

Reformas educativas y ¿su impacto social?

Salvador Camacho Sandoval

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las reformas y los maestros

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Acercamientos investigativos y más preguntas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Razones para publicar

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

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

Referencias

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

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

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

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

Páginas web

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