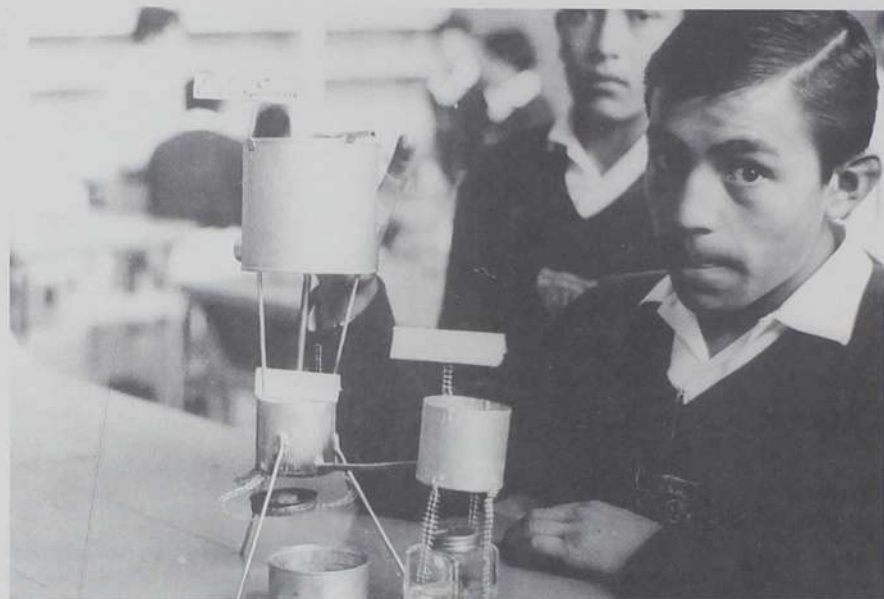
Nos encontramos en México en un momento definitorio. Tenemos que volver a preguntarnos qué queremos, como sociedad, de la educación, tal y como lo estamos haciendo con el conjunto de nuestras instituciones: el sistema jurídico, el partidario, el de la seguridad social y la relación entre la federación y los estados.

Tenemos que volver a hacer este tipo de preguntas ahora precisamente porque desde hace seis años se vienen haciendo reformas en el sistema educativo. Debemos preguntarnos ¿qué alcances han tenido?, ¿cuál será su impacto a largo plazo?, ¿en qué sitio nos encontramos?

La publicación reciente del *Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000* por la Secretaría de Educación Pública ofrece parte de la perspectiva. Asimismo, México ingresó a la OCDE y desde 1994 se han producido dos informes, uno sobre ciencia y tecnología y otro sobre la educación superior. Junto con el Informe del International Council for Educational Development de 1990, estos documentos están marcando los principales asuntos y muestran la irreversible apertura del debate sobre la educación superior mexicana al ámbito internacional.

Pero para saber en qué dirección queremos marchar debemos saber cuánto hemos reconido. El Programa de Desarrollo Educativo del actual gobierno reconoce la necesidad de dar continuidad a los esfuer-

El Dr. Rollín Kent es investigador titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.



zos de evaluación, pero no hay una discusión suficiente de lo que han sido las reformas en los años 90.

- ¿Cuáles fueron las etapas cumplidas y, por tanto, cuáles serán las venideras?
- ¿Qué funcionó y por qué? ¿Qué no funcionó?
- Ahora ¿qué hace falta?, ¿cuál es la nueva agenda?

El PDE formula una serie de acciones pero no proporciona una visión de lo que la sociedad mexicana requiere de la educación superior. Se corre el riesgo de aplicar programas gubernamentales irreflexivamente, casuísticamente, sin sentido de orientación educativa o misión institucional.

En particular, tenemos que preguntarnos: ¿cómo está entendiendo la sociedad mexicana lo que constituye una buena educación? Es claro que estamos envueltos en una recomposición vital pero en ocasiones frenética de los valores educativos. No debe sorprender ya que las identidades sociales tradicionales se han fragmentado y que contamos con pocos canales institucionalizados nuevos y efectivos para digerir y comunicar este debate. El crucial asunto de la calidad y de la evaluación de la calidad —tan presente en el discurso público en los últimos tiempos— no ha alcanzado a

aterrizarse en estrategias gubernamentales e institucionales consistentes, sino que se ha diluido en un conjunto de discursos y procedimientos que son anunciados como ejemplares de la mejoría de la calidad. Podría decir que el movimiento de ideas y acciones referidas al mejoramiento y la definición de la calidad en educación superior se colocan en un espacio definido por las siguientes posiciones:

(i) La nostalgia neoconservadora por la ordenada transmisión de las llamadas tradiciones culturales, muchas de las cuales no se distinguen del autoritarismo, el patriarcalismo y la cultura, entendida simplemente como la herencia del pasado. Sería el caso de instituciones, tenidas anteriormente como caóticas, que se empeñan en establecer el orden en su funcionamiento interno.

(ii) La adopción ciega del discurso modernista, muchas veces indistinguible del mesianismo tecnológico. Piénsese en las instituciones que, sin reformar las estructuras curriculares y las prácticas culturales, invierten grandes sumas en equipamiento y en conexiones a Internet, para anunciar que ya llegó la reforma educativa.

(iii) Las corrientes de resistencia que expresan temor de que la modernización destruya las formas popu-

lares de sociabilidad, oponiéndose genéricamente al *neoliberalismo*, término generoso que con su ambigüedad ha dado cabida a ideas de muy diverso tipo, generalmente identificadas por cierta nostalgia del pasado.

Imagínese el lector estas tres posiciones como los vértices de un triángulo, un espacio de tensiones valorativas en el que se han ido definiendo, de manera implícita, las posturas presentes en el debate público sobre educación superior. En mi opinión, estos cambios no han respondido a una lógica racionalmente propuesta y decidida sino muchas veces a la casuística aplicación de proyectos, lineamientos y programas que responden a los financiamientos gubernamentales.

La carencia de una intencionalidad cultural y educativa explicitada y legitimada quizá fue inevitable al final de los años 80, cuando la educación superior mexicana aún no había asumido la necesidad de modernizarse. A veces no importa en el corto plazo que esto suceda, pues una innovación instrumentada irreflexivamente puede desencadenar otros cambios importantes.

Pero como sociedad ya no podemos darnos el lujo de seguir actuando mecánicamente. La importancia de contar con liderazgos reflexivos y con instituciones eficaces, flexibles y sobre todo conscientes de su identidad y vocación es muy grande.

El término calidad se volvió parte de nuestro discurso, pero no queda claro para qué nos ha servido. Algunos conceptos comunes de calidad, tomados de la literatura pertinente:

- lo excepcional: *la excelencia*
- la perfección o consistencia en los productos: cero defectos
- la adecuación al demandante
- la transformación de la persona a través del proceso educativo.

Pero nuestro discurso rara vez ha incursionado en este terreno. Más bien, hemos ido modelando una idea de calidad basada en ciertos indicadores:



- Tienes calidad si estás en el Sistema Nacional de Investigadores o si tu programa de posgrado fue aceptado en el Padrón de Excelencia de Conacyt.
- Tu universidad es de alta calidad si recibió más recursos para proyectos especiales que otras instituciones.
- Eres de calidad como profesor si aumentaste el monto de la beca de desempeño que te otorga el programa de la carrera docente del gobierno federal.
- Tienes calidad si le vendiste servicios a la iniciativa privada.
- Tu institución es buena porque aplicó examen de ingreso a los estudiantes.

Cualquiera de estos factores puede ser un indicador de calidad. Pero no dejan de ser indicadores, y por tanto susceptibles de múltiples interpretaciones. Lo que indican generalmente es la fiel aplicación de algún lineamiento gubernamental. Por otro lado, están ausentes los indicadores que realmente cuentan: los de procesos y resultados educativos. Generalmente no preguntamos lo siguiente:

- ¿La experiencia universitaria del alumno representó un significativo desarrollo personal?



- ¿Le sirvió para mejorar su ingreso y desempeñarse mejor en el trabajo?
- ¿Abandonó los estudios antes de terminar porque decidió que ya había aprendido lo que quería o porque no estaba aprendiendo nada que le resultase personalmente valioso?
- ¿Los profesores están experimentando con nuevas formas de organización en la enseñanza?
- ¿Sigue vigente nuestro modelo de la licenciatura como un túnel especializado sin opciones de formación intelectual general?

Lo que no tenemos es una reflexión plena y abierta acerca de nuestros conceptos implícitos y deseables de calidad. Ni tenemos un sistema para asegurarla y dar cuenta de ella. Tenemos un conjunto de *procedimientos* establecidos por el gobierno federal desde principios de los años 90: la autoevaluación institucional, la evaluación externa de programas académicos por pares, y la evaluación individual de profesores y estudiantes. Estos programas fueron objeto de gran esfuerzo e inversión hace varios años, si bien hoy en día se habla poco de ellos. Diversos estudios y comen-

tarios señalan que la autoevaluación institucional se fue convirtiendo en una rutina mediante la cual los rectores entregan anualmente al gobierno un informe basado en un formato preestablecido basado en indicadores de desempeño institucional. La gran mayoría de estos informes no son conocidos o discutidos por las comunidades académicas y por tanto difícilmente cumplen su función anunciada de trazarla para la institución una clara misión y una estrategia de desarrollo. Las visitas de los comités de pares a los programas de licenciatura son numerosas en casi todos los campos y han entregado informes y sugerencias para el mejoramiento de la enseñanza, si bien no se tiene información públicamente disponible sobre sus efectos. Los programas de estímulos individuales a los profesores han representado indudablemente un resarcimiento del nivel salarial tan menguado, y algunos reportes indican que han permitido reducir el ausentismo. Pero no se cuenta con información fidedigna que permita afirmar que hubiesen contribuido a mejorar la enseñanza.

La educación superior en México cuenta con los principales *procedimientos* de evaluación, pero no sabemos si éstos han servido para mejorar la calidad, puesto que no hay propiamente un *sistema nacional de evaluación* ni incentivos para crearlo. Tampoco existe

la obligación de hacer públicos los resultados de las evaluaciones (o cuando menos de algunas de ellas), limitando seriamente la función de dar garantía pública (*accountability*) del funcionamiento de la educación superior. Así, carecemos de una *línea base* que nos permita medir el grado de mejoramiento continuo de la educación superior. Por tanto, no sabemos si, después de varios años de implementar programas de evaluación, hemos logrado mejorar la calidad de la enseñanza superior.

La importancia de esto es que, sin un sistema adecuadamente articulado de evaluación, es imposible hacer la defensa de la educación superior sobre la base de la equidad, la eficacia o la calidad. Sin la información proporcionada por dicho sistema, las familias y los jóvenes carecen de elementos para tomar decisiones educacionales con un mínimo de racionalidad. Por tanto, sólo podemos defender la educación superior en términos políticos o de pertenencia corporativa. No tenemos elementos para defenderla en términos de su valor social, sus aportaciones efectivas al desarrollo personal de los jóvenes.

Si nos quedamos a medias con esta reforma, como ha sucedido con tantas otras, no habremos dado un paso decisivo: el paso de un sistema en el que las principales decisiones fueron presididas por la lógica política de sus capas dirigentes, a un sistema que orienta sus decisiones por las necesidades educativas de la población a la que debe atender.



Cerrar el ciclo académico

Manuel V. Ortega Ortega

Todo comenzó en 1970, cuando el Ing. Víctor Bravo Ahuja regresó como titular a la Secretaría de Educación Pública. Un poco más de diez años antes, como subsecretario de Educación Media Técnica y Superior, junto con el Ing. Eugenio Méndez Docurro, entonces director general del Instituto Politécnico Nacional, y el Dr. Manuel Cerrillo Valdivia, un muy distinguido politécnico, entonces profesor del Instituto Tecnológico de Massachusetts, habían ideado, estructurado y creado el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. El primer director del Centro, el Dr. Arturo Rosenblueth, dio a la institución un serio carácter académico y se preocupó al máximo por la calidad de la investigación y la docencia que en ella se llevaban al cabo.

Por las características especiales del Centro: su condición de institución descentralizada, la ausencia de presiones políticas internas y externas, la preparación y dedicación de su cuerpo académico y su vocación de servicio, el Ing. Bravo Ahuja solicitó en numerosas ocasiones los servicios del Centro para la resolución de varios problemas y situaciones educativas y, justo es decirlo, la institución siempre respondió a esos encargos positivamente y, por fortuna, con éxito. Se creó así un fuerte vínculo de apoyo y confianza mutua entre Víctor Bravo Ahuja y el Centro.

Para diciembre de 1970 el Dr. Rosenblueth tenía algunos meses de haber fallecido y el Dr. Guillermo Mas-sieu Helguera era el nuevo director del Centro. Antes

El Dr. Manuel V. Ortega Ortega fue director general del Cinvestav en el período 1978-1982.



de ese nombramiento había sido director general del Instituto Politécnico Nacional y, en esa posición había colaborado con el subsecretario Bravo Ahuja. Así pues, la liga entre las máximas autoridades de la Secretaría de Educación Pública y el Centro continuaba.

A su llegada a la Secretaría el nuevo secretario se encontró con un problema que, desgraciadamente, es recurrente en la administración pública de nuestro país. Las nuevas autoridades llegan con la idea de que todo lo hecho por la administración precedente estuvo mal hecho, equivocado, obsoleto. Hay que comenzar de nuevo, tirar todo por la borda y comenzar de cero. Siempre hay nuevos planes y programas, en la mayoría de los casos, sin continuidad con los anteriormente desarrollados. Esto impide el avance progresivo, continuo, con hilación: cada sexenio hay que volver a hacer al país. Indudablemente que hay acciones que corregir, situaciones que mejorar, actividades que suprimir, pero eso es diferente a condenar todo lo hecho anteriormente.

Así pues, en 1970 había que desarrollar una nueva "Revolución Educativa". Uno de sus puntos fundamentales era la edición de nuevos libros de texto para

todas las materias de la educación primaria y secundaria. La presión sobre el secretario era muy grande y él acudió al Centro solicitando su ayuda en esta labor. El Dr. Massieu, a su vez, dio a conocer el problema a los profesores y les solicitó que dieran sus opiniones y sugerencias sobre los cambios que consideraran convenientes.

Por todo el Centro se veían los investigadores leyendo y corrigiendo textos, labor loable pero, obviamente, anárquica y sin un programa definido. Afortunadamente un antiguo conocido del director y de varios investigadores del Centro, el químico Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, profundamente interesado en la enseñanza de las ciencias se encontraba listo para organizar un grupo de investigación y desarrollo de metodologías de la enseñanza.

Juan Manuel Gutiérrez Vázquez era un egresado de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional. Ahí había iniciado sus actividades magisteriales como asistente de laboratorio y había llegado no sólo a la titularidad del profesorado, sino también, a ocupar la Dirección de la Escuela. Durante este tiempo, casi veinte años, se había involu-

grado cada vez más en la problemática de la enseñanza de las ciencias y, poco a poco, había formado un núcleo de jóvenes investigadores unidos por el mismo interés. Tenía aptitudes y características de líder comprometido con sus ideas y dispuesto a cumplir con sus propósitos. Conocido y amigo del Dr. Massieu, era el candidato ideal para formar en el Centro un grupo académico de alta calidad que pudiera responder a la solicitud del secretario en forma adecuada, metódica y vocacionalmente definida. Recibió la invitación correspondiente y, al aceptarla, nació, en forma todavía embrionaria, lo que fue más adelante, el Departamento de Investigaciones Educativas.

No es posible ni deseable hacer una descripción cronológica minuciosa del desarrollo del departamento. Será suficiente marcar algunas fechas y acciones para tener una idea de ese crecimiento y florecimiento.

Si se hojean los primeros anuarios del Centro, los publicados en 1972 y 1973, se capta de inmediato el valor del trabajo efectuado en el departamento para la educación básica: libros, auxiliares didácticos, cuadernos de trabajo, cuadernos recortables en las materias de matemáticas, español, ciencias sociales, ciencias naturales para los distintos grados de la educación primaria. Si bien el número de profesores-investigadores es pequeño (7 y 8, respectivamente), hay una gran labor de coordinación con muchos distinguidos investigadores en diferentes disciplinas, quienes asesoran y participan en la elaboración de los libros mencionados. Ya están presentes profesores que, con el transcurso del tiempo, llegarán a distinguirse en sus disciplinas y a ser puntuales de la enseñanza, tanto en el Centro como en otras instituciones.

Si revisamos los anuarios correspondientes a 1980 y 1981 veremos un cambio cualitativo y cuantitativo. Si bien continúa la producción de nuevas ediciones de los libros de texto y auxiliares didácticos para las diferentes disciplinas de los distintos grados de la educación primaria, las acciones relacionadas con el entrenamiento en la enseñanza de las ciencias a profesores de primaria se llevan a cabo en 16 Estados de la República y las actividades de colaboración o asesoría con organismos educativos federales o estatales, instituciones educativas (escuelas profesionales, normales, universidades), organismos internacionales (UNESCO, OEA, ICSU) o de di-



ferentes países (8 en total), son altamente relevantes e impresionantes. No cabe duda, el departamento ha avanzado en forma rápida y segura. El número de estudiantes para el grado de maestría en ciencias llega a 39, provenientes de prácticamente todos los Estados de la República y algunos del extranjero y de las más variadas disciplinas. Igualmente se ha incrementado el número de profesores y comienzan a aparecer entre ellos doctores en varias especialidades.

En estos años se desarrolla, para la Secretaría, tal vez el programa más importante y exitoso de todos, verdaderamente novedoso y de un fuerte impacto: "El Instructor Comunitario". Este fue un esfuerzo magnífico, participativo y con gran valor académico y humano, para llevar la educación primaria a los sitios más apartados, más pobres y marginados del país. Todavía se habla de él con admiración y respeto.

Como en todas las acciones humanas, el departamento también ha tenido proyectos truncados. El "Programa 11-14", también con un fuerte contenido educativo y social, no pudo llevarse a cabo, entre otras cosas, por la diferencia de criterios entre el departamento y la Secretaría. Este, profundamente académico y con la visión del investigador, proponía una instrumentación progresiva; aquélla, con la presión socio-política, lo deseaba de aplicación masiva y rápida. Fue una lástima que, al final, no fuera el depar-

tamento el encargado de la instrumentación de ese programa.

Desde su creación hubo pequeños núcleos dentro del Centro que no vieron con simpatía la existencia de un departamento con las características del de Investigaciones Educativas dentro de la estructura de la institución. Se le consideró más como un grupo de servicio que como un grupo académico. Poco a poco y gracias a los resultados obtenidos, al número creciente de alumnos de posgrado y de maestrías concedidas, las dudas sobre el academismo del departamento disminuyeron. Con la justificada creación del doctorado en ciencias y el otorgamiento del grado, después de una rigurosa preparación, evaluación y elaboración de tesis, las dudas finales, si las había, han desaparecido. Se ha cumplido el ciclo académico: la formación de personal altamente especializado, maestros y doctores; se continúa con la investigación de alta calidad y la producción científica, se sigue colaborando activamente en actividades de servicio en el desarrollo de la educación en México. Indudablemente el Departamento de Investigaciones Educativas es un motivo de orgullo para el Cinvestav.



Una mirada a los orígenes del DIE

Norma Georgina Gutiérrez Serrano

En la trigésima octava sesión del Patronato del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, que tuvo lugar el día veinte de septiembre de mil novecientos setenta y uno, con la presencia de los señores: Ing. Manuel Zorrilla Carcaño, Presidente del Patronato y Director General del I.P.N., Lic. Ricardo J. Zevada, Tesorero del Patronato del Centro y Consejero del Banco del Ahorro Nacional, Dr. Guillermo Massieu H., Secretario del Patronato del Centro y Director del Centro de Investigación del I.P.N., Ing. Jorge Pérez y Bourás, Vocal del Patronato del Centro y Sr. José Represas, Vocal del Patronato del Centro y Director General de la Compañía "Nestlé", S.A., Dr. José Adem, Asesor Académico de la Dirección del Centro de Investigación del I.P.N., C.P. Mario Higland Gómez, Auditor Externo del Centro de Investigación del I.P.N., se acordó, entre otros puntos, la creación del Departamento de Investigaciones Educativas, como parte de un plan general de desarrollo de las actividades del Centro.

Fragmento del acta de la sesión del Patronato del Cinvestav en la que se acordó la creación del DIE.

La influencia de un proyecto de reforma educativa

El Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Cinvestav se conforma en 1971, durante el régimen de Luis Echeverría Álvarez, como una más de las acciones impulsadas por el proyecto político-educativo de ese sexenio. La Reforma Educativa de 1970 a 1976

Norma Georgina Gutiérrez Serrano es ex alumna de la maestría del DIE y profesora-investigadora del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM.



constituyó el marco político general en el que se decidió la conformación del DIE y el proyecto de la reforma a los libros de texto de educación primaria fue la causa directa de la creación de este departamento.

"Quizá el proyecto más feroz que hicimos fue el de modificar todos los libros de texto gratuitos. Lo empezamos creo que a principios del 71, hacia el medio semestre. Mi primera tarea como subsecretario fue crear la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, que ni sabía yo de que se trataba eso, con muchos grupos de distintos temas, un poco para legitimar todas las reformas que se habían propuesto o que se debían proponer, entonces ahí sale la idea de que los libros de texto ya estaban viejos, las ideas de cambio básico fueron de hecho legitimadas y consultadas a través de esa comisión que duró seis meses.

"Entonces ahí se formó un equipo con Juan Manuel (Gutiérrez Vázquez), con Carlos Imaz, que eran del Cinvestav, con Josefina (Vázquez) de El Colegio de México y con Gloria Bravo Ahuja de El Colegio de México. Un muy buen equipo y con otro concepto

de trabajo...entonces yo coordinaba todos los equipos, pero eran equipos que veían integralmente las cuatro áreas." (Díaz de Cossío, R., may. de 1994).

Los objetivos y las necesidades

La creación del DIE se toma por acuerdo del Patronato del Cinvestav en septiembre de 1971 con los siguientes objetivos fundamentales: (1) Realizar proyectos de investigación científica. (2) Contribuir a la elaboración de material didáctico para los diversos ciclos del sistema educativo nacional. (3) Formar investigadores y profesores especializados en diversos aspectos cualitativos y cuantitativos de la educación, particularmente en la enseñanza de las ciencias naturales y las matemáticas (Cinvestav, 1972 p. 95).

Pero también se tenía claro que la creación del departamento respondía a otro tipo de necesidades, de entre las que destacaban las de carácter político.

"La fundación del DIE obedeció a la necesidad del Estado de, número uno: producir libros de texto nuevos, que fueran consistentes, que fueran modernos, que fueran adecuados, que fueran un éxito tanto académico como político, y también formar un grupo de investigación que comenzara a alimentar, que comenzara a informar al ministerio para la toma de decisiones en política educativa, porque realmente el ministerio no había sido fuerte en eso en el pasado". (Gutiérrez Vázquez, J. M., feb. de 1994).

"En el período de Echeverría, la SEP no tenía los equipos que pudieran hacer eso dentro de la propia SEP (se refiere a la elaboración de libros de texto gratuitos) pero además, como la idea era incorporar científicos y gente que provenía de las universidades, porque las universidades habían sido los centros críticos en el movimiento del 68, y los científicos no querían formar parte de la SEP, se formaron equipos separados de la SEP..." (Candela, A., mzo. de 1994).

"Los cromosomas del DIE (surgieron) porque estábamos en el grupo de libros de texto y había una inmensa cantidad de cosas. Como habíamos juntado científicos de muy buen nivel y científicos sociales, naturales y maestros, entonces nos dimos cuenta que



faltaba mucha información y mucha investigación en el campo de la educación. Carlos Imaz pensó que no había ningún campo de investigación en México sobre la matemática educativa... y hablamos con Adem y salió el Departamento de Matemática Educativa. Pero como los matemáticos no se han llevado con los demás, entonces había otros campos de investigación educativa y se apoyó un poco al Cinvestav con lana para que creara el DIE". (Díaz de Cossío, R., may. de 1994).

Los impulsores y la formación de un equipo

¿Quiénes participaron en la conformación de este proyecto institucional?

"En cuanto a la creación del proyecto DIE la idea fue básicamente del ingeniero Bravo Ahuja y del doctor Roger Díaz de Cossío. Ellos ya pensaban que una parte modular de la Reforma Educativa...iba a ser la Reforma de la Educación Primaria...(que) tiene como uno de sus componentes fundamentales la modifica-

ción...de los libros de texto. Ellos pensaron, después de muchas experiencias que se tuvieron con los libros de texto a partir de su institución por López Mateos en 1960, que habría que recurrir a otros mecanismos para hacer libros de texto, pensaron que era mejor hacerlos por contrato a instituciones de reconocido prestigio que se encargasen de elaborar el nuevo currículo, que hacerlos por concurso. Por ejemplo el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Poli es una de las instituciones de más alta jerarquía académica en cuanto a la ciencia experimental y matemáticas en el país". (Gutiérrez Vázquez, J.M., feb. de 1994).

"(Juan Manuel Gutiérrez Vázquez) tenía buen prestigio entre la comunidad científica de biólogos, no solo los del Poli, y tenía devoción. Ese equipo lo que sucede es que tenía mucha pasión, todos los cuates, Josefina, Carlos, Juan Manuel y Gloria ...teníamos poder de convocatoria pues yo había sido coordinador de ciencias de la UNAM, me era muy fácil traer gente de muy alto nivel de la UNAM a criticar un texto, sobre una ilustración, no teníamos problema para meter gente" (Díaz de Cossío, R., may. de 1994).

"A mí el que me invitó personalmente a participar en esto fue el Dr. Massieu. Hago la aclaración de que él me invitó a participar en el grupo de ciencias naturales del Departamento de Investigaciones Educativas. El DIE fue organizado y formado meses antes de que se me extendiera a mí la invitación. En contra de lo que muchas personas creen, yo no fui el primer jefe del DIE, el primer jefe del DIE fue un ingeniero (Carlos Gómez Figueroa), el fue el jefe del DIE por más de un año. Era un ingeniero con una maestría en ciencias que había hecho en la Universidad de Pennsylvania en Filadelfia, con el mismo profesor con el cual se doctoró Roger Díaz de Cossío.

"Yo fui coordinador del grupo de Ciencias Naturales a partir de su formación, a fines de 1971 hasta que terminó en 1976. Cabría incluso aclarar que oficialmente el coordinador del grupo de Ciencias Naturales era el Dr. Massieu, porque mi nombre aún no podía ser dado a conocer por mi participación con los estudiantes en el 68. Yo era director de la Escuela de Ciencias Biológicas en el 68 y participé mucho en el movimiento, pero para 1972 mi nombre apareció ya como el coordinador de ciencias naturales dentro del DIE. De los cuatro grupos que participaban en la Reforma de los Libros de Texto, sólo el de ciencias naturales residía en el DIE del Cinvestav y el de matemáticas que estaba en el Departamento de Matemática Educativa del mismo Centro". (Gutiérrez Vázquez, J.M., feb. de 1994).

Para la integración del resto del equipo...

"Cuando a Juan Manuel le encargaron el proyecto de los libros de texto, preguntó a los científicos de gente joven que estuviera interesada en cosas de educación, con una visión social y preocupados por los problemas sociales, entonces gente de la Facultad de Ciencias me recomendaron a mí.

"A partir del segundo año (de inicio del DIE) yo prácticamente llevé al 80% de los autores (de libro de texto), o sea, era gente que yo conocía en la Universidad, en el mundo científico de la UNAM". (Candela, A., may. de 1994).

"Conocíamos bien nuestro asunto en cuanto a ciencias, éramos profesores de ciencias de veinte o veinticinco años de experiencia, pero no teníamos

mucho formación teórica en educación...yo en mi vida había visto a Brunner...no pude más que reconocer la necesidad de incorporar a gente de especialidad en educación.

"Se empezaron a invitar gente, a Elsie Rockwell, a Olac Fuentes, invitamos a María De Ibarrola, Toña Candela estuvo casi, casi desde un principio. La tercera o cuarta persona que contraté fue Toña. Recuerdo que la primera persona que contraté fue Mariana Yampolsky, que no era científica y que no era maestra, y que no era un demonio, fue una gente importantísima para la concepción de libros como objetos". (Gutiérrez Vázquez, J.M., sep. de 1994).

Además de que se logró conformar un importante y sólido equipo de trabajo, el DIE contó, desde sus inicios, con un fuerte apoyo financiero de la Secretaría de Educación Pública y con el respaldo institucional del Cinvestav. Quizá estos puedan ser considerados los elementos más importantes en la conformación del departamento. Con respecto a la conveniencia de una estructura orgánico-administrativa:

"Los mecanismos administrativos para regular el desarrollo de las investigaciones claramente la cohiben, la coartan, la entorpecen. Por supuesto que tiene que haber un proyecto, tiene que haber un presupuesto ...de lo que yo siempre he sido partidario, mi política ha sido reconocer el talento y darle todo el apoyo posible, no estar con auditorías, no solamente auditorías administrativas o contables sino auditorías intelectuales, se da apoyo a la gente para que su talento florezca". (Gutiérrez Vázquez, J.M., feb. de 1994).

Incluso, respecto al requerimiento de instalaciones:

"A mí me gustó mucho la idea de que lo último en que se pensó fueran las instalaciones. En México padecemos de un estilo en el que, para crear un instituto, lo primero que se hace es construir el edificio, luego se llena de equipo y después se llena de gente. En el DIE se procedió al revés, primero juntar el equipo humano ...¿en dónde van a trabajar?, en donde se pueda. En las propias oficinas del Centro, de la Dirección General, nos habilitaron algunos salones, se formaron cubículos rápidamente y ahí empezamos a trabajar, ahí se empezó a formar la biblioteca, ahí tuvimos nuestras jun-

tas. No se construyó un centímetro cuadrado de obra negra". (Gutiérrez Vázquez, J.M., feb. de 1994).

Consolidación y permanencia

El que la conformación del DIE haya sido una consecuencia directa de la política educativa oficial de un sexenio no impidió que el proyecto institucional se consolidara y permaneciera más allá del sexenio que le dio vida.

"De alguna manera creo que la institución se consolidó al sobrevivir al sexenio. Era yo el jefe del Departamento. Nos dimos cuenta que ya con la experiencia acumulada, ya habíamos hecho publicaciones, ya estábamos haciendo investigaciones en diferentes campos, ya se había procurado llevar gente que se dedicaba seriamente al trabajo sociológico, gente que se dedicaba al trabajo psicológico. Entonces ya conformado ese grupo dijimos, bueno ahora sí viene el espaldarazo; si fuimos flor de sexenio nos acabamos dentro de unos meses. Pensamos nosotros que era el momento que iba a significar en que la institución se había consolidado y sí, para entonces el DIE era ya conocido nacional e internacionalmente, el éxito de los libros de texto fue enorme. Las invitaciones para presentar los libros, para discutirlos, para analizar la experiencia llovieron de varios países de América Latina. Los libros fueron examinados por presidentes y por

líderes de Estados de otros países, la gente de Europa también se interesó mucho. Entonces, la transición sexenal como que viene de una manera natural, teníamos ya la estatura, la madurez y el prestigio como para transitar de un sexenio al siguiente. En el 77 seguíamos vivos y esto ya iba, esto ya estaba para quedarse". (Gutiérrez Vázquez, J.M., feb. de 1994).

"La maestría fue fundamental para brindarle un espacio académico al Departamento. Comunicarnos entre nosotros con relación a un proyecto académico, de discutir, de lecturas, compartir lecturas. Toda la vida académica que se generó atrás de la maestría fue yo creo que fundamental y algo que en otros centros (de investigación) no se dio. Es lo que nos jaló, de alguna manera nos abrió la gama de temáticas de investigación".

En consecuencia se pueden identificar como aspectos importantes en la consolidación institucional los que se refieren a: la adscripción institucional del DIE a una estructura académica de prestigio y fuerte grado de autonomía respecto a la autoridad oficial; la incorporación de especialistas en distintos ramos de la educación; la apertura de espacios para el desarrollo de líneas propias de investigación y la conformación de un programa de posgrado que apoyara el desarrollo de los proyectos de investigación que se generaban.



Pablo Rudomín recibió la Presea Lázaro Cárdenas



Dentro de la ceremonia conmemorativa del LX Aniversario del IPN celebrada en la residencia oficial de Los Pinos el pasado 21 de mayo, el Dr. Pablo Rudomín, investigador titular y jefe del Departamento de Fisiología, Biofísica y Neurociencias del Cinvestav, recibió la Presea Lázaro Cárdenas que cada año el IPN otorga a sus egresados que se han distinguido en el sector de la educación técnica. El Dr. P. Rudomín terminó sus estudios de licenciatura en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN y de posgrado en el Cinvestav. Su campo de investigación es la neurofisiología, en especial el estudio de los mecanismos de la inhibición presináptica y de la transmisión de información por las fibras de aferentes cutáneas y musculares.

El Dr. P. Rudomín ya ha recibido otras distinciones académicas: Premio de Investigación de la Academia de la Investigación Científica (1972), Premio Nacional de Ciencias (1979), Premio Príncipe de Asturias (1986), Premio Luis Elizondo (1989), es investigador Nacional Nivel III, miembro de El Colegio Nacional (1993) y coordinador general del Consejo Consultivo de Ciencias de la Presidencia de la República (1994).



René Asomoza, jefe del Departamento de Ingeniería Eléctrica

El Dr. René Asomoza fue designado jefe del Departamento de Ingeniería Eléctrica por un periodo de cuatro años a partir del 1 de junio de 1996. Sustituye en el cargo al Dr. Jaime Alvarez Gallegos, quien tuvo bajo su responsabilidad esta jefatura por un periodo de cuatro años. El Departamento de Ingeniería Eléctrica está integrado por seis secciones: Electrónica del Estado Sólido, Control Automático, Comunicaciones, Computación, Proyectos de Ingeniería y Bioelectrónica. Cuenta con una planta académica de 67 investigadores, 44 de ellos con doctorado y 23 con maestría. En la actualidad, los programas de maestría y doctorado en ciencias que ofrece este departamento en la especialidad de Ingeniería Eléctrica tienen una matrícula, respectivamente, de 142 y 49 estudiantes.

El Dr. R. Asomoza es físico egresado de la Escuela Superior de Física y Matemáticas del IPN y obtuvo su doctorado en física del estado sólido en la Universidad de París XI en Orsay, Francia. Se incorporó al Cinvestav en 1980 y tuvo bajo su responsabilidad la jefatura de la Sección de Electrónica del Estado Sólido (1987-1994) del mismo Departamento de Ingeniería Eléctrica. Su campo de investigación es la electrónica del estado sólido. En 1991 recibió el Premio de Investigación de la Sociedad Mexicana de Ciencia de Superficies y Vacío y en 1972 la Sociedad Mexicana de Física le otorgó el Premio Alejandro Medina. Es Investigador Nacional Nivel II, ha publicado 38 artículos originales de investigación en revistas de prestigio internacional, las cuales han generado 250 citas en la literatura científica, ha presentado cinco conferencias invitadas en congresos internacionales y ha dirigido dos tesis de doctorado, dos de maestría y una de licenciatura.

El Dr. Jerzy Plebański, investigador titular del Departamento de Física del Cinvestav, fue invitado, representando a México, a integrarse al Comité Coordinador Internacional de la VIII Reunión Marcel Grossman que se celebrará en Jerusalem, Israel, del 21 al 27 de julio de 1997. Esta es una de las conferencias internacionales más importantes en el área de la relatividad general.

La Dra. Martha Sonia Morales, investigadora titular del Departamento de Química del Cinvestav, fue admitida como nuevo miembro de la Academia Nacional de Ciencias Farmacéuticas en la promoción correspondiente a 1996.

La Sra. Gabriele Weber, consejera cultural de la Embajada Alemana en México, el

pasado 17 de mayo hizo entrega oficial, a nombre de la Fundación Alexander von Humboldt, del analizador de imágenes Eagle Eye II que fue donado por esta fundación al Departamento de Genética y Biología Molecular del Cinvestav.



La Unidad Irapuato, Centro BETCEN de la UNESCO

El pasado 24 de mayo se celebró la inauguración del Biotechnology Education and Training Center (BETCEN) de la UNESCO en la Unidad Irapuato del Cinvestav. Estuvo presente el Dr. Indra K. Vasil, investigador de la Universidad de Florida, quien es jefe del Consejo de Acción Biotecnológica de la UNESCO. La Unidad Irapuato fue seleccionada para alojar este centro después de una consideración y evaluación de varios centros de investigación de Latinoamérica. En la selección del Cinvestav como BETCEN influyó en forma especial la actividad del Departamento de Ingeniería Genética, cuyo jefe es el Dr. Luis Herrera Estrella, en investigación básica y aplicada a la agricultura mexicana.

Como BETCEN en la UNESCO, la Unidad Irapuato será huésped del Tercer Curso Avanzado Internacional de Entrenamiento en Biotecnología de la UNESCO que se celebra en marzo de 1997.

Celebrar un recuerdo

Rebeca Barriga Villanueva

Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México.

Me alegra mucho participar en la celebración de los veinticinco años del DIE. Mi alegría emana de varias causas que trataré de compartir con quienes también celebran la fiesta de aniversario de una institución que, por sus investigadores, su consistencia y su trayectoria, llega a una primera fase de consolidación: las bodas de plata que preludian ya el brillo de las de oro.

Permítanseme algunas licencias por ser ésta la ocasión que es: hablar en primera persona; dejar por el momento las teorías, los autores, los modelos, el aparato crítico y la bibliografía. Esta vez pretendo moverme dentro de los límites que marca el significado genuino de la palabra testimonio: "dar seguridad de la existencia de cierto hecho", y hablar desde mi propia experiencia. Para ello será menester ir a otros significados que se entretajan en el campo semántico de las celebraciones. En efecto, espigando entre las varias

acepciones de la palabra celebrar, puedo pergeñar una imagen de lo que ha sido mi experiencia con el DIE y darle un sentido claro a mi testimonio. Celebrar: "alabar", "ponderar", "conmemorar", "festejar", "solemnizar", "recordar". Al celebrar conmemoro, y al hacerlo recuerdo y construyo el andamiaje de mi festejo. Celebro, alabo y pondero la buena calidad del DIE, de sus investigadores y por ende de sus trabajos, que desde hace más o menos diez años nos han enriquecido y nutrido.

Las instituciones son y se hacen por lo que sus personas van construyendo en ellas. Para mí, más que unas siglas, el DIE es una persona: Emilia Ferreiro, y con ella su grupo de discípulos: Alejandra Pellicer, Sofía Vernon, Silvia Cameán, Celia Díaz, Graciela Quinteros, Laura Navarro, Miguel Ángel Vargas. Todos ellos han hecho cobrar vida al DIE con su presencia y su labor en torno a la adquisición de la escritura. Han



tenido al constructivismo piagetiano como gran marco de referencia temático, teórico y metodológico.

Recuerdo que mi interés por la adquisición del lenguaje abrevó de las discusiones que Emilia Ferreiro propició al abrir un seminario en el DIE. Fue entonces cuando éste se hizo realidad en mi vida como lingüista y como académica. En aquellos días, todavía en José Ma. Velasco, los terceros o cuartos jueves de cada mes Emilia convocaba a quienes nos iniciábamos en el fascinante y complejo mundo del lenguaje infantil y a quienes ya venían roturando sus campos desde tiempo atrás. Era un seminario *sui generis* pues en aquel momento no nos movía ningún agobio evaluatorio o la necesidad de reuniones académicas reconocidas por patrones de excelencia: era sólo el placer y el gozo de compartir ideas en torno a un vasto campo de investigación, que prometía explicar los misterios del desarrollo humano y, en consecuencia, del lenguaje.

Además de con Emilia Ferreiro y sus discípulos, compartí muchas tardes de interesantes discusiones con Cecilia Rojas, Silvia Rojas, Alejandro de la Mora, Elizabeth Beniers, Elizabeth Heynes, Dinorah de Lima, Jorge Vaca. Se planteaban problemas, se leían adelantos de investigaciones, se presentaban proyectos. Piaget, Vigotsky, Brunner eran los autores más leídos; la segmentación en la lengua escrita, el manejo de relaciones temporales, el dialogismo y la interacción eran los problemas discutidos. Todo en un ambiente cálido, en el que bajo una voz autorizada se discutían y se intercambiaban ideas. Todo bajo el cobijo del DIE.

Al paso del tiempo el grupo se dispersó, pero la semilla cayó en buena tierra. Cada uno en su propio ámbito —UNAM, UAM, El Colegio de México— continúa con muchas de las ideas que en aquellas tardes del DIE apenas aparecían en ciernes.

Muy recientemente volví a convivir con Emilia Ferreiro. Ahora el DIE —en ella— venía a El Colegio de México. Los problemas teóricos y metodológicos de la lengua escrita ocuparon las tardes de uno de los Seminarios de Especialización del Doctorado en Lingüística del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. La experiencia volvió a ser la misma: rigor, entusiasmo, trabajo exhaustivo, nuevas vetas de investigación, en fin, búsqueda continua del estatus de la lengua escrita y su lugar en el proceso educativo y lingüístico del niño.

Termino como empecé, sobre la esencia de las palabras. Celebrar es también “alegrarse de cierta cosa grata o beneficiosa para otras personas”. Qué mayor motivo de júbilo que festejar la existencia de un lugar donde el infatigable hilar sobre el entramado del lenguaje y la educación beneficia en primer término a la comunidad académica y, ulteriormente, a los niños en su proceso vital de formación.

Ethos compartido

Cecilia Braslavsky

Directora General de Investigación y Desarrollo.
Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires, Argentina.

Los investigadores estamos acostumbrados a escribir según ciertas reglas: tercera persona, condicionales, pretensión de objetividad. Pero esta vez se me pide que escriba un testimonio, no un informe de investigación, ni un artículo, ni siquiera un ensayo. Entiendo que un testimonio sólo puede ofrecerse en primera persona y al través del prisma de las vivencias y de las emociones.

Tuve contacto con el DIE en 1979. Volví entonces de una larga permanencia en Alemania y tenía muchos temores respecto a mis posibilidades de insertarme en la vida académica latinoamericana. La política autoritaria y macartista me había expulsado de la Argentina antes de que tuviera la oportunidad de integrarme en alguna práctica profesional. No conocía casi a nadie ni sabía si lo que había escrito en un contexto tan diferente podría interesarle a alguien. La casualidad quiso que a través de Eduardo Weiss, con quien había compartido algunas experiencias como estudiante en Alemania, el DIE me invitara a dar una conferencia. Tenía mucho interés, pero al mismo tiempo miedo a la imposibilidad de comunicación. El encuentro fue una de las experiencias profesionales más interesantes que he tenido. Me trataron con una impactante solidaridad e interactuaron con mis modestas ideas con el mayor de los intereses. Recuerdo especial-

mente la acogida de María de Ibarrola, entonces directora, y de Justa Ezpeleta. Dialogamos más de dos horas. Gracias a esta charla y a la actitud de los investigadores que estaban en la reunión, el DIE significó para mí la puerta de acceso a la vida académica latinoamericana y el encuentro con la solidaridad mexicana.

Regresé a Buenos Aires, donde todavía estaba en su apogeo el gobierno militar. Poco a poco fui encontrando espacios para trabajar como docente y para participar en investigaciones. Un par de años después fundamos con Juan Carlos Tedesco y otros colegas el área Educación y Sociedad del Programa Argentina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). En 1982 recibí mi primera invitación para participar en un evento académico internacional. Me la remitió el DIE. Fue una reunión acerca de la educación popular en América Latina.

Tenían entonces mucha presencia las ideas que sostenían que la educación popular era algo diferente a la educación escolar y que ésta sólo contribuía a la imposición de la ideología de las clases dominantes y al fortalecimiento de las diferentes clases. Yo pensaba de otra manera. En mi tesis opinaba que el cumplimiento de la obligatoriedad escolar en América Latina había sido un factor de modernización y

de democratización, y no de dominación. Argumentaba que el Estado cumplía numerosas y en ocasiones contradictorias funciones, una de las cuales podía ser la de constituirse en aparato ideológico de las clases dominantes. Otras podían tener que ver con presiones propias de los sistemas electorales, que requieren algún nivel de preocupación y de respuesta respecto a las necesidades de las mayorías. Compartía esta línea de ideas con Juan Carlos Tedesco, quien también había sido invitado al evento. Recuerdo que me advirtió: "mira que en el encuentro nuestras posiciones van a estar en desventaja". En la Argentina de la dictadura reinaban la fragmentación, la falta de comunicación y la ausencia de debate y de intercambio.

El salón donde se llevó al cabo el encuentro estaba llorado por cientos de personas. Cuando pregunté quiénes eran me dijeron que maestros, maestras y estudiantes universitarios. Uno de los días de mi estadía en México fui invitada a una reunión con funcionarios de la SEP.

El espectro y la cantidad de invitados que el DIE seleccionó para el encuentro hicieron que éste significara para mí la posibilidad de vivir la fertilidad del debate académico y su articulación con las necesidades y los intereses de los docentes de todos los niveles y de estudiantes universitarios. Mediante la reunión posterior con funcionarios de la SEP, el DIE me facilitó la posibilidad de palpar la necesidad y las limitaciones del encuentro entre los productos de la investigación con las necesidades e



intereses de los funcionarios públicos. Recuerdo que estos últimos me parecieron muy distintos a "nosotros los investigadores e investigadoras". Hablábamos otros lenguajes, probablemente paralelos, teníamos otros intereses, hasta nos vestíamos distinto. Salí pensando que si queremos realmente potenciar la posibilidad de que la educación formal sirviese a procesos más profundos de modernización con menos "caras oscuras" y de democratización, era necesario aprender los códigos y las lógicas de los responsables de las políticas educativas. De hecho aquel encuentro sería una referencia a la hora de seleccionar el tema de una línea de investigación.

Mis posiciones acerca del carácter popular de la educación escolar fueron mal recibidas por buena parte del público y de los conferencistas del encuentro. Pero allí descubrí que compartía una búsqueda con otros colegas lati-

noamericanos y con el DIE como institución. Se trataba de recuperar la experiencia y la dignidad de los cientos de miles de personas que habían apostado a la escuela y a los sistemas educativos de la modernidad, aun con sus problemas, sus defectos, su contribución a aquellas "caras oscuras" a las que me referí antes: segmentación social, marginación, distribución de ideologías legitimadoras de abusos de poder y desigualdad. Se trataba de reconocer que junto a esas caras oscuras la escuela y los sistemas educativos habían contribuido también a la inserción en la vida democrática, a un desarrollo industrial que, con todas sus paradojas, facilitó a grupos muy importantes el mejoramiento en su calidad de vida y la creación de imaginarios compartidos que facilitaron algún grado de cohesión social a personas procedentes de culturas diferentes. El DIE demostraba que se podía desarrollar una institución con un ethos com-

partido, sin cercenar la autonomía y el pluralismo académico. El ethos tenía que ver con la búsqueda descrita; el pluralismo tenía que ver con muchas cuestiones, en especial con la presencia de metodologías de investigación muy variadas. Algunas se apoyaban en hermenéuticas o en análisis cuantitativos, otras en perspectivas etnográficas. Conoció estas últimas gracias a la producción de Elsie Rockwell y de Justa Ezpeleta.

Lo expuesto me llevó a pensar que el DIE era un modelo de institución a tener siempre presente. Intentamos ser fieles a esa idea durante los años en los que tuvimos cierta responsabilidad en el desarrollo del Área Educación de FLACSO/Argentina.

Durante los 14 años posteriores tuvimos numerosos y siempre fértiles contactos con los colegas del DIE. Invitamos a varios de sus investigadores a eventos en la Argentina, publicamos sus artículos en la revista de FLACSO, nos volvieron a invitar a México. Todo esto forma parte de los ritos académicos. Sin embargo, de la larga lista de momentos y circunstancias en los cuales volví a tomar contacto con el DIE, uno no es tan "natural".

A comienzos de los noventa, FLACSO/Argentina tuvo la posibilidad de contar con becas del Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD-Servicio de Intercambio Académico Alemán de la República Federal de Alemania) para que algunos de sus estudiantes de maestría realizaran estudios de posgrado en otras ins-

tituciones de América Latina. Con una generosidad y una apertura no siempre presentes el DIE recibió a varios becarios. Los profesores del DIE supervisaron sus tareas no sólo con una calidad profesional óptima sino con una calidez y dedicación que ellos siempre recuerdan.

Los avatares de la vida me han llevado a transformarme en una "funcionaria pública". La decisión no fue nada fácil. Muchas veces me pregunté y me pregunto si acaso no contradecía algunos de mis ideales al trabajar en condiciones que imponen restricciones, negociaciones y articulaciones a las que en la "academia" no estamos acostumbrados. Pero los avatares de la vida han llevado también a algunos colegas que conocimos en el DIE, de ésta y de otras instituciones dedicadas a la investigación educativa en América Latina, como FLACSO/Chile y la Fundación Carlos Chagas de Brasil, a seguir pasos similares.

En mi nuevo papel me toca trabajar con investigadores más jóvenes y con consultores. Entre los primeros me encontré con algunos formados en el DIE. Entre los segundos conocí a Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, que tanto tuvo que ver con su fundación. Ante tantos cruces uno se pregunta: ¿casualidades o consecuencia casi lógica de aquellas búsquedas académicas por resignificar el papel democratizador de la escuela y de los sistemas educativos en la historia, para intentar potenciarlos en el futuro?

Podría seguir recordando y reflexionando sobre el papel del DIE, de sus investigadores, de sus



estudiantes y de sus trabajos, pero ya ocupé el espacio disponible. Me queda en el tintero todo lo que significó el "Encuentro de Tepoztlán", con su reunión ampliada pública tan rica en preguntas, debates y aportes. Espero que algún colega le dedique más atención.

Agradezco al DIE que me haya permitido escribir este testimonio. Como siempre me permitió reflexionar, pero también sentir; remitirme al pasado, pero también pensar sobre el presente y el porvenir.

El modo académico

José Joaquín Brunner

Ministro Secretario General de Gobierno, República de Chile.

Mi relación con el DIE nació a propósito de contactos en seminarios internacionales y de viajes a México, en un tiempo en que muchos académicos chilenos laboraban allá.

Pronto fui recibido por los colegas del DIE como uno más en sus conversaciones, dentro del edificio y en el café de la esquina, y como invitado en sus casas en nombre de una amistad que me pareció siempre una virtud de su comunidad.

Tengo conmigo hasta hoy el recuerdo de dos o tres talleres que organizamos en el DIE para conversar, durante varios días sucesivos, una vez sobre educación superior y las nuevas perspectivas de análisis de las universidades como organizaciones, inspirados por Burton Clark y su escuela, y la otra para abordar temas de la relación entre educación y sociedad, con un enfoque de políticas y mercados.

Todo esto ocurrió en los años ochenta, en medio de la "década

perdida" y cuando en Chile aún vivíamos en pleno régimen militar.

Recuerdo, sobre todo, la ansiedad con que yo llegaba a discutir con los colegas del DIE, visto que en Santiago las oportunidades de un debate abierto y tranquilo eran, por esos años, escasas. Hablamos de muchas cosas. A mis colegas mexicanos, me llamó la atención entonces, les interesaban más los temas intra-sistema educacional que a lo que estábamos habituados en Chile, donde la pasión del momento nos movía a discutir sobre las relaciones entre educación y régimen político y económico. A mí me interesaba más ese otro enfoque, que reconoce la autonomía del sistema educacional y sus organizaciones o que, al menos, se la toma en serio como punto de partida de la reflexión.

También conversábamos sobre políticas educacionales, pero en una vena conceptual, lo que quizá nos ayudó más tarde a varios de nosotros que, allá y aquí, ingresamos al mundo de la elaboración y aplicación de políticas, y tuvimos que dar el paso de la teoría a la praxis. Quisiera pensar que el ba-

gaje de esas conversaciones, y de los múltiples otros talleres y seminarios en que a lo largo de los años nos fuimos encontrando, nos dio la base para entrar al mundo efectivo de las políticas mejor equipados. Estoy seguro que, al volver a encontramos en el futuro otra vez en el "modo académico", tendremos con nosotros la ganancia de haber participado en el terreno de las políticas, y de haber chocado con las restricciones de lo posible y las efectivas posibilidades del cambio.

Siento, sobre todo, la nostalgia de aquellas tardes visitando librerías y hablando sobre educación hasta hartarnos de gusto. Y, quizá más todavía, siento haber tenido el privilegio de ver crecer, en un país que no es el mío pero que es casi como si también lo fuera, a un grupo de jóvenes investigadores, cuyos libros después he ido leyendo con admiración. Les debo a mis colegas del DIE la amistad recibida, las oportunidades de hablar y escuchar, de aprender juntos y de haber armado unos lazos intelectuales, políticos y de fraternidad que ahora evoco con emoción.

comisionada en el equipo de matemáticas.

A fines de los años setenta, cuando trabajaba como maestra de educación primaria, tuve mi primer contacto con el DIE. Mi padre y una de mis hermanas participaban en la elaboración de los libros de texto de ciencias naturales para secundaria bajo la dirección de Juan Manuel Gutiérrez Vázquez. Conocí a algunos profesores que seguían siéndolo cuando entré a estudiar. Recuerdo especialmente a Toña Candela y a Olac Fuentes durante la preparación de un seminario de ciencias naturales para maestros de primaria que incluía no sólo el contenido de esta área, sino otros factores que intervienen en el trabajo docente. El jardín de la casa servía como sede del DIE. Las personas que allí trabajaban me llamaron la atención por la informalidad en su trato, que contrastaba con la formalidad y seriedad con que desarrollaban su trabajo.

Años después cursé la maestría. Estudiar en el DIE ha sido una de las experiencias más importantes en mi formación profesional, pues me permitió acercarme de manera más profunda y sistemática a la educación y encontrar mi camino en el ámbito educativo: la investigación. No me resultó fácil realizar los estudios. Siempre había situaciones y planteamientos desconocidos para mí, aun cuando hubiese materias que me resultaban más familiares que otras. Finalmente me presentaban un panorama más amplio, completo y crítico de lo que pasaba —y pasa— en la educación. Cada

Planteamientos novedosos y sólidos

Alicia L. Carvajal Juárez

Universidad Pedagógica Nacional

Tres momentos diferentes marcan mi relación con el DIE: al

conocerlo, cuando estudié la maestría y al colaborar como maestra

clase y cada materia me resultaban novedosas. No obstante, lo que resultó determinante en esa etapa de mi formación fue el haber tenido contacto directo con investigadores reales con los que se podía discutir.

Posteriormente tuve la oportunidad de colaborar como comisionada en el DIE durante casi ocho años. Trabajé en el equipo de matemáticas con David Block e Irma Fuenlabrada. Al participar en diversos trabajos de investigación y desarrollo en el campo de la didáctica de la matemática en educación básica seguí aprendiendo qué significa y cómo se hace investigación, reconocí la necesidad de someter a crítica el trabajo y de producirlo de manera responsable. Aprendí también a trabajar en equipo, a escuchar a otros y a hablar de manera que otros puedan comprender lo que uno propone, aprendí a ser tolerante. Pero sobre todo aprendí que es necesario creer en la tarea que uno desarrolla y dedicarse completamente a ella para que rinda frutos.

Actualmente soy profesora titular de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, donde he trabajado desde hace más de quince años. Estoy colaborando en la reformulación de una maestría dirigida a profesores y cuadros técnicos de educación básica y normales. Al mismo tiempo, continúo una investigación, iniciada en el DIE, sobre las prácticas escolares en matemáticas en la escuela primaria. Tengo el propósito de estudiar un doctorado en investigación educativa y mantengo una relación



académica con el DIE. Esta relación se mantiene a través de personas con las que he trabajado —muchas de las cuales ahora son mis amigas— a través de sus publicaciones, de información que circulamos y de eventos académicos en los que coincidimos. Seguimos compartiendo y discutiendo nuestros puntos de vista sobre lo que hacemos.

En el panorama de la investigación educativa el DIE representa una de las instituciones de mayor valía, pues uno puede encontrar en sus productos planteamientos novedosos y sólidos, fruto del trabajo riguroso de un grupo de personas interesadas en la educación.

Desarrollo personal y profesional de los egresados

Adriana Delpiano Puelma

Ministerio de Bienes Nacionales, República de Chile

Con motivo del XXV aniversario de existencia del DIE quiero dar testimonio de los profundos

significados e influencias que tuvo este centro de estudios en mi vida profesional y personal.

El DIE ha tenido impactos evidentes en la formación y el desarrollo de sus egresados. Siempre he valorizado su estrecha vinculación —permanente y sostenida— con el ámbito de las políticas sociales. Ello enriqueció una formación integral tanto en lo propiamente académico como en la investigación educativa. Lejos de ser ajeno al acontecer social y a la formación de políticas ha mantenido una visión de punta en América Latina al basar la formación de sus alumnos en el complejo entramado socioeducativo de las sociedades mexicana y latinoamericanas. Lo anterior se ha expresado en su prolífica producción, que le ha dado un reconocido liderazgo en la elaboración de textos y materiales educativos dirigidos a la formación de los educadores, así como en el desarrollo de nuevos puntos de vista metodológicos.

El DIE, qué duda cabe, ha hecho escuela en América Latina. Gracias a él muchos profesionales han incursionado con entusiasmo en los diseños metodológicos cualitativos. No obstante, sería injusto no valorar el enraizado e intencional carácter interdisciplinario de su formación, plasmado en la articulación crítica y creativa de la sociología, la antropología educativa, la etnografía y otras disciplinas que han enriquecido sustantivamente los estudios impartidos por este centro académico.

El primer grupo de chilenos que llegó al DIE correspondía al exilio forzado por la dictadura militar. Posteriormente este núcleo se amplió considerablemente debido al prestigio logrado por esta insti-



tución y la pertinencia de sus enfoques teóricos y metodológicos, que han sido un poderoso aliciente para que nuevos profesionales vean en el DIE la posibilidad de mejorar su gestión académica y profesional. Ello ha sido especialmente significativo para el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) de Chile, que ha desplegado un gran esfuerzo para enviar al DIE a una red de profesionales en el campo de la educación. Sus aportes en el fortalecimiento y desarrollo del PIIE han sido ampliamente reconocidos no sólo a nivel nacional, sino latinoamericano.

Mención aparte merece la calidad humana del personal del DIE, que mediante una gran mística y compromiso con los cambios sociales logró irradiar un clima de trabajo estimulante para optimizar al máximo nuestra estadía en México. En la creación de este atractivo clima de trabajo influyó sin duda el habitat físico de la diaria convivencia en el DIE, que se tradujo en una vida académica muy plena, con gran respeto por las ideas, un sano espíritu de su-

peración académica, calidez humana y buen humor.

En lo personal la orientación académica y social del DIE enriqueció no sólo los aspectos propiamente académicos, sino también me dio una mirada y una vinculación muy estrecha con el entorno social. Ello me ha permitido asumir desafíos de gestión institucional y funciones de responsabilidad pública teniendo siempre presentes los sellos y la escuela DIE.

Finalmente valoro la gran coherencia entre la vida personal de los académicos del DIE y su compromiso real y efectivo con la práctica, lo que les ha permitido mantener un prisma crítico frente a las desigualdades e injusticias, así como una gran autonomía en la definición de sus políticas internas.

Sin pretender ser exhaustiva, no puedo dejar pasar esta oportunidad para testimoniar la calidad y la generosidad de algunas personas del DIE que influyeron en mi formación profesional: Juan Manuel Gutiérrez, Olac Fuentes, María de Ibarrola, Justa Ezpeleta, Elsie Rockwell, Eduardo Weiss, Eva Taboada y tantos otros académicos que tienen mi reconocimiento, mi gratitud y mi amistad.

Valgan estas notas para felicitar a todos los miembros del DIE en este aniversario y enviarles mis fervientes deseos de que éste cumpla muchos cuartos de siglo más, comprometido con la excelencia académica y con la problemática social y educativa de nuestro continente.

La familia DIE

Wietse de Vries

Universidad Autónoma de Puebla

¿Por qué la primera palabra que me entra al pensar en la maestría del DIE es "familia"? La sensación estuvo presente desde el proceso de admisión, en el que, como pobres espermatozoides buscando aumentar el número de hijos, quedábamos sólo ocho de las decenas de candidatos. Esta selección, una forma severa de planificación familiar, por lo menos dejó la impresión de ser hijos queridos, a diferencia de la idea del orfanato que caracterizaba las carreras de la universidad pública donde yo laboraba.

La sensación continuó durante el proceso de formación posterior. Intuyo que ello se debía a que algunos profesores inspiraban cierto temor entre los estudiantes. Había buenas razones: varios maestros y maestras realmente nos regañaban, algunos en un lenguaje cuidadosamente académico, otros en forma bastante coloquial, con un uso de expresiones que reflejaban que la erudición del maestro en aspectos del argot traspasaba las fronteras nacionales.

Pero es importante señalar también que esta actitud paternal o maternal de autoridad —sin duda para nuestro propio bien— se acompañaba con un ambiente de aceptación, de un trato entre iguales. Hasta con el entonces director, personaje inalcanzable en otras instituciones, se podía salir al bar para discutir. En este ambien-

te, las eventuales riñas con otros profesores no rompieron los lazos del respeto mutuo, tal como sucede en las familias mexicanas donde el objeto de confrontación sigue siendo parte de la familia y la reconciliación viene tarde o temprano.

Tuve además la suerte de pasar por el DIE con siete hermanitas, lo cual indica que la selección era severa pero justa. Esto aumentó la sensación de estar rodeado por buenas atenciones. No digo esto sólo por el café y las galletas, tan necesarios para cualquier programa de posgrado, sino porque todas ellas realmente estaban preocupadas por su hermanito.

Creo que este ambiente —lo extracurricular, para mostrar que

aprendí algo— fue esencial para el aprendizaje en el DIE. El trabajo entre colegas, la participación directa en proyectos de investigación y las discusiones amenas fueron fundamentales. Si bien cualquier maestría puede organizar un plan de estudios exigente, he visto pocos lugares como el DIE que tienen este "ambiente de investigación". Además este ambiente está allí de manera natural, sin que alguien lo hubiera planificado y sin que el Conacyt lo contabilice para el padrón de excelencia. Para mí, este ambiente familiar es lo que distingue al DIE. Es por él que sigo regresando al DIE aun cuando ya terminé la maestría; para mostrar a los "padres" que me estoy portando bien o para enseñar las fotos de mis hijos, que ya prácticamente son nietos del DIE.

D.I.E. tética

Alfredo Furlán

ENEP-Iztacala, UNAM

María de Ibarrola me invitó a escribir un testimonio respecto al DIE con motivo del 25 aniversario de su creación. Con mucho afecto por ese "ser de múltiples cabezas" y amigos queridos escribo estas líneas, que espero se junten con otras para formar un

verdadero "estuche de testimonios".

El encuentro

En diciembre de 1975 Graciela y yo, dos miembros más del exilio

argentino, llegamos a México. Nos alojamos en el Hotel S.N.T.E. que nos recibió en forma solidaria ya que mi padre, Simón Furlán, era secretario de la Confederación Argentina de Trabajadores de la Educación. Luego de ciertas peripecias localizamos a Leonor Meneguzzi, prima hermana de Graciela. Ella nos alentó y nos infundió optimismo respecto a la posibilidad de quedarnos en este país y conseguir trabajo. Estudiaba una maestría en educación y participaba en la elaboración de los libros de texto de ciencias naturales en una institución llamada DIE. Según nos dijo, se trataba de uno de los proyectos más interesantes de la época.

En enero de 1976 fuimos a visitar las instalaciones del DIE en Zacatenco para charlar con algunos de los investigadores. Juan Manuel Gutiérrez Vázquez y Olac Fuentes iluminaban el paisaje de una manera diferente a la que yo conocía en Argentina: mientras allá gravitaban las cátedras y las demarcaciones disciplinarias, en el DIE se trabajaba bajo un clima de distendida interdisciplinariedad. Gracias a la mediación de ambos, que distribuyeron y respaldaron mi *curriculum vitae*, conseguí empleo en la ENEP Iztacala, en donde aún trabajo. Raquel Glazman y Fernando García Cortés, de la desaparecida Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, me encaminaron hacia allí, gracias a la "promoción" de Olac. Nunca me he olvidado de ese gesto. El DIE fue mi primera escala en la academia y en la calidez de México. Para muchos otros exiliados fue una puerta abierta y un espacio de pertenencia. Creo que esto



es digno de recordar, y me emociona hacerlo. Para poder hablar de educación se requieren valor y valores. Desde que lo conocí, el DIE ha hecho gala de ellos.

El primer diálogo

En 1979 la maestría del DIE era la opción más interesante entre los posgrados en educación. Justa Ezpeleta nos invitó a Eduardo Remedi y a mí a impartir un seminario sobre curriculum a los alumnos de la maestría, que en esa época ya se alojaba en la casona de José María Velasco. Justa tenía interés en fortalecer la presencia de la perspectiva pedagógica con sus temas característicos, y ése fue el encargo que asumimos. Se trataba de un desafío serio. Era la primera vez que confrontábamos nuestras ideas con un grupo de posgrado en educación.

El seminario fue una experiencia determinante en muchos aspectos. Para mí constituyó el encuentro con un tipo de interlo-

cución inteligente y plural que pocas veces había tenido la oportunidad de sostener. Especialmente rico fue pensar en los claroscuros de las miradas pedagógica y etnográfica, que reportan fisonomías diferentes de la práctica escolar. La capacidad de escucha, polémica y reflexión de los estudiantes, hoy colegas destacados, me impactó vigorosamente y se transformó, en mi fantasía, en una escena liminar: principio y límite de la interlocución necesaria. Y es que el DIE es un sitio en el cual uno espera sostener un diálogo exigente. Esto se reitera cada vez que se debe presentar algo allí. Nuevas caras y nuevos edificios han renovado el paisaje, pero la expectativa permanece y se realiza. Existen otros sitios donde compartir esta posibilidad, pero el DIE persiste en la zona más alta. A DIE gracias.

Sacudidas

La dinámica del DIE ha sacudido el campo pedagógico. En varias

ocasiones me ha tocado compartir y ser testigo de estas sacudidas. Enumero algunas: el primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en el que el DIE tuvo una presencia destacada (1981); el foro "Experiencias Curriculares de la Última Década" convocado por el DIE (1983); el Seminario Internacional sobre Gestión Pedagógica del Plantel Escolar, organizado por el DIE y la UNAM (FFyL y ENEP-I) en 1991; el Segundo y el Tercer Congreso Nacional de Investigación Educativa, de los que el DIE fue propulsor principal (1993 y 1995). Cada uno de estos eventos fue un hito de tal magnitud que implicaría un extenso relato. Por ahora comentaré sólo el de gestión, que me permitió apreciar de cerca la capacidad productiva del DIE.

Desde tiempo atrás tenía interés por estudiar los vínculos entre los temas "currículum" y "gestión". Esto surgió a partir de mi papel como coordinador del personal pedagógico de la ENEP-I y de la vivencia de la articulación práctica de ambos temas. La investigación que realicé en los años ochenta sobre el discurso curricular me había demostrado que el entrelazamiento de esas problemáticas era evidente también en los textos clásicos del campo. Pude apreciar la fuerza emergente del tema "gestión de los establecimientos escolares" a nivel internacional gracias a la invitación formulada en 1988 por el Ministerio de Educación de Argentina para colaborar en un proyecto de la O.E.A. de capacitación de profesores de enseñanza media. Por cierto, a partir de una recomendación, justamente, de Justa.



Tiempo después el libro *Escuelas y Maestros* de la misma Justa sobre las condiciones de trabajo de los maestros de primaria a partir del análisis de aspectos normativos y de la vida cotidiana de las escuelas, reafirmó la importancia del asunto, pues allí aparecía con fuerza, aunque conceptualizado desde una problemática diferente. Por su parte, ella había estudiado el funcionamiento de los consejos técnicos de las escuelas primarias mexicanas, es decir, había seguido indagando en esa pista. La interlocución con ella era una realidad que se había vuelto imprescindible.

En una conversación "de café" en 1990, luego de una plática con Juan Carlos Tedesco (que entonces era director de la OREALC-UNESCO) decidimos convocar a un evento sobre lo que denominamos "gestión pedagógica de la escuela". Avizoramos la necesidad de asociar los esfuerzos del DIE y

la ENEP-I, así como la conveniencia de invitar al Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

El evento se realizó en 1991. Convergieron especialistas de España, Francia, Argentina, Chile, Brasil, Estados Unidos y México. El realce que tuvo se logró fundamentalmente gracias al impulso organizativo de Justa, a la participación de numerosos miembros del DIE y a la extraordinaria capacidad y responsabilidad del equipo de apoyo operativo que nos respaldó.

Fue para mí un hallazgo la fuerza con la que un grupo institucional perseguía la producción académica. Podía dedicar mañanas, tardes y noches a todo tipo de labores, en una complicidad pocas veces vista entre administrativos, investigadores y estudiantes. No fue la ausencia de problemas, sino la capacidad para resolverlos, lo que me resultó admirable.

Allí verifiqué la importancia de la continuidad de una conducción con vocación académica (Gutiérrez Vázquez, de Ibarrola, Rockwell y Weiss, si no me falla la memoria) y del "espíritu de grupo" para lograr que una organización trabaje en serio.

Aplaudiendo

Las tres pequeñas narraciones refieren "encuentros" con el DIE, seguramente más importantes para mí que para la institución. Tal vez fueran más aptos para mi "historia de vida" que para festejar sus 25 años.

Pero sucede que soy un "testigo" muy implicado. Tengo amigos aquí, cuya producción y conversación frecuente asiduamente. Eduardo Remedi ha abierto conceptos cuya riqueza me ha permitido explorar zonas muy opacas de nuestros modos de pensar. Mis compañeros de equipo en Iztacala, Miguel Angel Pasillas y Monique Landesmann, deben gran parte de su formación a su sagacidad. María de Ibarrola ha configurado una perspectiva de la articulación entre entidades institucionales, reflexividad experta e intereses prácticos de los actores, que admiro por su consistencia. Eduardo Weiss me ha formulado preguntas y sugerencias que me han conducido a revisar más de un problema teórico aunque, paradójicamente, lo hizo desde preocupaciones por la práctica. El contacto que se logró con Jürgen Schriewer fue una de las cimas interesantes de los últimos tiempos.

Hay demasiadas reflexiones

germinadas en lecturas y charlas con Josefina Granja, con Rollin Kent, con Ruth Paradise, con Rosa Nidia Buenfil, con Susana Quintanilla, con Rafael Quiroz, y con muchos más que omito.

Hay historias suficientes y diversas como para llenar muchas páginas de diferentes géneros. Hasta ocurre que otros estimados amigos, como los miembros del grupo que elaboró el estado del conocimiento sobre el campo del curriculum, me perciben como miembro del "grupo ENEP Iztacala-DIE", que "a pesar de algunas tensiones internas también se observan ciertas líneas de reflexión común". Ni modo. Hasta el rango de "amores difíciles" ya quedó consignado.

Por si fuera poco el campo del curriculum, en el campo de la "gestión pedagógica", del que redacté con Azucena Rodríguez el correspondiente "estado del conocimiento", en la misma ocasión

(Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa) también fui interrogado por algún colega acerca de por qué citábamos predominantemente trabajos de la gente del DIE. Prometo comentar lo que respondí cuando el DIE cumple 50 años.

En realidad, el tono auto-referente de mis testimonios, además de otras interpretaciones que los amables lectores interesados tengan a bien desarrollar, se debe precisamente al impacto que ha tenido el DIE en mi vida profesional. ¿Qué mejor evidencia de la importancia de la vida académica de un lugar como el DIE que las huellas que imprime en los pares? ¿Resulta impropio lo personal cuando hablamos de educación, instituciones y aniversarios? ¿Hay algo más personal que una fiesta de aniversario? ¿Qué tontería es ésta? ¿Por qué abrir semejantes preguntas justo en el momento de terminar aplaudiendo?

De qué me acuerdo cuando me pongo a pensar en el DIE...

Grecia Gálvez Pérez

Ministerio de Educación, Santiago de Chile

Llegué a México el 6 de enero de 1975. Lo recuerdo porque en el Iberia nos regalaron unos Reyes Magos de cartulina. A mediados de febrero de ese año recibí mi primera quincena del DIE; para entonces ya había andado por

Cocula y otros pueblos de Guerrero, acompañando al dinámico equipo que dirigía Juan Manuel Gutiérrez Vázquez en sus tareas de difundir el espíritu y el contenido de los libros de ciencias naturales para la escuela primaria. En esa

época nos instalábamos en torno a una enorme mesa a comentar los textos de las lecciones para los niños y de las guías para los maestros. Había especialistas en biología, física, química, ciencias de la tierra, educación y psicología del aprendizaje. También asistían maestros de aula como Tarcila y Leodegario, quienes ponían los toques de realismo a los sueños de los especialistas. Contábamos, además, con la asesoría permanente de investigadores de punta en las diversas ramas de las ciencias naturales. Por aquel entonces Carlitos Ramírez preparaba su tesis de maestría en biología celular. Aún no reconocíamos en él al genial administrador que luego llegó a ser.

Concluido el trabajo de los libros de texto de ciencias naturales tuvimos un rato de tranquilidad para planear el Programa de la Maestría en Educación. Queríamos incorporar cursos de sociología y nos habían recomendado a un tal Olac Fuentes, que no aparecía por ninguna parte. Finalmente lo encontramos: vivía justo enfrente de una persona de nuestro equipo, nada menos que en la calle del Secreto. Aceptó venir y nos propuso iniciarnos en los senderos del "currículum oculto". Desde entonces se ganó una fama de duende que más tarde consolidaría en los bailes del DIE.

Cuando ya contábamos con la primera promoción de alumnos de la maestría, Elsie Rockwell me propuso la travesura de escaparnos algunas tardes a un par de escuelas cercanas al local de Zacatenco para hacer un seguimiento sistemático de las clases de cien-



cias naturales. Queríamos saber qué uso se hacía de las lecciones que tan ardorosamente habíamos debatido en torno a la amplia mesa. Para llevar a cabo esta empresa reclutamos a algunos alumnos, entre los cuales se encontraba Ruth Paradise. Comenzamos aplicando cuestionarios tipo Flanders con el fin de identificar patrones en la interacción profesor-alumnos. Hacíamos muchas marcas en nuestras pautas de observación, pero luego teníamos dificultades para establecer relaciones entre las frecuencias obtenidas y los vagos recuerdos que conservábamos de lo que había sucedido en el aula. Fue entonces cuando nos decidimos a sacarles punta a nuestros lápices y a hacer registros detallados, tan completos como pudiéramos, de ese acontecer cotidiano tan lleno de anécdotas pintorescas y de sucesos incomprensibles a primera vista. Los trabajos de esos tiempos fueron recogidos en los primeros Cuadernos del DIE. Y fue así como me convertí en "observadora partici-

pante" del nacimiento de la investigación etnográfica en el DIE. Poco tiempo después, Justa Ezpeleta se incorporaría al proceso de fragua de este enfoque.

La elaboración del *Manual del Instructor Comunitario*, para el CONAFE, me brindó la ocasión de reencontrarme con las matemáticas. Bajo la rigurosa conducción de Elsie Rockwell, y junto a Irma Fuenlabrada, debimos esforzarnos por depositar en espacios precisos, expresándonos con claridad y concisión, nuestras ideas de cómo ayudar a los niños rurales a entenderse con las matemáticas. Valioso fue el aporte de un grupo inolvidable de instructores comunitarios que trajimos al mero D.F. a trabajar con nosotros: criticaron nuestra redacción, pusieron a prueba nuestras instrucciones y nos ayudaron a acercarnos a la realidad de sus localidades.

Gracias a las gestiones de Irma Sáiz tuvimos la oportunidad de acoger al primer profesor visitante

que llegó al DIE, la maestra argentina Luz Cerdeyra, nuestra querida Kitty. Impulsadas por ella, nos organizamos como grupo de psico-matemática e iniciamos un largo trabajo experimental en la escuela primaria del Sindicato de la UNAM. Durante seis años, día tras día, nos responsabilizamos de organizar la enseñanza de las matemáticas de los niños que ingresaron a primer año en 1978. Con la ayuda de nuestros alumnos de maestría programábamos las clases y las discutíamos con los maestros de la escuela, observábamos y registrábamos su desarrollo, recogíamos y analizábamos los trabajos de los niños y, a la luz de los resultados obtenidos, reorientábamos la programación de las fases siguientes. Fue la época en que nos abrimos al mundo y comenzamos a presentar trabajos en eventos internacionales sobre educación matemática, con apoyo del Conacyt. También comenzamos a compartir los conocimientos aquilatados en talleres de capacitación de maestros.

Mis últimos años en el DIE estuvieron signados por el compromiso de escribir una tesis de doctorado, dirigida a distancia por Guy Brousseau. Me sumergí en un problema que había sido el mío desde que extravié la cordillera de los Andes, referente espacial omnipresente en Santiago de Chile, y me interné en el enjambre de gloriets y viaductos del Distrito Federal: ¿cómo se las arregla la gente en una megápolis para encontrar su rumbo? ¿cómo ayudar a los niños a orientarse en espacios urbanos? ¿es posible situar esta problemática en la base del aprendizaje inicial de la geometría?

La experiencia laboral en el DIE ha sido la más significativa de toda mi vida. Tuve enormes oportunidades para aprender, discutir, plantearme problemas, abrir mi mente al universo de la problemática educativa. Siempre sentí

que mi anhelo de buscar formas originales para ver las cosas era respetado y valorado. Me sentí en un ambiente muy propicio para pensar y expresar mi pensamiento sin restricciones, en un ambiente propicio para investigar y crear.

Apredizajes sobre el educar y educarse

Ma. Elsa Guerrero S.

Estudiante de maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav

En los últimos años nuestro país se ha convertido en un escenario de cambios que, como es de suponerse, imponen retos cada vez más exigentes. Ellos generan situaciones nuevas que en el fondo representan desafíos a nuestra creatividad y provocaciones a nuestra forma particular de entender el mundo. El fenómeno educativo no escapa a este contexto; igual reclama acciones originales y bien pensadas. Lo anterior se tradujo en una necesidad cada vez más imperiosa por adquirir mayor solidez en mi formación académica.

Hace dos años ingresé en la maestría del DIE con tales inquietudes. Necesitaba, por un lado, disciplinar mi manera de abordar los problemas que el campo profesional me planteaba y, por otro, construir puntos de vista sólidos que fundamentaran mis acciones. Después de un periodo de intenso trabajo, la maestría en el DIE me

ha proporcionado, desde una perspectiva interdisciplinaria, los elementos teóricos y metodológicos necesarios para reencontrarme con el campo profesional.

Una de las experiencias más significativas que tuve en la institución fue la de ver la traducción en hechos de muchas posturas educativas que frecuentemente olvidamos frente al impacto de lo novedoso o llamativo. Actitudes como la tenacidad, la disposición para someter a la crítica el trabajo que ha implicado años de empeño, la apertura a puntos de vista nuevos, ajenos o contrarios a los propios, la preocupación real por la formación de los alumnos, han estado presentes recurrentemente en los dos años en que he vivido en el DIE.

Una tarde lluviosa de un día festivo, cuando todo mundo está en casa descansando, uno puede encontrarse a un profesor traba-

jando afanosamente en su cubículo. En las tardes de los últimos miércoles de cada mes se puede presenciar la exposición realizada por algún profesor compartiendo sus avances y asumiendo a la vez la actitud rigurosa y crítica frente a su propio trabajo. En las asesorías de tesis no es extraño que se insista siempre en mirar desde distintos ángulos, en buscar el lugar idóneo desde el cual pueda darse mejor cuenta del asunto y es común, en ese cuidadoso examen, percibir en el asesor el mismo compromiso y apasionamiento que uno siente por el problema.

He aprendido con estas imprevisitas "clases" que, como dijo Ortega y Gasset, "enseñar...es primaria y fundamentalmente...enseñar la necesidad de una ciencia y no enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante". He tenido la fortuna de poder mirar de cerca cómo la necesidad de aclararse algo trastorna la vida de una persona, le lleva a apasionadas búsquedas, a pesadas labores, a largas discusiones, a insospechadas reflexiones. Todo porque apareció una duda que obliga a ser más cautelosos frente a lo conocido.

Si bien los maestros han sido un hito en mi formación en el DIE, igual de importantes han sido para mí las enseñanzas de todo el equipo de trabajo. No fueron pocas las ocasiones en que pude observar a través de las secretarías, los bibliotecarios y en general los trabajadores, cómo se realiza un trabajo con profesionalismo, cuidando hasta el más mínimo detalle para que "saliera bien", apoyando

incondicionalmente a aquél que aparecía como responsable, con un sentido del trabajo en equipo poco común en nuestra época.

Mención aparte merece una situación cotidiana que experimenté desde el primer día de clases en esta institución: el trato afectuoso, la preocupación por mis avances, la atención a mis necesidades como alumna, un clima en general de auténtico compromiso con mi desarrollo manifestado de las maneras más diversas, desde la oportuna entrega de los materiales que debía estudiar, hasta la felicitación por un buen desempeño o las "porras" cuando ya el cansancio andaba haciendo estragos.

Las reflexiones que he relatado me comprometen. Ahora que me reincorpore al campo laboral espero poder enseñar con el ejemplo a mis alumnos del CCH Sur y a los de la carrera de pedagogía de

la ENEP Aragón. Espero ser capaz de buscar diversas formas de acceder a la posible solución de un problema en los trabajos de investigación que realice en el Colegio de Ciencias y Humanidades, en donde he tenido la oportunidad de incursionar en el terreno de la investigación en educación y en donde hasta ahora me he desempeñado como profesor asociado B de tiempo completo en la Secretaría de Planeación.

También espero poder incorporarme a los futuros equipos de trabajo con el mismo entusiasmo y compromiso que he visto en el equipo del DIE. Quisiera ser capaz de hacer sentir a mis alumnos mi genuina preocupación por su formación, como aquí me lo han hecho sentir a mí. Me gustaría reproducir en ellos esta extraña sensación de pertenencia, de cobijo, de compromiso, que yo experimento cada vez que atravieso la puerta de San Borja.

Celebración del XXV aniversario del DIE

Pablo Latapí

Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM).

Me sumo con gusto a la celebración del XXV aniversario del Departamento de Investigaciones Educativas. He seguido al través de los años el desarrollo de la institución, y me alegra estar presente de alguna manera, como amigo y colega, en esta celebración de su madurez.

Otros comentarán seguramente los campos disciplinarios en que la investigación del DIE ha destacado; sus contribuciones al nuevo conocimiento en educación y aquellas de sus actividades que han alcanzado proyección nacional. Por mi parte quisiera poner de relieve tres aspectos más gene-

rales, que están presentes en mi apreciación de la institución.

Primero, el DIE ha sabido mantener un tamaño adecuado como centro de investigación. Probablemente existan políticas generales en el Cinvestav que influyan en el crecimiento de sus diversos departamentos, pero quiero suponer que además el tamaño del DIE ha dependido de decisiones internas —de la comunidad de investigadores y de sus sucesivos directores— y el resultado ha sido muy satisfactorio.

El tamaño de una institución de investigación, al menos en ciencias sociales y en nuestro medio, es un condicionamiento importante de su calidad: si es muy pequeña no logra institucionalizarse ni alcanza la famosa "masa crítica" de investigadores, si es muy grande, se despersonaliza y se complica burócratadamente. Un tamaño intermedio, en torno a 30 investigadores, parece conveniente para fomentar en todos una conciencia institucional, para hacer efectivo el trabajo en equipo y la comunicación, y para atender al desarrollo profesional de todos.

Una segunda característica del DIE ha sido, en mi opinión, la peculiar relación que ha sabido mantener con los agentes de decisión de la política educativa. Ubicado en una muy importante institución pública, el DIE ha logrado un equilibrio entre varias posiciones: a veces ha colaborado estrechamente con las autoridades educativas (elaboración de libros de texto, *Manual del Instructor Comunitario* e implantación de su metodología de trabajo, diversas

evaluaciones, etc.), a veces ha interactuado con los funcionarios en la formación de las políticas, y a veces ha ejercido una crítica pública de algunas medidas y decisiones gubernamentales. Estos comportamientos sin duda han estado condicionados por el contexto y por los estilos personales de quienes ocupan los cargos públicos y los puestos de investigadores; creo que hay enseñanzas útiles en estas variadas experiencias.

La tercera característica del DIE ha sido su labor perseverante y eficaz de formación de investigadores, mediante su muy re-

conocida Maestría en Ciencias de la Educación y de los mecanismos internos de formación de su personal académico. Debe ser muy satisfactorio para la institución comprobar la influencia tan decisiva que ha tenido en la consolidación de equipos de investigadores en varios Estados de la República.

Deseo y auguro al DIE otros muchos años de labor constructiva y felicito a todo su personal, especialmente a sus sucesivos directores: Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, María de Ibarrola, Elsie Rockwell, Eduardo Weiss e Irma Fuenlabrada.

Un proyecto didáctico fríamente elaborado

Claudine Levy

Departamento de Educación Técnica Agropecuaria de la Secretaría de Agricultura de Francia.

Llevo ya casi seis años en París. Llegué aquí poco después de terminar mi tesis de maestría y de presentar el examen profesional en el DIE. Desde que estoy aquí me alejé paulatinamente de la investigación y asumí otras tareas y responsabilidades, pero sin dejar el ámbito educativo.

Ingresé al DIE en 1986, en un proyecto de investigación coordinado por Eduardo Weiss y María de Ibarrola sobre educación técnica agropecuaria. El DIE fue para mí, antes que nada, una gran

oportunidad: la de trabajar directamente con los maestros e investigadores de mayor renombre en el país. Era una vieja casona agrietada, con libros y escritorios en los cuartos de dormir, el salón de clases en la sala de recepciones, la coordinación académica en el comedor y la biblioteca en la casa del jardín. Por todos lados trabajaba y producía algún ilustre investigador. Recuerdo el primer año: las clases se daban entre el salón y el jardín, nos ocupaban en lecturas y trabajos escritos para quitarnos el miedo a la redacción. La clase,



el jardín, el pequeño grupo de alumnos y profesores y las horas de convivencia creaban un ambiente casi familiar. Pasó tan de prisa ese año que sin darme cuenta ya estábamos trabajando por separado en nuestros proyectos de investigación, y dejé de ver a mis compañeros.

El sistema de entonces me pareció estupendo: cada estudiante tenía su maestro, su tutor; éramos los discípulos. Cada semana, el grupo se reunía para discutir de los avances de los trabajos personales. Y cada semana, como en una ágora antigua, surgían nuevas pistas de reflexión. Durante los viajes de trabajo de campo las discusiones duraban a veces hasta tarde en la noche... y al día siguiente, al tratar de poner las ideas en el papel, renacían las inquietudes. Eduardo Weiss y

María de Ibarrola me ayudaron a lo largo de los años que duró la elaboración de mi tesis a abordar los problemas, analizarlos uno por uno, construir las categorías pertinentes y darle a la investigación su dimensión científica. Más que de contenidos temáticos era un aprendizaje metodológico riguroso y una forma de ver y aprender las grandes cuestiones del mundo educativo. Todo ese tiempo, al estar tan metida en mi proyecto, pensé que ya era investigadora de "carne y hueso". Sentía que mi trabajo aportaba algo al grupo, tanto como el grupo me aportaba a mí, que era capaz poco a poco de construir un discurso científico. Eso no era fruto del azar o de alguna fantasía mía, sino el resultado de un proyecto didáctico "fríamente" elaborado y aplicado por los profesores del DIE para formar investigadores.

Por primera vez en mi vida abordaba la problemática del agro mexicano, y lo hacía desde el ángulo educativo, o sea un ángulo completamente transversal que obligaba a conocer y adoptar diferentes puntos de vista, el social, el económico, el cultural, el político, y sintetizarlos o cristalizarlos en la cuestión educativa. Además de una gran curiosidad por diferentes ciencias sociales, se requería un trabajo en equipo y, con gran calidad de escucha, otros intelectuales e investigadores participaban e intercambiaban ideas. No he visto que en Francia los estudiantes dispongan de un cuadro como éste para sus trabajos de tesis. Al contrario, me aseguraron que la investigación era un ejercicio fundamentalmente solitario. Quizás sea una de las razones por las que la investigación educativa resulte ser tan pobre aquí.

El paso por el DIE fue un momento extraordinario en mi vida, en parte porque nunca se repitió, en parte porque me dio las bases necesarias para mi trabajo actual y los cimientos de mi reflexión sobre las cuestiones educativas.

Al llegar a París, tuve la oportunidad de colaborar en el departamento de educación técnica agropecuaria de la secretaría de agricultura. Desde ahí se impulsaba el proceso de "renovación" (así le dicen aquí a las reformas educativas) del sistema educativo agropecuario (aproximadamente 600 planteles y 160, 000 alumnos) iniciado en 1989. Mi responsabilidad principal consiste en coordinar la escritura de programas educativos, formando equipos de expertos y pedagogos; estoy en el

punto de encuentro entre las decisiones políticas y las lógicas pedagógicas. Considero este papel como la continuación directa de mi investigación sobre curriculum en el DIE. Se trata de aplicar en grande, a nivel del sistema, algunas de las ideas pedagógicas que veníamos discutiendo en el DIE desde años atrás. Obviamente, el contexto es muy diferente, las preocupaciones y las problemáticas también. Pero cuando llegué, me pareció que me encontraba en un nivel adecuado para entablar discusiones y defender puntos de vista. No me sentí fuera de lugar ni ridícula. Gracias al DIE, pensé, gracias a mis profesores.

Poco a poco empecé a entender el sistema educativo agropecuario francés, su origen, su historia, sus fundamentos, sus conflictos y contradicciones. Empecé también a comprender de dónde venía esa reforma educativa y los intereses y dificultades que suscitaba. Por regla general, se ha estado elaborando una metodología para hacer coincidir los programas educativos con los requerimientos del empleo y el perfil del técnico por formar. Como ese era uno de los puntos nodales de mi investigación en el DIE, me pareció entonces que, en algunos puntos, el discurso pedagógico carecía de fundamentos sólidos. Así, por ejemplo, se decía que los contenidos disciplinarios "generales" del curriculum (redacción, matemáticas, historia, geografía) preparan al educando para una vida cívica, mientras que los contenidos científicos y técnicos lo preparan profesionalmente. Eso, sin ser falso, es una visión un poco simplista de la realidad y compleji-

dad del curriculum y del proceso cognitivo. Las ideas están cambiando poco a poco, el concepto "curriculum" está entrando en el lenguaje cotidiano. Pero sé que hay una brecha casi insuperable entre el discurso académico y su aplicación concreta, entre la lógica científica y la lógica política. El ejemplo más evidente está en la actual forma de evaluación de los conocimientos: hoy, en Francia, esa evaluación se volvió una cuestión política importante. Al ser negociada entre sindicatos y gobierno ha dejado de ser parte del proceso educativo, ha perdido su significación pedagógica.

Falta espacio aquí para comparar la maestría del DIE con otras. Me hubiera gustado hacerlo y lo hubiera hecho con mucho orgullo. Pero prefiero callar porque la gente en el viejo mundo difícilmente acepta que mi formación básica sea excelente. En cambio, creo que saben aprovecharla porque veo que mis propuestas a menudo tienen eco y cuando alguna decisión política de cambio educativo ha sido tomada, ya se sabe que puedo traducirla en términos pedagógicos y defenderla incluso frente a universitarios.

Apoyar el desarrollo de la educación básica indígena

Alexis López Pérez

Director General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Previo a mis estudios de maestría en el DIE trabajé quince años como profesor de educación primaria y secundaria en la especialidad de biología. Al ingresar al DIE colaboré en la elaboración de dos libros de ciencias naturales para educación media intitolados *La naturaleza de las cosas I y II*. El intercambio cotidiano con personas de gran estatura humana y académica como Juan Manuel Gutiérrez, Olac Fuentes, Grecia Gálvez, Justa Ezpeleta, Eduardo Weiss y Elsie Rockwell, y como lo fue Carlos Ramírez, me brindó oportunidades para repensar el oficio del maestro y para hacerme preguntas sobre los caminos para

modificarlo y mejorarlo.

El trabajo para obtener el grado académico me llevó al terreno de los hechos. Me pregunté entonces sobre la enseñanza de las ciencias en la escuela secundaria, armado con una amalgama de ideas y enfoques neopositivistas y críticos. Asumí que el diseño curricular era un excelente vehículo para incorporarse a procesos de creación, como lo fue el nacimiento de la Universidad Pedagógica Nacional. De ahí transité hacia las acciones de apoyo al desarrollo de los pueblos indígenas, en el polémico Instituto Nacional Indigenista.

Seis años después regresé a la Universidad Pedagógica Nacional por invitación de José Angel Pescador, para atender la Secretaría Académica. Encontré una institución que se había alejado del quehacer de los maestros de educación básica y que había convertido a éstos en objeto de estudio y no en sujetos a los que había que acompañar en su oficio. Luego colaboré en el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal y años después en la Secretaría de Desarrollo Social para la construcción del Instituto Nacional de Solidaridad, cuya función era capacitar a líderes sociales. Con ello retorné al asunto y al oficio del currículum como proceso social y cultural.

Los instrumentos, los criterios y los puntos de vista que aprendí durante los años de estudio de la maestría en el DIE, pero sobre todo el seguir en permanente contacto con los maestros de esa institución y con mis compañeros de estudio, me facilitaron el trabajo que desarrollé en la Unidad de Servicios Educativos en Iztapalapa. Allí conocí las grandes posibilidades y escasas limitaciones del proceso de desconcentración y federalización de los servicios educativos en el D.F.

Vía la Dirección General de Normatividad de la SEP llegué finalmente a la tarea de apoyar el desarrollo de la educación básica indígena. Los procesos, las realidades y sobre todo la diversidad cultural de los pueblos indígenas me han llevado a retomar discusiones que quedaron pendientes durante los estudios de maestría. Ahora me encuentro nuevamente en la dimensión social y cultural del currículum.



¿Dónde será la fiesta?

Eduardo Mancera Martínez

Secretario Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.

Nada como estar cerca de los 25 años. Sobre todo cuando se trata de la existencia de una institución dedicada a la investigación educativa. Quizá quien no realiza esta actividad puede no valorar lo que significa este aniversario. No se trata de aguante, de resistencia: es parte de un desarrollo atinado y positivo.

Arribar a los 25 años representa compromiso y carácter. Compromiso porque se requiere de una labor continua y relevante; carácter porque se tiene que realizar esta labor a contracorriente. En diversas instituciones se han formado centros o departamentos de investigación que en poco tiempo han mostrado su ineficiencia; a ve-

ces ni siquiera aparecen en el mapa académico. La investigación educativa es poco valorada. Algunos investigadores de otros campos consideran que es perder el tiempo dedicarse a los problemas de la educación. Desde su punto de vista, sólo se requiere sentido común y una preparación disciplinaria adecuada.

Si a ello le agregamos las luchas constantes por acceder a "niveles de excelencia" (generalmente dictados por "mil usos" de la ciencia, especie de camaleones mutantes que suelen pretender saber de todo y con oficio para opinar hasta de lo que no conocen) que permiten obtener el financiamiento para el desarrollo de



niños y maestros de educación primaria, el primer estudio sistemático y continuo que abarcó una generación completa de una escuela. Los productos de esta experiencia se convirtieron en lecturas necesarias en la formación de maestros y fueron materiales generadores de talleres y de reflexión académica.

Tuve la oportunidad de recibir su apoyo en la construcción de una especialización en educación matemática que se impartió en la UPN, orientada a los formadores de maestros. Posteriormente, sus trabajos impactaron sectores como el de la educación rural. Más recientemente sus propuestas lograron mayor difusión con la participación de algunos de los investigadores de este grupo en la elaboración de planes y programas de estudio, de algunos libros de texto gratuito para la educación primaria y de materiales de apoyo a los maestros de este nivel.

No es extraño que este equipo haya tenido impacto. Son muchos años de esfuerzo y dedicación que permitieron mejorar los primeros intentos. Por él han pasado muchos investigadores, lo que facilitó la continuidad tanto de perspectivas metodológicas como de líneas de acción. Sus integrantes han estado presentes cuando se les ha invitado a los congresos de la Asociación Nacional de Profesores de Matemáticas; siempre han tenido disposición para cooperar con otros grupos de trabajo y han participado en seminarios convocados por investigadores de otras instituciones. Tienen una vida académica intensa y productiva.

proyectos o mejoras salariales, podemos imaginar el ambiente poco propicio para hacer investigación. No basta dedicar un esfuerzo a la comprensión de teorías complejas o al trabajo de campo; ahora se agrega a nuestra actividad cotidiana el llenado de formas, la carga de materiales de un lado a otro en las persecuciones de las sedes de las comisiones dictaminadoras, la espera en las filas para el fotocopiado de documentos que tal vez nadie lea o para la entrega de los ingeniosos juegos de tortura o rompecabezas denominados formatos.

Ciertamente la situación se ha modificado poco a poco, pero aún falta mucho por mejorar. La comunidad de investigadores ha crecido y ha logrado reconocimiento en el mundo académico. Por ello, 25 años son un logro importante, una muestra de solidez y profesionalismo que a todos los que hemos interactuado con el DIE seguramente nos regocija.

No contaré la historia del DIE,

no me la sé muy bien. Tampoco me referiré a todas sus líneas de investigación, ya que no conozco muchas de ellas. Pero sí he sido usuario de los productos de la institución y me han favorecido con su amistad algunos de sus investigadores.

En mi área de interés, la educación matemática, el DIE ha realizado un trabajo sostenido e importante, al grado de haber logrado conformar una "escuela" en este campo. Los trabajos del DIE en este ámbito son identificables no sólo por sus autores sino por la perspectiva que subyace en ellos.

Desde sus inicios, el grupo de trabajo dedicado a la enseñanza de las matemáticas se abocó a la elaboración de propuestas dirigidas a maestros en servicio y estableció una relación estrecha con ellos. La investigación acción se convirtió en una herramienta metodológica fundamental para las actividades de este grupo. Apoyado en corrientes francesas, llevé al cabo un trabajo intenso con

Conviene señalar que no ha existido una relación acrítica entre nosotros. A veces hemos discutido con vehemencia, pero con respeto. No ha existido complicidad o subordinación. Es un grupo conocedor de las implicaciones del trabajo académico y sano en sus relaciones con colegas. Por ello es posible compartir con él diversos espacios en la elaboración de publicaciones o la organización de reuniones académicas, siempre en un ambiente cordial de cooperación y buena voluntad.

Por otra parte, los textos de otros investigadores del DIE en áreas como teoría curricular, etnografía, sociología de la educación, formación de docentes, educación de adultos, entre otras, son parte de las principales obras de consulta en diversas instituciones del país.

Pero algo que distingue al DIE de otros centros de investigación es la atención que se ha dado a los problemas de construcción de conocimientos y al desarrollo de habilidades en las ciencias sociales, las ciencias naturales y la lectoescritura. Con ello el DIE se ha convertido en una institución que ofrece una amplia gama de posibilidades para apoyar a los maestros y a las instituciones educativas.

La influencia del DIE también es notoria en otros ámbitos: la formación de recursos humanos para la investigación educativa a través de la Maestría en Educación y la participación relevante y comprometida de sus investigadores en organizaciones como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Lo anterior es una perspectiva desde fuera. Al interior puede haber dificultades, fanatismos, vedetismos y otros "ismos" de los cuales no conozco los matices, pero que estoy seguro son compartidos por otras instituciones. Lo importante es que el saldo es posi-

tivo. Por ello, aprovecho este espacio para felicitar a todo el personal del DIE y para expresarle mis mejores deseos.

Sólo queda algo pendiente: ¿dónde será la fiesta?

Memorias de una hija de María

Sonia Reynaga Obregón

Departamento de Sociología de la Universidad de Guadalajara.

Si el lector tiene la expectativa de que el contenido del presente documento versará sobre el deber y los afanes de un miembro de la famosa congregación religiosa llamada "las Hijas de María" puede tener la certeza de que está totalmente equivocado. Lo que tiene en sus manos es el deseo de compartir una experiencia de formación no sólo profesional, sino de vida.

Al encontrarme en el cuarto semestre de la licenciatura en sociología recibí una invitación poco usual: la maestra de sociología de la educación me propuso adelantar el servicio social integrándome a un equipo dirigido por ella en el DIE. Así se inició mi paso por esta institución. Mi primera impresión fue la de haber entrado a un espacio dedicado a la academia, la bohemia y la política, en el cual, según el contexto, se privilegiaba la calidad.

Al ingresar al DIE inicié un proceso de formación y confron-

tación que fue por demás rico en términos profesionales. Tuve la oportunidad de comprobar la utilidad y la inutilidad de muchos de los procesos y los contenidos escolares, lo que me costó, entre otras cosas, que me corrieran ("con MB") de un tristemente célebre taller de investigación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

La oportunidad de involucrarme en la investigación educativa se convirtió en un prolongado rito: me inicié como auxiliar de investigación siendo alumna de la licenciatura y salí diez años después con maestría, aún como auxiliar de investigación. Viví un proceso de formación privilegiado por el acompañamiento, la supervisión y la asesoría de investigadores e investigadoras del DIE.

Cualquiera podría pensar que la lógica académica de investigación fue lo que marcó mi estancia en el DIE. En gran parte así lo fue. Sin embargo, la formación



que ahí obtuve no sólo cubrió el aspecto académico, sino también el personal.

Mi inicio en la investigación no fue haciendo grandes reflexiones sobre los problemas educativos nacionales y las perspectivas para el aún lejano, en ese entonces, año 2,000; mi rito de iniciación fue mucho más modesto: aprender a hacer fichas, archivar, escuchar, grabar y transcribir entrevistas, sistematizar datos cuantitativos, interpretar y negociar "con los asesores externos"; en fin, conocer y ejercitar los elementos de "la talacha" o "la obra negra". Mientras hacía este tipo de trabajo participaba con otros investigadores del DIE en las reuniones de investigación, así como en otras actividades. Hubo épocas en las que las tareas de investigación fueron acompañadas por labores de difusión y organización de eventos académicos en los cuales había que contemplar no sólo los contenidos de un simposio, sino negociar estancias de participantes y disfrutar o padecer las famosas fiestas del DIE. Estas últimas fueron un espacio para crear o li-

mar asperezas, según el humor, el grado ético y la coincidencia de invitados. Momentos que brindan, en sentido literal y metafórico, la oportunidad de conocer a investigadores en otras facetas de su vida.

La superación, la responsabilidad, la puntualidad y el compromiso hacia la investigación fueron aspectos siempre presentes en el equipo dirigido por María de Ibarola y Rosa Nidia Buenfil, aunque pocas veces eran discutidos de manera explícita. Se estimulaba a documentar, analizar y difundir lo encontrado en la investigación. Muestra de ello fue la primera experiencia que tuvimos los seis miembros del grupo al presentar una ponencia en un foro de investigación educativa. El texto fue revisado y corregido varias veces por las coordinadoras del proyecto. A partir de esta primera experiencia, comunicar, discutir y presentar nuestros avances se convirtió en algo cotidiano. En el foro realizado en la ciudad de Jalapa empezamos a conocer las diferentes formas de comunicar hallazgos de investigación. Emilio Tenti impar-

tió una conferencia perfectamente ordenada y meticulosamente armada sobre los grandes avances de la investigación educativa en nuestro país. Una vez concluida su participación, tocó el turno a Olac Fuentes, quien con todo el protocolo que lo caracterizaba en ese entonces (o sea ninguno) inició su conferencia de la siguiente forma: "...Quiero iniciar mi intervención retomando las palabras de un célebre filósofo mexicano contemporáneo...Don Cornelio Reyna, que dijo...me caí de la nube en que andaba..." Fue ésta una forma de marcar distancia respecto a lo dicho por su antecesor, pues su participación versó sobre los problemas educativos que se convertían en un reto a la investigación.

Convivir con investigadores de manera cotidiana, así como acceder al conocimiento de diversas formas de construir sus proyectos de investigación, de saber qué tipos de problemas tenían y cómo desarrollar estrategias de solución y conocer sus logros, constituyeron una gran oportunidad que no se limitó a lo académico. No podré olvidar la sabiduría y sencillez de Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, quien podía dar con una claridad digna de encomio una cátedra sobre ciencias naturales, pero también percibir con gran facilidad si teníamos un problema y dejar a un lado los pendientes académicos para platicar, abrazar y consolar, terminando siempre con la aclaración de que no se le creyera el Ayatola Jomeini.

Una vez concluido mi servicio social fui contratada como auxiliar de investigación de María de Iba-

rola. Éramos dos auxiliares mujeres. En una reunión Olac se dirigió a nosotras como las hijas de María, con su clásico sentido del humor. Aclaró que no lo decía por lo "fresas" que éramos ni porque le recordáramos a una agrupación religiosa, sino porque teníamos mucho tiempo trabajando con María. Quien no se había percatado de la broma, lo hizo a partir de la aclaración. Ello bastó para que a partir de esa fecha otros auxiliares se dirigieran a nosotras como las hijas de María.

Por lo escrito hasta ahora podría pensarse que mi proceso de formación fue miel sobre hojuelas, pero no fue así. Como en todo proceso, existieron circunstancias, etapas y personas que generaron situaciones tensas o problemáticas. Una etapa de confrontación fue cuando se organizó el Sindicato del Cinvestav, en el que los auxiliares participamos uniéndonos a los trabajadores administrativos y manuales no sólo con miras a la reivindicación económica, sino para buscar un espacio de reconocimiento "oficial" al trabajo desempeñado. También recuerdo un momento de presión generado por la participación en una investigación con otro equipo. Este proyecto tenía que realizarse en un tiempo corto en comparación con los tiempos "usuales" en el DIE. La presión tuvo como consecuencia momentos muy tensos, pero al mismo tiempo nos brindó experiencias no sólo académicas, sino de otro tipo: sortear a dueñas de hoteles racistas, ir a comer a la banqueta con los estudiantes, dormir al aire libre para no compartir la habitación con las cucarachas, poner brea en las patas de la cama

para evitar la subida de los alacranes, brincar desaforadamente antes de la ducha (obviamente la del agua fría).

Si bien la investigación de campo brindaba la oportunidad de conocer la complejidad de algunos problemas educativos, resultaba insuficiente si no se tenían los conocimientos a partir de los cuales establecer un proceso de confrontación, ni la capacidad de sistematizar y analizar. Siendo consciente de mis limitaciones, y con el objeto de subsanarlas lo antes posible, ingresé a la maestría del DIE. Mi generación fue fruto de la explosión demográfica, no sólo por ser el grupo más numeroso, sino porque ahí nos reunimos personas que recién habíamos tenido hijos, y egresamos con más de tres embarazadas en el grupo.

En términos académicos, la

maestría me permitió sistematizar y conocer diferentes lógicas de construcción en investigación, perspectivas teóricas contemporáneas, metodologías, etcétera. Fue un espacio efectivo de formación. Respecto a otros aspectos, me brindó la oportunidad de integrarme al DIE no sólo como trabajadora, sino como alumna, y aprender a conocer y construir ese ethos y formar parte de una especie de cofradía querida, valorada y en momentos conflictiva.

Está por demás reconocer que gran parte de lo que soy y que me permite desarrollarme como investigadora se lo debo a las personas que laboran en el DIE (manuales, administrativos, académicos) pero sobre todo a la oportunidad que me brindaron hace 17 años dos maestras, hoy amigas: María de Ibarola y Rosa Nidia Buenfil.

Una visión desde lejos

Alfredo Rojas Figueroa

Programas de Educación en Población, oficial regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile.

El DIE forma parte del selecto y reducido grupo de centros de investigación en Educación de América Latina cuyos trabajos tienen amplio reconocimiento e impacto. María de Ibarola, Eduardo Weiss, Justa Ezpeleta, Elsie Rockwell, Emilia Ferreiro e Irma Fuenlabrada, entre otros, son parte de la "corriente principal" de las investigaciones educativas lati-

noamericanas. Al Dr. Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, hoy en Inglaterra, y al Mtro. Olac Fuentes Molinar se les sigue reconociendo como miembros de la institución. Graduada distinguida son Adriana Delpiano, actual Ministra de Bienes Nacionales de la República de Chile, y Verónica Edwards, ex-Directora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en



Educación (PIIE) y hoy Asesora del Ministro de Educación de Chile.

El DIE es una institución fecunda, como lo son los gigantes y frondosos árboles de Oaxaca. Su majestuosidad surge no de un tronco que pretenda llegar al cielo, sino de un tronco fuerte. Su estatura y su sombra provienen de las ramas que le van brotando y de las hojas que cubren esas ramas.

Su tronco es fuerte y realista. Un puñado de investigadores que ocupan antiguas casonas sin buscar la masividad, sino la excelencia. En esas casonas el visitante puede reconocer los mismos espacios y los mismos rostros y sentir que el tiempo no ha pasado, cada vez que, de cuando en cuando, regresa a México.

El tronco gana solidez al paso de los años. El visitante sabe que, al igual que en los setenta, o que en los ochenta, ahí se lee críticamente a los autores de vanguardia norteamericanos, europeos y latinoamericanos. Sabe que los alumnos se reúnen para discutir en arduos seminarios. Sabe también que de allí brotan

nuevas ramas, investigaciones y tesis que llevan los métodos y los enfoques aquí o allá: a Chihuahua, Nayarit o Guerrero.

Alejándose un poco para ganar perspectiva, uno ve que al igual que a los árboles de Oaxaca, al DIE le han brotado ramas en lugares insospechados, tan lejanos como Chile y Argentina, que a su vez han sostenido a nuevas ramas. El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) de Chile, albergue de varios egresados del DIE, ha seguido la tradición de la investigación cualitativa, originando, a su vez, nuevas investigaciones.

La influencia intelectual del DIE es claramente perceptible desde principios de los ochenta, cuando constituyó junto con otros centros de investigación educacional latinoamericanos la Red de Investigaciones Cualitativas. Esta fue la principal herramienta de difusión de lo que constituye uno de los aportes más originales y propios del DIE: la investigación etnográfica. Mediante diversos seminarios, talleres e investigaciones conjuntas, el DIE difundió los en-

foques y las metodologías cualitativas, que hoy son parte indispensable del instrumental científico de la investigación educativa latinoamericana.

Ocurre algo semejante con otros temas. Por ejemplo, cualquier investigación acerca del aprendizaje o la enseñanza de la lectura y la escritura tiene que considerar los aportes del DIE. Lo mismo sucede con las investigaciones acerca de la educación intercultural, o la educación media técnica.

También es significativo el aporte del DIE en las propuestas de temas y experiencias para las agendas de políticas educativas tanto en México como en el conjunto de la región. Los Cursos Comunitarios constituyen un ejemplo de un modelo bien pensado y diseñado para atender a grupos de población rural desfavorecida.

El sistema de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC) procesa al año aproximadamente 1500 documentos sobre educación. De ellos, cerca del 5% son informes de investigaciones. En la base de datos de REDUC, que incluye la producción latinoamericana de los últimos diez años, los informes de investigación más recientes suman cerca de 450. Cincuenta de ellos son acerca de producciones del DIE. Si a esa cifra se sumase la producción de los docentes y graduados tanto en México como en el exterior la aportación sería todavía mayor. Pero no es necesario realizar ese cálculo. La contribución del DIE es visible desde lejos como visibles son los grandes árboles de Oaxaca.

Un enlace con los intelectuales latinoamericanos

Terry Carol Spitzer Schwartz

Programa Nacional de Investigación en Educación Agrícola, Universidad Autónoma de Chapingo.

La estancia en el DIE como estudiante de maestría aportó muchas cosas a mi desarrollo personal. En particular, afirmó mi vocación como investigadora y la enriqueció mediante relaciones de trabajo y de amistad con los profesores del DIE, con mis compañeros de generación y con investigadores de otras instituciones.

En el plano académico complementó mi formación, aunque muchas veces pienso que ésta comenzó propiamente con la maestría. Mi identidad como investigadora está estrechamente relacionada con mi historia dentro del DIE. Hasta la fecha me da gusto llegar al inmueble de la institución; a veces siento el mismo aliento que sentía siendo alumna, un sentido de pertenencia y de identificación con el DIE y su personal.

Además de lo anterior, y dado que soy mexicana naturalizada —nací en Nueva York— la experiencia en el DIE significó el enlace con el mundo de los intelectuales en América Latina. Me abrió un mundo de relaciones dentro del cual fueron creciendo los lazos que me unían a México y se fue consolidando un proyecto de vida que en aquel entonces ni siquiera

imaginaba. De pronto, la pasión por la investigación se impuso como un "estilo de vida".

Este testimonio quedaría incompleto si no digo que mi generación, la del ciclo 1982-1984, era especial. En ella había gente de distintas instituciones y lugares con la que se podía trabajar y divertirse bien. Fue ésta una generación que se esforzó por titularse y en la que había personas con mucha capacidad de trabajo. En la actualidad, algunos de mis discípulos tienen un lugar destacado en el escenario de la educación nacional.

Quisiera describir dos experiencias que dejaron huella en mí. La primera está relacionada con el grupo de curriculum, coordinado por mi maestro y amigo Eduardo Remedi. En el segundo año de la

maestría, y en medio del trabajo de campo para la tesis, Adelina Castañeda y yo fuimos a dos eventos próximos en el tiempo: un coloquio en la Universidad Autónoma de Zacatecas y un foro en el CCH de la UNAM. En ambos tuvimos que poner en práctica las teorías y perspectivas metodológicas que discutimos en el seminario de investigación y presentar en público nuestros avances de tesis ¡Qué miedo, pero qué reto!

La otra experiencia se relaciona con el Seminario de Olac Fuentes, que empezaba a las nueve de la mañana. Olac llegaba, igual que yo, con cigarros en la mano "para desayuno", decía. Fue un curso excepcional tanto por el tipo de lecturas como por las anécdotas de Olac. Para mí fue el primer contacto con la historia de México, que analizamos de forma simultánea a la de la educación en México. Acercarse al pasado como algo realmente vivo y conocer a los "ilustres" de la educación de otras épocas representó algo tan importante para mí que aún está conmigo y sin duda tiene mucho que ver con la investigación que actualmente realizo para mi tesis doctoral.

Un punto de referencia central

Ma. Luisa Talavera Simoni

Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.

Escribir un testimonio sobre el DIE que será publicado en una revista

tan querida como *Avance y Perspectiva* es una alegría inmensa y



un desafío: se trata de decir mucho en pocas palabras.

El DIE es como un lugar de origen, una marca de identidad profesional. Tengo con él vínculos tan fuertes como los que siento por mi país o por mi familia, que se consolidaron durante el tiempo que hice la maestría en 1988-90. En mi desempeño actual como miembro de un equipo que impulsa innovaciones en escuelas y como docente que aspira a compartir lo aprendido, el DIE es una referencia central.

Conocí el DIE a través de los trabajos de Elsie Rockwell, que llegaron en 1985 a La Paz, Bolivia, primero de Chile y luego de México. Entonces hacía mi tesis de licenciatura en sociología y leía una y otra vez "Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa" de Elsie y otro texto de ella y Justa Ezpeleta. A pesar de las relecturas, tenía la convicción de que había logrado en mi tesis lo que intuía que había que hacer. Por eso, cuando una tarde de 1987 escuché en mi oficina voces que mencionaban al DIE fui inmediatamente a la sala de donde provenían. Ahí conocí a Ruth Mercado y Rafael Quiroz, de quienes

quedé encantada. Entonces nunca imaginé que los volvería a ver. Pero sucedió y fue precisamente en el DIE.

Hacer la maestría en el DIE fue el golpe de suerte de mi vida. Significó aprender lo que no había podido sola. Sin Ruth Paradise y Elsie Rockwell jamás hubiera entendido cómo se hace la investigación etnográfica, así hubiera releído por años *Los Argonautas* de Malinowski. Trabajar con ellas significó compartir los implícitos de una comunidad científica, esos que no aparecen en los relatos metodológicos a pesar de los intentos de explicitarlos.

Permanecí en el DIE hasta junio de 1991, cuando presenté mi tesis. Aparte de impresionarme como un

centro que reúne investigadores con prestigio internacional, me impactó por ser un centro de formación de alta calidad. Me impresionó la capacidad que tiene para arraigar a sus investigadores. Por ello, recibir un fax firmado por Irma Fuenlabrada, con quien no tuve mucha relación directa pero a quien vi en varios convivios institucionales, me resultó muy agradable y familiar.

La maestría me permitió realizar no sólo el trabajo de investigación que me interesaba, sino ponerme en contacto con la historia de la educación mexicana. El material de lectura que proporcionó la maestría me es aún útil para orientar mi trabajo tanto en la investigación como en la docencia universitaria.

La calidad humana que encontré entre los profesores y compañeros facilitó enormemente mi estadía. Con mucho aprecio recuerdo cómo Rafael Quiroz me ayudó a comprar una computadora para acelerar mi trabajo y cómo Ruth y Elsie se ocuparon de conseguir financiamiento para que pudiera culminar la tesis, cuyas versiones finales escribí mientras vivía en el departamento de Ruth.

Solidez académica

Juan Carlos Tedesco

Director del Bureau International d'Education, UNESCO.

Conozco el DIE desde hace veinte años. Para ser más preciso,

desde 1976, cuando varios amigos (y amigas) tuvieron que salir de mi

país (Argentina), expulsados por la represión de una de las dictaduras militares más perversas de la historia contemporánea. Desde ese momento México y el DIE dejaron de ser una mera referencia académica o turística para transformarse en una realidad muy especial donde los elementos afectivos se mezclaban con los aspectos puramente técnicos o profesionales. El DIE ya no era solamente un centro de investigaciones educativas donde trabajaban algunos de los más lúcidos profesionales de la educación, sino que era el lugar donde los amigos y amigas entrañables habían encontrado acogida, protección y posibilidades de seguir desarrollándose como profesionales y como personas.

Este encuentro inicial con el DIE se fue enriqueciendo con nuevos elementos. A la solidaridad se le agregó el intercambio de ideas, la formación de investigadores y la organización conjunta de actividades. Durante esos años me correspondió trabajar en actividades de cooperación técnica regional, primero desde el Centro Regional de Enseñanza Superior de la UNESCO, en Caracas, y luego desde la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago de Chile. Fueron más de diez años de contactos durante los cuales el DIE fue siempre un punto de referencia obligado para el debate educativo latinoamericano. No quiero ser injusto con la obra global del DIE, pero no puedo menos que evocar mis experiencias personales más directas. Recuerdo, por ejemplo, la monografía sobre la educación superior en México que María de Ibarrola preparó para el CRESALC y que

se difundió ampliamente en América Latina, la pasión con la cual discutíamos los aportes de Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell sobre el enfoque etnográfico en la investigación educativa, los trabajos de la misma Justa Ezpeleta sobre los docentes en América Latina y la enorme contribución de Emilia Ferreiro a la comprensión de los problemas de la lectoescritura.

La década de los 80 pasó, las dictaduras también, y debimos enfrentar nuevos problemas y desafíos. El DIE acompañó este proceso manteniendo siempre un sano equilibrio entre compromiso político e independencia académica. Este equilibrio constituye uno de los rasgos más originales del DIE. En los países latinoamericanos que sufrieron largos periodos de autoritarismo, la tarea intelectual estuvo concentrada en la crítica y la denuncia. Con el retorno a la democracia, los intelectuales se incorporaron a la tarea política, o directamente a la tarea de gobierno. La estabilidad de México, al contrario, tuvo la particularidad de permitir una articulación distinta entre intelec-

tuales y poder político. El DIE expresó esta articulación a través de sus trabajos de investigación ligados a los problemas reales del sistema educativo y a su solución. Me tocó ver a los investigadores del DIE participar en los debates de política educativa nacional ofreciendo alternativas y mostrando cómo la investigación podía servir de base no sólo a la crítica de las decisiones sino a la formulación de nuevas decisiones.

Solidaridad con América Latina, solidez académica, transferencia de los conocimientos a las decisiones políticas y a la formación de nuevas generaciones de investigadores son, desde un punto de vista objetivo, las tres principales contribuciones del DIE que me parece necesario rescatar. Desde un punto de vista subjetivo lo que guardaré para siempre es el afecto que pude mantener con aquéllos con los que ya me unía en mi país y con los nuevos amigos que conocí en México. A los veinticinco años del DIE le puede caer ese deseo que en mi país expresa algo muy profundo: "No te mueras nunca..."

Una referencia obligatoria

Dagmar Zibas

Fundación Carlos Chagas, Sao Paulo, Brasil.

Durante mucho tiempo los educadores brasileños estuvieron, en su gran mayoría, interesados en la producción académica proveniente de los Estados Unidos y de

Europa. Prestaban poca atención al desarrollo de las investigaciones educativas realizadas en otros países latinoamericanos. Sin embargo, en las dos últimas décadas

hubo un giro en nuestras miradas, que comenzaron a observar las líneas de investigación y los enfoques metodológicos desarrollados en algunas regiones de América Latina como modelos más adecuados a nuestra realidad.

Fue casi una revolución cultural: los textos en español a menudo publicados sin ser traducidos, ganaron espacio en nuestras revistas especializadas. Para los estudiantes brasileños de posgrado, ciertos autores latinoamericanos comenzaron a ser bien conocidos. En la actualidad, son constantemente incluidos en bibliografías, tesis y cursos. En los medios académicos, el castellano pasó a ser un idioma familiar.

El DIE desempeñó un papel muy importante en el enriquecimiento de nuestras referencias teóricas y metodológicas. Los trabajos etnográficos para el análisis de la vida cotidiana en la escuela y los estudios sobre formación docente, gestión escolar y escuelas secundarias y técnicas desarrollados por los especialistas del DIE consti-

tuyen hoy paradigmas importantes en nuestra área de conocimiento.

El rigor científico de las investigaciones del DIE siempre va acompañado de reflexiones críticas y desafiantes que contribuyen a la discusión y comprensión de los problemas sociales de América Latina y a la formulación de alternativas educativas más democráticas.

La participación de los profesores brasileños en seminarios, congresos y encuentros de investigación educativa organizados por el DIE y la visita de sus investigadores a nuestras universidades y centros de estudios crearán las bases para un intercambio sólido y muy productivo.

En la actualidad el DIE es referencia obligatoria para los educadores brasileños. Ahora que cumple 25 años de existencia, para mí es un placer y un honor señalar la importancia que la producción de sus investigadores ha tenido para el desarrollo de nuestros estudios en el área educacional.



VII Mexican School of Particles and Fields

I Latin American Symposium on High Energy Physics

J. A. Guzmán et al. (eds.)



Merida, Yucatán
October 30 - November 6, 1996

International advisory committee

Carlos Aragao de Carvalho, CLAF/Brazil
Carlos García Canal, Argentina
Augusto García, Mexico
Sheldon Glashow, USA
Benjamin Grinstein, USA/Mexico
Carlos Hojvat, USA/Argentina
Gordon Kane, USA
Leon M. Lederman, USA
Luis Masperi, Argentina
José F. Nieves, Puerto Rico
Roberto Peccei, USA
William Ponce, Colombia
Burton Richter, USA
Alberto Santoro, Brazil
Gerard 't Hooft, Netherlands
Luis F. Urrutia, Chile/Mexico

Scientific committee

Luis Agostinho, Brazil
Ignacio Bediaga, Brazil
Juan Carlos D'Olivo, Mexico
João dos Anjos, Brazil
Maria Teresa Dova, Argentina
Angel López, Puerto Rico
José Luis Lucio, Mexico
Roberto Martínez, Colombia
Alejandra Melto, Venezuela
Hector Méndez, Chile/Mexico
Ramon Méndez Galain, Uruguay
Hugo Pérez Rojas, Cuba
Fernando Quevedo, Guatemala/CERN
Oscar Alfredo Sampayo, Argentina
John Swain, Costa Rica/USA

Invited lectures:

Production and decays of charm and beauty
J. Butler, Fermilab
Origin and design of contemporary high energy physics experiments
P. Giubellino, INFN-Torino
Top Quark physics at the Tevatron
J. Kohnsberg, Univ. Florida/Fermilab
Electroweak phenomenology
P. Langacker, Univ. of Pennsylvania
Heavy quark physics
M. Wise, Cal-Tech

Dynamical determination of Yukawa couplings

P. Binétruy, Univ. Paris Sud

Baryogenesis

R. Brandenberg, Brown Univ.

Effective theories

Ma. J. Herrero, Univ. Aut. Madrid

Finite temperature field theory

H.A. Weldon, West Virginia Univ.

Symmetries and antibrackets: the Batalin-Vilkovisky method

J. Alfaro, Univ. Católica de Chile

DIVISION OF PARTICLES AND FIELDS MEXICAN PHYSICAL SOCIETY

Local organizing committee

A. de la Macorra, IF-UNAM, macorra@teorica0.fisicacu.unam.mx
J. L. Díaz Cruz, IF-UAP, ldiaz@irio.ifuap.buap.mx
J. C. D'Olivo, ICN-UNAM, dolivo@roxanne.nuclecu.unam.mx
R. Huerta, UM-Cinvestav, ruerta@gema.ciemer.conacyt.mx
P. Kielanowski, Cinvestav, kiell@fis.cinvestav.mx
M. Klein, IF-UNAM, mklein@ifunam.fisicacu.unam.mx
M. A. Pérez, Cinvestav, mperez@fis.cinvestav.mx
G. Sánchez Colón, UM-Cinvestav, gsanchez@gema.ciemer.conacyt.mx
WWW page: <http://www.fis.cinvestav.mx/silafae>


ANIVERSARIO
CINVESTAV
Unidad Mérida

segunda
conferencia

ingeniería eléctrica

cie
96

J.P. JACOB

Centro de Investigación de IBM en Almadén
San José, CA, EUA.

A. ISIDORI

Universidad de Roma "La Sapienza".

S.G. KONNIKOV

Instituto Ioffe de San Petersburgo, Rusia.

F. GUILLEMIN

Centro Regional de Lucha contra el Cáncer
de Nancy, Francia.

M. LAZO

Universidad de Nuevo México
Albuquerque, EUA.

H. GONZALEZ VELEZ

Silicon Graphics, México.

Jq. ALVAREZ GALLEGOS

CICESE, Ensenada, B.C. México.

A. ESPINOZA

Motorola de México
Guadalajara, México.

J.M. de la ROSA

SEPI-ESIME-IPN, México, D.F.

EL DEPARTAMENTO DE INGENIERIA ELECTRICA
DEL CINVESTAV-IPN INVITA A LA SEGUNDA
CONFERENCIA DE INGENIERIA ELECTRICA,
DEL 11 AL 13 DE SEPTIEMBRE DE 1996
EN LA SEDE ZACATENCOS DEL CINVESTAV-IPN
AV. INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL 2508,
07300 COL. SAN PEDRO ZACATENCOS MEXICO, D.F.

INFORMES:

DR. RENE ASCAMIOZA/ SRA. LETICIA GUTIERREZ
DEPTO. DE INGENIERIA ELECTRICA, CINVESTAV-IPN
TEL: 747 7000 EXT. 3105, FAX: 747 7114
E-MAIL: cie96@mvx1.red.cinvestav.mx
<http://gap.sereis.cinvestav.mx>

DISÑO GRAFICO: GUADALUPE GOMEZ S.



Aniversario



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

SAN LUIS POTOSÍ OCTUBRE 6 - 12, 1996

XXIX Congreso Nacional de la Sociedad Matemática Mexicana



Conferencias Plenarias Ciclos de Conferencias de Divulgación
y de Vinculación Cursos Tradicionales
(para profesores y estudiantes de licenciatura)

Cursos Especiales (para profesores de enseñanza media y media superior)
Sesiones Especiales
(ciclos de conferencias sobre temas específicos)

Sesión de Posters Conferencias de Divulgación y Reportes de Sesión
Espacio Museográfico Actividades Socioculturales

Registro de trabajos

Personalmente:

Rosí Sánchez, IMATE/UNAM

Por correo:

Sociedad Matemática Mexicana
UAM-I, Apartado Postal 55-538
09340 - México, D.F.

XXIX Congreso Nacional de la SMM
SMM, Apartado Postal 70-450
04510 - México, D.F.

WWW: <http://matem.unam.mx>

Becas

Para Profesores y Estudiantes

Fecha límite: 21 de junio

Fechas límite

21 de junio

(para ser incluido en el programa preliminar)

12 de julio

(sólo se incluirá en el programa definitivo)

Para información

matem@matem.unam.mx

matem@anum.uam.mx

IMATE Fax: (5) 616 0348

UAM-I Tel: (5) 622 4528 al 30

Fax: (5) 724 4653

UAM-I Tel: (5) 724 4654 al 60

Patrocinadores

ANUIES • CIMAT • CINVESTAV • IPN • CONACyT • Coordinación de Investigación Científica - UNAM • Escuela Superior de Física y Matemáticas - IPN • Facultad de Ciencias - UNAM • Instituto de Investigaciones en Matemáticas Exactas y en Sistemas - UNAM • Instituto de Matemáticas - UNAM • Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática • Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de México • ITESM - Estado de México • Secretaría de Educación Pública • Universidad Autónoma de Baja California • Universidad Autónoma de Coahuila • Universidad Autónoma de Querétaro • Universidad Autónoma de San Luis Potosí • Universidad Autónoma de Yucatán • Universidad Autónoma de Zacatecas • Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco • Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa • Universidad de Colima • Universidad de Guanajuato • Universidad de las Américas - Puebla • Universidad de Sonora • Universidad Juárez del Estado de Durango • Universidad La Salle • Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo