PABLO LATAPÍ SARRE en la UAA

Felipe Martínez Rizo
Coordinador

PABLO LATAPÍ SARRE en la UAA

PABLO LATAPÍ SARRE en la UAA

Felipe Martínez Rizo
Coordinador

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

PABLO
LATAPÍ SARRE
en la UAA

Primera edición 2010
Segunda edición 2015 (versión electrónica)

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

D.R. © Felipe Martínez Rizo
Guadalupe Ruiz Cuéllar
Bonifacio Barba Casillas
Annette Santos del Real
María Ángeles Alba Olvera
Amador Gutiérrez Gallo

ISBN 978-607-8457-13-7

Impreso y hecho en México,
Made and printed in Mexico

DON PABLO
LATAPÍ SARRE

Índice

Prólogo 11
M. C. Rafael Urzúa Macías
Presentación 13
Lic. Felipe Martínez Rizo

Primera parte
Textos de Pablo Latapí Sarre para la UAA

Excélsior: significado de su periodismo editorial 25
Dr. Pablo Latapí Sarre

Universidad y cambio social: siete tesis reconstruccionistas 29
Dr. Pablo Latapí Sarre

Cuatro problemas fundamentales de la educación mexicana: posibles respuestas de parte de las licenciaturas en educación 45
Dr. Pablo Latapí Sarre

Planteamientos educativos en valores y derechos humanos 59
Dr. Pablo Latapí Sarre

La educación humanista 65
Dr. Pablo Latapí Sarre

¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades 69
Dr. Pablo Latapí Sarre

El derecho a la educación y a la educación superior 83
Dr. Pablo Latapí Sarre

Segunda parte
Textos sobre la relación del Dr. Latapí con la UAA

Influencia en la planeación y la investigación educativa 97
Lic. Felipe Martínez Rizo

Don Pablo Latapí y la formación de investigadores educativos en la UAA 111
Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

Hora de vivir, tiempo de educar 125
Dr. Bonifacio Barba Casillas

Don Pablo como director de tesis 143
Dra. Annette Santos del Real

Un proyecto que abrió horizontes 151
Lic. María Ángeles Alba Olvera

La cátedra de derechos humanos AMNU-UAA 169
Mtro. Amador Gutiérrez Gallo

Tercera parte
Pablo Latapí Sarre: Introducción bibliográfica 187
Dr. Bonifacio Barba Casillas

Epílogo. El hombre que cuidaba la utopía
Lic. Felipe Martínez Rizo 205

Prólogo

Para la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), la publicación de este libro en memoria de Don Pablo Latapí Sarre es un acto de reconocimiento al personaje que tanto la apoyó en su conformación y posterior consolidación.

Con la generosidad que distingue a las personas verdaderamente grandes, el Doctor Latapí contribuyó de manera decisiva a perfilar la estructura de la UAA y a fortalecer el modelo humanista que orienta su función.

Don Pablo Latapí, Profesor Honoris Causa de nuestra institución y experto en temas de planeación e investigación educativa, fue también un observador agudo y crítico de la realidad que le tocó vivir. La UAA tuvo el privilegio de publicar la serie de libros denominados Tiempo Educativo Mexicano, que recopilaron las colaboraciones periodísticas que este insigne mexicano nos convidaba cada semana y que, a una década de su última entrega, gozan de particular vigencia e interés.

A un año de la partida del Doctor Latapí, la UAA se honra en presentar este libro-homenaje. Su pensamiento libre y, a la vez, comprometido con las causas sociales, permea las páginas de esta obra.

Su presencia física ya no está con nosotros, pero el espíritu, la gota de luz que dejó inserta en la conciencia de quienes tenemos la responsabilidad de formar a los jóvenes en esta casa de estudios, ésa, ciertamente, perdurará a través del tiempo.

Presentación

La relación de Pablo Latapí Sarre con la UAA

La relación que tuvo el doctor Pablo Latapí Sarre con la Universidad Autónoma de Aguascalientes comenzó en el primer semestre de 1976, en el marco de los trabajos del primer Plan de Desarrollo de la institución, cuya dirección había encomendado al autor de estas líneas, en febrero de ese año, el C. P. Humberto Martínez de León, primer rector de nuestra casa de estudios.

Una condición que pedí para aceptar esa tarea, para la que no estaba preparado, fue que se me permitiera buscar la asesoría de don Pablo Latapí. No lo conocía personalmente, pero sí su trabajo de investigación, y específicamente de planeación universitaria, por mis lecturas de publicaciones del Centro de Estudios Educativos, en especial de su revista, fundada por él en 1971, y que después tomó el nombre de *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.

Sabía que era un profundo conocedor de la educación mexicana, y que sus trabajos incluían algunos que se referían a la planeación universitaria. Por ello me apresuré a pedir una cita a la persona que, a mi juicio, mejor podría orientarme en esa delicada tarea.

Don Pablo me atendió amablemente, dedicó todo el tiempo necesario y me dio valiosas orientaciones. Conocí entonces

los materiales derivados de los trabajos de planeación dirigidos por él a finales de la década de 1960 en las universidades públicas de Chihuahua y Sonora, en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y en el Centro de Estudios Técnicos y Superiores de Mexicali (CETyS). A lo largo del año que llevó la elaboración del Plan de Desarrollo, de mediados de 1976 a mediados de 1977 don Pablo asesoró el trabajo y participó en algunas reuniones de planeación con el Consejo Universitario.

En una de las primeras reuniones que tuve con él, en julio de 1976, sólo dos o tres días después del famoso "golpe a *Excélsior*", cuando fue destituido de la dirección del entonces prestigiado diario don Julio Scherer, el Dr. Latapí me mostró el artículo escrito por él para la edición del 8 de julio.

El texto no había sido publicado, como tampoco los que escribieron en esa ocasión otros articulistas de opinión. La página editorial de *Excélsior* apareció en blanco en ese día; uno de los más tristes de la historia del periodismo mexicano.

Como un gesto simbólico de solidaridad, a sabiendas de que había una diferencia inmensa entre una y otra publicación, propuse que el texto fuera publicado por la modesta revista de la UAA, *Voz Universitaria*. Don Pablo accedió, por lo que la edición del 15 de julio de 1976 del órgano de difusión de nuestra casa de estudios se honró difundiendo ese breve texto, al que las circunstancias dieron un valor histórico y ahora se retoma en estas páginas.

La idea que ha orientado la preparación de esta obra fue que incluyera dos tipos de textos: en una primera parte, escritos de don Pablo que tuvieran una relación especial con la UAA y no hubieran tenido una difusión previa muy amplia. En el segundo apartado, textos de personas que formen o hayan formado parte de la comunidad universitaria de la UAA y que, por haber tenido especial relación con el Dr. Latapí en algunos momentos de su extensa relación con nuestra universidad, puedan dar un testimonio valioso al respecto.

El primero de los siete textos de don Pablo que se recogen en la primera parte de esta obra, el artículo no publicado en la edición del 8 de julio de 1976 del *Excélsior*, no fue escrito para la UAA, como se acaba de explicar, pero sí fue publicado en la revista de la institución, y sólo en ella.

Aunque se trata de un texto muy breve, las circunstancias de su origen, y su no aparición en la página a la que estaba destinado, hacen que su difusión por *Voz Universitaria* en su momento, y el retomarlo ahora, tengan el sentido de un homenaje al trabajo periodístico de su autor y, por extensión, al de todo el periodismo honrado del país.

El segundo texto de la primera parte es el de la conferencia inaugural con la que don Pablo abrió el Primer Coloquio Universidad-Sociedad que, por iniciativa del Dr. Alfonso Pérez Romo, segundo rector de la institución, organizó la Universidad Autónoma de Aguascalientes en noviembre de 1978.

En un momento en el que las universidades públicas mexicanas eran escenario de acerbas pugnas ideológicas, que muchas veces llevaron a un grave deterioro de la vida institucional, era importante una reflexión profunda y serena, que diera luz a los temas que entonces se discutían, muchos de los cuales siguen presentes el día de hoy, con formas algo distintas tal vez, pero con la misma urgencia y similar confusión.

En ese sentido, la reflexión que presentó don Pablo en el coloquio, titulada "Universidad y Sociedad: siete tesis reconstruccionistas", nos ayudó para conocer la necesidad de atender, a la vez, las exigencias éticas –que llaman al compromiso de los universitarios, como ciudadanos privilegiados que somos, con el desarrollo de un país que supere sus ancestrales problemas, en especial su desigualdad– y las características propias de la misión académica, científica y cultural de una institución educativa.

Después de esos primeros contactos, continuó una cercana relación de Pablo Latapí con la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en circunstancias que tuvieron que ver con los puestos que ocupó. En 1978 fue invitado por el Lic. Fernando Solana, recién nombrado secretario de Educación, para que fuera su asesor, y también comenzó a desempeñarse como vocal ejecutivo del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (PNIIE del CONACyT).

Especialmente en el segundo de esos papeles, don Pablo Latapí desarrolló un intenso trabajo de fomento de la investigación, que tuvo su expresión más visible en la celebración

del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, a finales de 1981.

En la UAA el trabajo de planeación continuó gracias a las investigaciones, primero en relación directa con la planeación misma, como ocurrió con los primeros estudios para prever la futura demanda que debería atender la institución, y los que se hicieron para explorar los factores que explicaban la deserción de muchos estudiantes.

Como una de las muchas consecuencias de los trabajos de planeación, en 1978 se creó la licenciatura en Ciencias de la Educación, con tres orientaciones: una en asesoría psicopedagógica, otra en administración educativa, y una enfocada precisamente a la investigación. Ya desde entonces se tenía la pretensión de desarrollar una fuerte línea de trabajo en ese campo y crear posgrados en el mismo sentido, lo que comenzó a ocurrir, con el invaluable consejo y apoyo de don Pablo, tanto a título personal como en su calidad de funcionario del CONACyT, que tenía a su cargo el fomento de la investigación educativa.

Una primera maestría en Educación, iniciada en 1977, con una idea poco precisa, pronto dejó el lugar a dos tipos de actividades mejor definidas: por una parte, un programa de formación de profesores dirigido a los docentes de la institución, mismo que hasta la fecha continúa operando y ha tenido múltiples formas con diplomados, especialidades y estudios de maestría. Por otra parte, una maestría orientada expresamente a la formación para la investigación educativa, que se desarrolló de 1981 a 1983, con apoyo fundamental de profesores invitados, entre los que destacaba, sin duda, Pablo Latapí Sarre.

El tercer texto de nuestro autor que se incluye en esta obra es el de la conferencia inaugural de la Primera Semana de Educación, que los alumnos de la licenciatura mencionada organizaron en diciembre de 1982. La conferencia llevó por título "Cuatro problemas fundamentales de la educación mexicana: posibles respuestas de parte de las licenciaturas en educación".

Al inicio de su exposición, el autor señalaba que la problemática de la educación mexicana es muy amplia, de manera que no se podía pretender agotarla en el espacio de una presentación, por lo que él prefirió seleccionar cuatro aspectos que,

a su juicio, tenían una importancia especial para reflexionar sobre éstos desde la perspectiva de lo que los egresados de programas universitarios, que ofrecían una formación en ciencias de la educación, podrían hacer para contribuir a su solución. La continuidad de estas reflexiones con las de la conferencia del coloquio Universidad y Sociedad es clara.

El desarrollo de posgrados para formar investigadores siguió adelante, y entre 1985 y 1988 se concretó en una segunda maestría con un propósito similar a la anterior, pero que se extendía al campo más amplio de la investigación en ciencias del hombre. A partir de 1992 comenzó a ofrecerse en forma regular la maestría en Investigación Educativa que, inscrita desde la primera ocasión en el entonces llamado Padrón de Posgrados de Excelencia del CONACyT, y luego en sus versiones posteriores, ha llegado ya a la décima generación.

A finales de la década de 1980 don Pablo promovió la creación de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A. C. (la AMNU), que llevó a cabo una importante labor de promoción, en el campo de lo que se designaba con la expresión *Educación para la paz y los derechos humanos*.

En nuestra universidad, un grupo encabezado por una egresada de la primera generación de la licenciatura en educación, María Ángeles Alba, creó en 1989 una filial de la AMNU en Aguascalientes, pionera en el campo de la educación en valores, con profundidad mucho mayor de la que tuvieron iniciativas similares que se llevaron a cabo por esas fechas. Además del impulso inicial, la orientación de Pablo fue fundamental para ello.

La principal actividad que tuvo lugar en la UAA en relación con la AMNU fue un curso de formación dirigido a maestros de primaria, en el que se prepararon para manejar contenidos de educación para la paz y los derechos humanos, como parte de su labor docente cotidiana. En la primera ocasión, el curso tuvo una duración de un año, con trabajo semanal, los sábados por la mañana. Participó un grupo de medio centenar de maestros, de forma voluntaria, sin apoyo de las autoridades educativas. Posteriormente, con el reconocimiento de la importancia de la educación en valores, estos cursos han contado con apoyo oficial, y varios centenares de maestros del sistema

educativo estatal los han llevado. Conviene destacar, sin embargo, el carácter pionero de la iniciativa y su consistencia que, como se ha dicho, es reconocida como superior a la de muchas de las propuestas que posteriormente proliferaron en este importante terreno.

El cuarto texto del doctor Latapí que se presenta en la Primera Parte recoge el contenido de la conferencia que dictó en agosto de 1991, en uno de los talleres de verano sobre educación para la paz y los derechos humanos que se organizaron con relación a los cursos mencionados.

De 1989 a 1991 don Pablo fue representante adjunto de México ante la UNESCO, tras lo cual siguió aceptando invitaciones para apoyar actividades de la UAA, como la conferencia anterior y otras; además colaboró con dos proyectos, uno de fomento a la investigación y otro de un nuevo posgrado.

El primero fue el Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior (PIIES), que inició su marcha con apoyo de la SEP a principios de 1992 y gracias al cual fue posible impulsar proyectos de investigación en varias universidades del país, entre las que destacaron las de Puebla, Guadalajara y Baja California. El segundo proyecto, derivado del anterior, fue el Doctorado Interinstitucional en Educación, que contó con el apoyo académico de 15 instituciones y, en tres generaciones, entre 1994 y 2004, graduó a casi medio centenar de doctores, muchos de los cuales pertenecen ahora al SNI y son parte importante de la comunidad de investigadores educativos del país.

En conjunto, las dos iniciativas anteriores constituyeron un valioso impulso a la investigación educativa en el país, esta vez desde la UAA, que con ello confirmó la imagen que ya se había ganado entre la comunidad académica respectiva, como institución líder en el campo. Don Pablo fue miembro de los consejos académicos de ambos proyectos, y su experiencia daba siempre un peso especial a sus opiniones y aportaciones.

En ese contexto se entiende que, anticipándose a varias instituciones que posteriormente lo hicieron objeto de distinciones similares, en 1993 la UAA le concediera el nombramiento más alto que otorgaba entonces a quien no pertenecía a su personal, el de profesor *Honoris causa*.

El quinto texto de don Pablo es, precisamente, el discurso que pronunció al recibir el nombramiento anterior, el 19 de junio de 1993, con ocasión del vigésimo aniversario de la fundación de la UAA.

El texto lleva por título "La educación humanista" y, como podrán comprobar quienes lo lean, es un conmovedor alegato sobre las dimensiones de la vida que son características de los humanos, y sobre el papel que corresponde a la educación en su cultivo.

A lo largo de los años siguientes, la relación de don Pablo con la UAA se concretó gracias a la creación y las actividades de la cátedra AMNU-UAA de Derechos Humanos, por la cual nuestra universidad se pudo beneficiar de la presencia periódica de personalidades destacadas, que aportaron sus reflexiones sobre el amplio tema en que se enfocaba la atención de la asociación.

En la organización de las actividades de la cátedra fue fundamental, por parte de la AMNU, la participación de María Matilde Martínez Benítez, esposa de don Pablo; en cuanto a la UAA la tarea correspondió a Amador Gutiérrez Gallo.

Los dos últimos apartados de la Primera Parte contienen textos producidos en el marco del trabajo de la AMNU y la cátedra de Derechos Humanos.

El penúltimo texto se titula "¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades". Se trata de una importante reflexión conceptual, que busca evitar la reducción del término *tolerancia* a su sentido más negativo, que suele prevalecer en el lenguaje cotidiano, para que en vez de ello asuma su potencial riqueza, en el contexto del desarrollo de sociedades plurales y democráticas. En otras palabras, para pasar de la tolerancia como el solo hecho de soportarse mutuamente, a una verdadera convivencia solidaria, según la expresión que prefería don Pablo. El texto pertenece a la conferencia pronunciada en el II Encuentro Latinoamericano de Experiencias y Estrategias de Formación Docente en Derechos Humanos, que se llevó a cabo en la UAA en agosto de 1994, organizado por la AMNU y el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la UAA.

El último texto de la Primera Parte de la obra es la conferencia que dictó el doctor Latapí en 1998, en el marco de la

Cátedra AMNU-UAA, con el título "El derecho a la educación y a la educación superior". Las reflexiones de don Pablo sobre el tema anticiparon, una vez más, las que en la década siguiente adquirirían gran importancia gracias al impulso de la UNESCO.

Además de las facetas de investigador y promotor de la investigación, la rica personalidad de Pablo Latapí Sarre incluyó otra muy importante, y también muy conocida: la de formador de opinión, con su labor periodística en las páginas de *Excélsior* y *Proceso.*

Gracias a esa labor, muchas personas lo seguían semana a semana, tomándolo como punto de referencia para analizar no sólo temas educativos, sino también de otros aspectos de la vida nacional tan importantes como las cuestiones indígenas, los derechos humanos, el sentido social de las políticas económicas o la equidad, entre otros. Por ello debe recordarse que, además del nombramiento honorífico mencionado, nuestra institución reconoció la labor del doctor Latapí en su faceta periodística, con la edición de siete volúmenes que recogieron 399 artículos publicados de enero de 1992 a diciembre de 2000.

Durante más de tres décadas la influencia de don Pablo Latapí Sarre en la educación mexicana tuvo una faceta muy concreta, en relación con la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Por ello, tras su fallecimiento el 3 de agosto de 2009, nuestra casa de estudios ha querido honrar la memoria de su primer profesor honoris causa, con la publicación de este libro.

Después de los siete textos de don Pablo que constituyen la primera parte de la obra, la segunda comprende seis trabajos que se refieren a las diferentes facetas de su relación con la UAA. En el primero de estos textos, me refiero a la aportación de don Pablo al desarrollo de la planeación y la investigación educativa. En el segundo, Guadalupe Ruiz Cuéllar trata del impacto que tuvo en el desarrollo de programas orientados a la formación de investigadores educativos. Bonifacio Barba escribe luego sobre su influencia, en particular, en el desarrollo de la investigación sobre valores en la UAA. Annette Santos del Real, la única persona que tuvo a Latapí como asesor de tesis doctoral, reflexiona sobre su rica experiencia al respecto. María Ángeles Alba Olvera recuerda su experiencia en el desarrollo del programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la UAA. En el último de los seis textos de la Segunda Parte,

Amador Gutiérrez Gallo rememora la Cátedra AMNU-UAA sobre Derechos Humanos.

La Tercera Parte del volumen incluye un solo texto de Bonifacio Barba, que es una introducción bibliográfica a la obra del doctor Latapí. Este capítulo permitirá a los interesados ubicarse en una producción tan vasta y rica. La donación que hizo el doctor Latapí de su archivo al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, permitirá acceder a esa producción, como señala el doctor Barba. Para entender de manera más completa la personalidad de Latapí y el contexto de su vida, será imprescindible también la última obra firmada por él, con Susana Quintanilla, entregada a la imprenta menos de un mes antes de su muerte titulada *Finale prestissimo*.

Como colofón, se incluye el texto leído por Felipe Martínez Rizo, en la ocasión de la presentación de *Finale prestissimo* en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en Veracruz en septiembre de 2009. El texto lleva por título "El hombre que cuidaba la utopía".

La importancia que tuvo Pablo Latapí en el desarrollo de la investigación educativa en México es reconocida por todas las personas que conocen el tema, pero su influencia sobre la educación mexicana no se limitó a la investigación, sino que se extendió a muchos otros aspectos.

Las huellas de la influencia de don Pablo se encuentran dondequiera que se busque, ya sea que se trate de los orígenes en México de la planeación educativa en general y la universitaria en particular, de los nuevos enfoques en educación básica y de adultos, de la introducción de nuevas tecnologías, de la atención que se presta a los aspectos valorales de la educación, de la preocupación por las desigualdades y la búsqueda de la equidad, o ya sea de las recientes reflexiones sobre el derecho a la educación.

Para quienes tuvimos la fortuna de beneficiarnos directamente de su sabiduría, como tantos miembros de la comunidad académica de la UAA, Pablo –como le decíamos muchos, porque así nos lo pedía él– fue mucho más que un colega competente: su persona constituyó una fuente de inspiración, un modelo de rol, un ejemplo a seguir.

Ojalá que, al recorrer las páginas de esta obra, muchas personas más vean enriquecida su visión de la educación, de la sociedad mexicana y de la vida, como la vimos los que pudimos escuchar personalmente las palabras de nuestro inolvidable amigo y maestro.

Felipe Martínez Rizo
Aguascalientes, febrero de 2010

Primera parte

Textos de Pablo Latapí Sarre para la UAA

Excélsior: significado de su periodismo editorial

Dr. Pablo Latapí Sarre

Este artículo preparado para la columna del autor en EXCELSIOR, no llegó a publicarse. Fue escrito en la víspera de la destitución del Director de este periódico, Julio Schérer, el pasado 8 de Julio. En protesta por esta destitución, el autor y prácticamente todos los demás editorialistas de EXCELSIOR, se retiraron del periódico. Sólo unos cuantos días después fue publicado en *Voz Universitaria, Órgano de Difusión* de la UAA. Año III, N° 7, Julio 15 de 1976, págs. 9-10.

He escrito en estas páginas editoriales de *Excélsior*, en diversas épocas, a partir del año 1964. Sin ser periodista, he tratado de contribuir por esta vía a la formación de la opinión pública; a través de estos años he seguido las vicisitudes de este periódico, vicisitudes que son, a mi juicio, una importante experiencia nacional.

Excélsior, al asumir los riesgos de ampliar los límites de la expresión libre y crítica seria respecto a los asuntos públicos, ha contribuido en la maduración cívica. Su esfuerzo ha significado, en cierto modo, una manera de suplir la falta de instituciones políticas orgánicas donde puedan expresarse las opiniones y ventilarse razonadamente las disidencias.

Sin Congreso, ahora sin partidos políticos, sin estructuras de información y de comunicación masiva independientes, el país ha encontrado en estas páginas editoriales un foro de ex-

presión libre. Día a día, aquí se han expresado muchas opiniones, con frecuencia encontradas, que reflejan preocupaciones, tendencias ideológicas y puntos de vista sobre los problemas nacionales, en toda su riqueza y variedad. Para muchas personas estas opiniones han sido útiles para reflexionar y para dialogar con más conocimientos de causa sobre el diario acontecer nacional. Así, *Excélsior* ha contribuido, en forma quizá modesta pero ciertamente efectiva, a que brote en México esa realidad social y política, esencial en una democracia que se llama opinión pública.

Las circunstancias que amagan hoy a *Excélsior* obligan a reflexionar en lo que pudiera significar este intento de modificar el rumbo del periódico, de cancelar la libertad de quienes en él escribimos y, en el fondo, de interrumpir drásticamente el proceso de formación de la opinión pública nacional.

La prepotencia, la arbitrariedad y el miedo han sido siempre atributos de los poderosos, cuando se ven criticados públicamente por hombres libres. Es más fácil para ellos imponer el control directo y represivo que dejar hablar a voces independientes que sostienen que el poderoso es falible y puede ser criticado. La historia es antigua, lástima que tenga que repetirse.

El periodismo editorial que la actual dirección del *Excélsior* ha inaugurado tiene un significado político y educativo del que importa tomar conciencia. Constituye una situación social, aunque incipientemente anuncia un país distinto. Con su estilo periodístico el *Excélsior* ha mostrado que los mexicanos somos capaces de vivir con respeto, madurez, libertad y expresar nuestra desidencia en forma civilizada.

Políticamente la formación de una opinión representa ventajas para la maduración del Estado y de su relación con los gobernados. La discusión libre sobre nuestros asuntos públicos permite al gobierno ahondar su carácter representativo a la vez que regula y mejora sus acciones. Desde la visión educativa, esta diaria confrontación de opiniones diversas contribuye a juicios mejor documentados, análisis más rigurosos y reacciones más ponderadas. El periodismo editorial de *Excélsior* ha tenido para cuantos luchan por un México más libre y más honesto, una trascendencia cualitativa insoslayable.

En el actual momento de transición de poderes la suerte de *Excélsior* será indicativa del futuro que nos espera. Cancelar la libertad conquistada será ominoso; refrendarla, promisorio.

Universidad y cambio social: siete tesis reconstruccionistas

Dr. Pablo Latapí Sarre
Conferencia inaugural, Primer Coloquio
Universidad Sociedad, UAA, noviembre de 1978.

Introducción

La necesidad imperiosa de transformar nuestra sociedad mexicana hacia formas más justas de convivencia, donde todos y cada uno alcancemos niveles humanos y dignos en la calidad de la vida, ha abierto un debate en las universidades del país acerca de las funciones de éstas en dicha transformación.

El tema es complejo, no sólo por las muy diversas tomas de posición ideológica que lo condicionan y por la consiguiente diversidad de definiciones del "cambio social" deseable, sino también por las maneras tan complejas como universidad-sociedad se interrelacionan en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos del México de hoy.

En el plano más visible, los servicios que produce la universidad –formación de profesionales, investigación y difusión de la cultura– influyen ya sea para propiciar cambios o para mantener el *status quo*; pero en planos más profundos y a largo plazo, la universidad influye de maneras más sutiles en la orientación de los procesos sociales: así, por ejemplo, genera modelos culturales, es decir, normas, valores, ideologías y visiones del mundo; selecciona elites para la conducción social y distribuye conocimientos, roles y beneficios económicos; afecta la estratificación; legitima valores que refuerzan o debilitan

la valoración vigente; forma conciencia crítica y, con ello, genera la capacidad de la sociedad para cuestionarse a sí misma. Además de esto, la universidad es también una instancia de poder: establece, quiéralo o no, relaciones con otros núcleos sociales y teje una urdimbre de alianzas, casi siempre confusas, con partidos, gremios profesionales, grupos económicos y clases sociales.

A estas complejidades de su interacción con la sociedad, se añade otra: la universidad misma, hacia adentro, no es homogénea. La lucha de clases la atraviesa. Sus estamentos –funcionarios, maestros, estudiantes, trabajadores y egresados– distan mucho de obedecer a racionalidades, roles o ideologías fácilmente clasificables; por esto, su acción es difusa y, muchas veces, francamente contradictoria.

Pese a estas complejidades, hay que abordar el tema. El debate de la universidad sobre sí misma es ineludible. La historia no espera y a todos nos urgen definiciones más claras, conciencia de nuestros disentimientos y, si fuera posible, algunos consensos y orientaciones para la acción.

Mi exposición, como lo indica el título, pretende presentar una proposición concreta de la universidad ante el cambio social.

Previamente juzgo necesario hacer una revisión de las diversas posiciones que suelen sostenerse sobre la función de la universidad ante el cambio social; ello contribuirá a ubicar mejor mi propia posición.

Hecho esto, resumiré mi proposición en siete tesis o, más bien, hipótesis básicas de lo que llamo el reconstruccionismo.

Primera parte

Diversas posiciones sobre la función de la universidad ante el cambio social

Quien siga el debate en nuestros ambientes universitarios sobre el papel que debe asumir la institución ante el cambio social en el México de hoy, sabrá que no es fácil reducir las posiciones que se sustentan a una clasificación plenamente satisfactoria, ni mucho menos presentarla en forma esquemática.

El criterio ordenador mismo de cualquier clasificación puede ser cuestionable y las categorías lógicas y términos verbales pueden ocultar preferencias ideológicas o epistemológicas indeseables.

No obstante esto, y con el único fin de poder apreciar la gama de posiciones que hoy se debaten, ofrezco la enumeración siguiente. Son siete posiciones que ordeno de menos a más, según expresen un mayor grado de confrontación e involucración social y política de la universidad en el cambio social. Son, desde luego, tipos ideales que, en la práctica, se fundamentan de maneras diversas; a veces se traslapan, confunden sus contornos y formulan diversamente sus consecuencias. Pero la enumeración esquemática que voy a hacer nos servirá para aclarar un poco el confuso panorama y quizá, también, para que cada uno de nosotros ubique su propia posición. La posición reconstruccionista, que posteriormente emplearemos, ocupa el quinto lugar en la enumeración.

1. Academicismo

Esta primera posición sostiene que, si la universidad es una institución orientada al saber, no puede rebasar su naturaleza estrictamente académica. Su contribución a la resolución de los problemas sociales no puede consistir sino en el estudio científico de esos problemas y en la formación de personas preparadas para la conducción social.

Esta posición favorece generalmente una concepción de la ciencia como neutral en materia de valores, una visión de la acción política como extraña a la actividad académica y una conciencia de que la institución universitaria esté fuera, o por arriba de, los procesos sociales que generan la justicia.

2. Cooperación al desarrollo

En esta posición se asigna a la universidad, con énfasis también en su carácter académico, una función explícita de contribución al desarrollo y a la resolución de los problemas sociales. La universidad debe, se dice, producir modelos de desarrollo basados en valores humanos y establecer indicadores que permitan evaluar el progreso que se realiza. Así, por ejemplo, se

debe medir el desarrollo no por las realizaciones cuantitativas globales, sino por índices de bienestar mínimo alcanzados por las mayorías. De esta manera la universidad lleva a cabo su aportación específica a los problemas sociales, sin contravenir su naturaleza de institución dedicada a la investigación y a la docencia.

3. Conciencia crítica

La función básica de la universidad ante la sociedad está definida, en esta posición, por ser instancia crítica. Somete a juicio la marcha de la sociedad, propone soluciones alternativas y procura formar entre los universitarios primero, y en la sociedad después, este sentido de crítica social. Por esto enfatiza la función ideológica de la universidad. Para algunos esta función crítica se enmarca en un proyecto revolucionario, en cuanto que la universidad es hoy vanguardia sustituta de las clases oprimidas que no pueden expresarse por sí mismas.

En la práctica esta función llevará a acciones diversas que expresen el compromiso social de la universidad; pero en dichas acciones se atenderá más a su capacidad simbólica que a su eficacia política, pues se reconoce que no es una institución hecha para la lucha política directa.

4. Comunidad ejemplar

Aquí se ubicaría otra posición que puede o no acompañar las anteriores o alguna de las subsiguientes, y que es, desde luego, menos frecuente, la que sostiene que la función principal de la universidad en el cambio social consiste en que realice, internamente, nuevas maneras de relación humana y se constituya en una comunidad que ejemplifique, en pequeño y como por anticipado, lo que puede llegar a ser la convivencia social.

La aportación de la universidad al cambio social consistiría, según esto, en dos cosas: por una parte, lograr la conversión valoral de los universitarios, de manera que se les prepare para comportarse armónicamente respecto a las demandas del sistema social vigente; y, por la otra, constituirse como una pequeña estructura disfuncional que pudiera actuar como gene de transformación de la sociedad.

5. Acción reconstruccionista

En esta posición se reclama de las universidades latinoamericanas, por la coyuntura histórica en que viven, que sin mengua de su naturaleza, de la calidad docente y del rigor científico, intervengan directamente en acciones tendentes a cambiar la sociedad.

Incorporando la posición 2 (cooperación al desarrollo) y 3 (conciencia crítica) e insistiendo también, como la 4, en la conversión valoral de estudiantes y maestros, se asigna a la universidad un papel directo y activo en la conducción de proyectos que pretenden contribuir a transformar estructuralmente –reconstruir– la sociedad.

Es importante anotar que, según esta posición, la universidad acepta comprometerse con acciones de cambio social y solidarizarse con los intereses de las clases necesitadas, por lo cual acepta ser también una entidad política y así, actuar en este sentido. Pero deben distinguirse tres acepciones de acción política, pues hay en esto muchas confusiones: a) en cuanto que la universidad es poder, lo transmite y distribuye, e interactúa con éste, no puede menos que actuar políticamente en todos sus comportamientos institucionales; b) en cuanto que la universidad como institución toma parte directa y activa para influir en las decisiones políticas que la afectan a ella, o a la marcha general de la sociedad, es también forzoso que haga política; c) el que la universidad participe directamente en la organización de luchas políticas concretas (por ejemplo, al organizar a las masas populares) quedaría excluída de esta posición reconstruccionista.

En este enfoque, en consecuencia, la universidad estudiará las necesidades populares y las maneras de satisfacerlas, interactuará con la comunidad para ayudarla a superarse y solidarizarse con sus intereses; pero no podrá involucrarse directamente como institución en luchas directas de carácter abiertamente político, fuera de algunas acciones simbólicas en este terreno. En esta posición se considera que la universidad no está capacitada para la acción política directa y estricta, y que ese tipo de interacciones, además de constituir con frecuencia un abuso de la autonomía universitaria para fines que no le son propios, deterioran la aportación específica que se

espera de la universidad como una institución centrada en el avance del conocimiento y la crítica social.[1]

6. Acción política directa

En esta posición, en cambio, se considera a la universidad como agente no sólo de proyectos de desarrollo, sino de acciones políticas concretas en favor del cambio social. Aunque en la práctica no siempre sea clara, ésta es la línea de demarcación que distingue esta posición de la anterior. Si un proyecto de desarrollo popular requiere, por ejemplo, llegar a una confrontación entre la comunidad afectada y una instancia de poder, la universidad no sólo pondrá su fuerza moral al lado de la comunidad popular, sino que intervendrá directamente y en cuanto institución, en organizar la acción política necesaria.

7. Acción revolucionaria directa

Más avanzada es la siguiente posición, sostenida explícitamente por varios autores latinoamericanos (por ejemplo Varsavsky) y que consiste en supeditar la universidad al proyecto revolucionario global y, concretamente, a la acción revolucionaria violenta.

En todo rigor, entonces, se reclama que la universidad ofrezca cursos vinculados directamente con la acción revolucionaria (no sólo cursos de doctrinamiento ideológico; sino otros, por ejemplo, cómo paralizar una ciudad deshabilitando sus servicios públicos, cómo entrenar militarmente a los campesinos, etc.) y se requiere de los universitarios todas las cualidades indispensables para ser un buen caudillo revolucionario.

---

1 Es importante aclarar que no hay incongruencia entre la naturaleza académica de la universidad y esta manera de proyectarse sobre la realidad social. La habría desde el punto de vista de una teoría del conocimiento que separase sujeto y objeto y considerase el conocer como una aprehensión de una realidad inmutable. Pero hay plena congruencia si se acepta que en el acto de conocimiento tanto el objeto como el sujeto son transformados, y que la realidad es a la vez objeto de conocimiento y de transformación.

8. La disolución de la universidad

Una posición aún más extrema que la anterior es la que sostiene que, en un horizonte de socialismo utópico, la universidad debería procurar su propia destrucción, dado que representa una apropiación privada, injusta, del conocimiento. Del mismo modo que el Estado enajena el poder colectivo, y la propiedad privada la riqueza social, también la universidad representa una enajenación del conocimiento que debe ser devuelto a la sociedad.[2]

No por utópica, deja esta posición de tener trascendencia práctica para el comportamiento institucional de la universidad ante el cambio y los conflictos sociales.

Segunda parte

Siete tesis reconstruccionistas

Dentro de esta pluralidad de opciones, sostengo personalmente la quinta, llamada reconstruccionismo, como la más adecuada en la situación concreta del país para normar el comportamiento de nuestras universidades.

No satisfarían éstas su responsabilidad ante la sociedad si se confinasen a una actividad exclusivamente intelectual, ya que su operación misma como instituciones sociales y políticas las implica en una interacción inevitable. Lo que hay que hacer es definir sus condiciones, límites y características.

Por parte contraria, tampoco pueden nuestras universidades, en el contexto real, desbordarse hacia acciones políticas que las rebasan; las exponen a graves riesgos de represalias y, en el fondo, resultan incoherentes con su naturaleza específica de instituciones creadas para el conocimiento y la investigación.

Por lo tanto, formulo siete tesis que definen y explican esta posición. Además me he ocupado de fundamentarla en el marco de la teoría del capitalismo dependiente. Aquí delibera-

2 Palerm, A., "La Universidad y la socialización de la educación", en *Universidad y Cambio Social en América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, 1976, p. 91 ss.

damente elaboro estas tesis con mayor prescindencia de vinculaciones ideológicas, con el fin de permitir consensos más amplios en el terreno de la acción.

1a. Tesis: La universidad tiene un compromiso con la justicia. El criterio fundamental para cumplirlo es procurar transferir su poder social a los grupos oprimidos y explotados

Independientemente de fundamentaciones ideológicas, puede afirmarse que toda institución social tiene la obligación de contribuir, conforme a su naturaleza, a una mayor justicia en las relaciones de convivencia. Para mí, es éste un compromiso moral que supone la afirmación de valores como la dignidad y libertad del hombre, la igualdad fundamental de todos ellos, la responsabilidad solidaria y compartida en construir un mundo mejor, y la posibilidad de actuar sobre la historia y transformarla.

El criterio fundamental para cumplir este compromiso en el caso de la universidad debe ser que procure transferir su poder social a los grupos que, por la injusticia prevalente, carecen de poder. El poder social de la universidad está constituido por múltiples componentes: es dinero, es legitimidad, son relaciones de poder, es ideología, es capacidad crítica, es –si se quiere– posibilidad de alterar el orden público; pero la universidad expresa y dispone efectivamente de este poder a través de sus funciones fundamentales: formación de profesionales, investigación y difusión.

A través de las actividades orgánicas que realiza, del tipo de profesional que forma, del tipo de investigación que promueve, de las formas de difusión de la cultura que alienta, la universidad irradia este poder sobre la sociedad, incide en los procesos sociales y económicos e inyecta *quantums* de poder en el juego de las oposiciones de clase y la distribución de beneficios.

La posición academicista no acepta esto, como tampoco lo aceptan explícitamente las posiciones de cooperación al desarrollo o de conciencia crítica que limitan la incidencia de la universidad sobre la sociedad al discurso ideológico o a la proposición intelectual de modelos alternativos de desarrollo.

Es menester reconocer que las universidades, quiéranlo o no, están ejerciendo cotidianamente su poder social, aunque a veces no tomen conciencia o no quieran tomarla en beneficio de quien lo ejerce.

Para nuestro propósito, no es necesario detenernos en definir en qué consiste el cambio social, por cuáles mecanismos se opera, ni a qué modelos concretos tienda. Sobre lo anterior está abierto el debate filosófico, sociológico y metodológico. Para la generalidad de esta primera tesis, baste aceptar que existen en la sociedad múltiples procesos en continuo movimiento: funciones de movilidad de ciertos grupos, de lucha por el poder, de acumulación y distribución de la riqueza, de fluctuación del empleo, procesos de adaptación y socialización, de concientización y cuestionamiento de los valores vigentes, etcétera.

De estos procesos, unos tienden a reforzar la estructura de poder existente, otros a modificarla en un sentido de mayor justicia. Lo que esta tesis sostiene, de manera general, es que las universidades deben procurar orientar su comportamiento a través de sus funciones orgánicas de manera que refuercen ciertos procesos sociales que favorezcan la justicia y obstaculicen aquéllos otros que la impidan.

2a. Tesis: La acción de la universidad sobre la sociedad no puede exceder sus funciones propias de docencia, investigación y difusión: más bien se identifican con ellas

Esta tesis significa dos cosas: qué no es la universidad y qué sí es, en relación con el cambio social.

Significa que la universidad no es ni debe convertirse en partido político o agencia de desarrollo. Que su acción sobre la sociedad va a ser muy limitada, si quiere respetar su naturaleza de institución fundamentalmente educativa, hecha para el avance del conocimiento, el desarrollo de la conciencia y la promoción de valores. Significa, en otras palabras que considero autorizadas, aceptar que "las revoluciones no pasan por las universidades, y que quienes quieren hacerlas a partir de ellas no sólo fracasarán, sino que destruirán de paso la naturaleza de la universidad.

Por otra parte, esta tesis afirma lo que sí es la universidad para el cambio social, al establecer que su acción sobre la sociedad se identifica a través de sus funciones orgánicas de docencia, investigación y difusión.

Al afirmar responsabilidad o compromiso social de la universidad, no le estamos añadiendo una nueva función; simplemente definimos con nuevos e importantes matices sus funciones de siempre en un contexto histórico-social inédito. Es a través de estas funciones plasmadas y reorientadas, conforme lo exige un nuevo contexto, como la universidad cumplirá su responsabilidad social.

Por contraste con otras, puede decirse que las posiciones minimistas (academicismo, cooperación al desarrollo, conciencia crítica o mera comunidad ejemplar), no alcanzan a desentrañar la plena responsabilidad de la universidad ante nuestros problemas sociales; y, por otra parte, aquellas otras posiciones maximistas que enrolan a la universidad en el proceso revolucionario sin atención ni respeto a su naturaleza, le añaden funciones que no le corresponden y que no está capacitada para llevar a cabo.

3a. Tesis: La función crítica de la universidad no es adicional, sino la manera de ejercer las tres funciones fundamentales de formación de profesionales, investigación y difusión. No es, en consecuencia, una función exclusivamente ideológica sino esencialmente operativa.

Con frecuencia se define la función crítica de la universidad como fundamentalmente ideológica: se insiste en que ésta debe cuestionar la ideología de la clase dominante y fomentar la toma de conciencia de los universitarios y de las masas, y se enfatizan las acciones (manifestaciones[3], protestas, desplegados, huelgas de solidaridad, etc.) que se cree contribuyen a ello.

Creo que ésta es una visión muy pobre de la responsabilidad social de la universidad, que la reduce a ser comparsa de

3 Latapí, Pablo, "Universidad y Sociedad: un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas", *Deslinde*, no. 85, enero de 1977, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México, D.F.

la kermés política. Son todas las tareas universitarias las que deben ser realizadas con sentido crítico: el currículo de las carreras y los métodos de docencia-aprendizaje deben producir profesionales críticos, capacitados para transformar, dentro de los márgenes posibles, los procesos tecnológicos y productivos; los proyectos de investigación deben llevar una intencionalidad de cambio social a largo o corto plazo; los programas de difusión deben estar guiados por la constante preocupación de fortalecer las culturas de los sectores populares ante la cultura dominante.

En otro lugar[4] he expuesto la manera práctica de orientar en este sentido las carreras profesionales y de apoyar la modificación de los paradigmas de ejercicio profesional vigente (proyectos que ya están en marcha en dos universidades del país) De manera semejante habrá que trabajar, profundizando la problemática y diseñando proyectos experimentales, en la orientación de la investigación científica y de la difusión cultural.

Es la operación cotidiana de la universidad la que debe ser crítica, sin mengua de que también se elaboren, debatan y difundan –también críticamente– las varias ideologías.

El enfoque reconstruccionista hace de la función crítica una dimensión vertical de las tres funciones clásicas de la universidad, postulando que sean operativamente críticas. Por lo tanto, crisis no significa sólo cuestionamiento intelectual, significa ir más allá: arriesgar comportamientos institucionales –en docencia, investigación y difusión– que resulten críticos e innovadores en la configuración del desarrollo; hacer activa la crítica ideológica traduciéndola a proyectos que reconstruyan la sociedad en un sentido diferente y, a través de esto, someter a crisis el sistema por la lenta y constante intromisión de paradigmas alternativos (de ejercicio de las profesiones, de formas de conocimiento, de proyectos de innovación tecnológica u organización social, etc.) que paulatinamente modifiquen la orientación del desarrollo social.

4 Proyecto de Estudio para orientar las carreras profesionales a las necesidades básicas de las grandes mayorías, *Prospectiva Universitaria*, A.C., 1976 (Mimeo).

4a. Tesis: Las acciones de la universidad sobre la sociedad deben inscribirse en las contradicciones del sistema

Las contradicciones que produce el propio proceso de desarrollo, es decir, las ambivalencias de sus efectos, dan a las universidades ocasión de comportamientos alternativos. La acción de éstas no siempre está totalmente determinada por las exigencias del sistema, sino que, por la complejidad del sistema mismo, existen posibilidades de acciones anómicas o disfuncionales, o sea de acciones que promueven o refuerzan cambios en el propio sistema.

Es importante que la universidad precise las zonas de disfuncionalidad tolerada por el sistema social. Así, si ella realiza una función explícita, socialmente aceptada, quizás también le sea posible cumplir otra implícita que –en cierta manera y dentro de ciertos límite– contradiga la estabilidad del sistema y refuerce las tendencias de cambio.

Lo importante es que la universidad procure precisar: a) la importancia de esa contradicción (es decir, a qué conduce determinada tendencia social reforzada por la universidad, dentro del proceso global de cambio); b) los límites o restricciones de las acciones disfuncionales, y c) la previsible evolución de esa contradicción.

De esta manera el estudio sociológico de las interacciones concretas entre universidad y sociedad proporciona una especie de mapa indispensable dónde situar proyectos de reforma universitaria que tengan intencionalidad de cambio social.

De todo lo dicho se desprende la manera de concebir la reforma universitaria, la eficacia de los proyectos provendrá no tanto de sí mismos, en cuanto que sumen sus energías a las de los procesos sociales objetivos que están actuando en contra del sistema imperante.

5a. Tesis: El significado efectivo de las acciones de la universidad sobre la sociedad depende a la vez de la importancia objetiva de esas acciones y de los valores subjetivos de las personas que intervienen en ellas

Es conocido el pretendido dilema entre cambio de estructuras o cambio de personas, y las discusiones sobre qué antecede a qué: si el hombre nuevo ha de ser quien cree la nueva sociedad, o ésta quien lo produzca.

Esta tesis postula la importancia simultánea y mutuamente condicionante de ambos polos del dilema. La razón que la sustenta no proviene sólo de una teoría de cambio social que suponga la transformación valoral de las personas como componente esencial en la transformación de las estructuras, sino también el hecho de que la universidad es una institución educativa.

Si su acción sobre la sociedad, como hemos dicho, tiene que ser congruente con su naturaleza, será una acción eminentemente educativa, es decir, transformadora de las personas.

La cuarta tesis establecía la importancia de inscribir las acciones de la universidad en las contradicciones objetivas de la estructura social. Esta subraya, complementando, que no se trata de acciones mecánicas, sino de acciones humanas realizadas por hombres concretos hacia hombres concretos cuyo significado real depende de los valores de donde broten, de los valores con que se reciben, de los valores que se construyen.

En consecuencia, la universidad deberá atender los aspectos valorales en la formación que imparte. No puede seguir enfatizando unilateralmente la información o el culto a una ciencia abstracta y amoral o, ni siquiera, la búsqueda de un orden social justo, también abstracto e impersonal. La formación, debiéramos decir transformación valoral, de sus estudiantes, profesores y funcionarios debiera adquirir una prioridad que hasta ahora nunca ha tenido.

En este sentido la tarea reconstruccionista de la universidad es eminentemente educativa y obliga a ésta a rescatar, en los moldes nuevos en que la dimensión social cobra preeminencia, su herencia humanista y su vocación espiritual.

6a. Tesis: Para efectos prácticos y de política universitaria, conviene distinguir dos planos al orientar la universidad al cambio social: el de programas masivos y el de programas especiales para minorías seleccionadas

La línea de reforma universitaria que estamos exponiendo se propone como necesaria a todas las acciones de las universidades mexicanas. Se trata de articular la institución universitaria con los procesos sociales, aprovechando las contradicciones del desarrollo, para provocar y reforzar gradualmente efectos positivos de cambio.

Esto no obstante, son tales los condicionantes estructurales de la universidad (dados, por ejemplo, por la extracción social, motivación de lucro e ideología práctica de la mayoría de los estudiantes, por el conservatismo práctico de la mayoría de los profesores y funcionarios, o por las presiones de los grupos de interés externos), que resulta indispensable instaurar, en paralelo, una estrategia selectiva. Ella consistiría en proyectos específicos –de docencia, investigación y difusión– llevados a cabo por minorías voluntarias tanto de estudiantes como de profesores.

Los cambios cualitativos que se desea provocar en la orientación de la universidad y en la estructura social tienen un sentido anticipatorio: intentan anticipar modelos válidos de comportamiento, posteriormente generalizables. Sin dejar de estudiar y proponer transformaciones más radicales del conjunto de la estructura social, es indispensable experimentar soluciones indicativas y ejemplificativas que modifiquen los cauces del actual desarrollo. En el orden subjetivo, el de la transformación valoral de las personas; es también indispensable trabajar en consolidar minorías de estudiantes, profesores y profesionales distintos, comprometidos activamente y capacitados para hacer funcionar microinstituciones sociales (empresas productivas, centros de servicios, núcleos de organización popular, etc.) que indiquen los caminos concretos del cambio posible.

7a. Tesis: Es responsabilidad de la universidad fomentar, propiciar y proteger proyectos específicos experimentales que orienten sus funciones de docencia, investigación y difusión al cambio social

En esta última tesis, a manera de conclusión operativa, se señala la importancia de proyectos específicos –especialmente de aquéllos más significativos– llevados a cabo por minorías para la gradual orientación de las instituciones universitarias en un sentido reconstruccionista.

No detallaremos aquí la naturaleza de esos proyectos, a los que hemos aludido ya varias veces. Sólo indicaremos las clases de apoyo que estos proyectos requieren por parte de la universidad.

En primer lugar, la universidad debe crear un clima favorable para este tipo de proyectos. Las autoridades debieran estar dispuestas a correr los riesgos que, pese a todas las previsiones de una sana prudencia, tienen esas acciones inevitablemente.

En segundo lugar, se requiere apoyo económico para la marcha del proyecto y sobre todo para la continuación de las acciones estables una vez que éste sale de la universidad (por ejemplo, experimentos de modelos de ejercicio profesional distintos, operación de un sistema distinto de distribución y mercadeo, funcionamiento de empresas experimentales, etc.).

En tercer lugar, se requiere por parte de la universidad protección institucional. Proyectos de este tipo son, por su naturaleza, muy vulnerables; deben ser protegidos con el peso, el prestigio y la legitimidad social de que goza la institución.

En cuarto lugar, la universidad debe ofrecer a los grupos involucrados un espacio de reflexión propicio a la autoevaluación. Proyectos que implican una inmersión intensa en medios populares tienden a provocar en sus miembros no sólo fricciones y tensiones psicológicas principalmente por el desplazamiento en la ubicación de clase, sino un inmediatismo peligroso y desquiciador.

Finalmente, la universidad debe poner sus recursos humanos y técnicos –principalmente de asesoría e investigación– al servicio de estos proyectos. El significado eminentemente cualitativo de estas acciones implica que sean llevadas a cabo

con el máximo rigor, no sólo en su diseño sociológico y en su evaluación, sino en sus contenidos técnicos.

Conclusión

He tratado de presentar un pensamiento definido de la función de la universidad sobre el cambio social. Entre las muchas posiciones que existen en esta materia, opto por la que he llamado reconstruccionismo. Sin excluir el valor del debate ideológico, sostengo que éste es insuficiente y que es indispensable que la universidad emprenda acciones que, a la vez que incidan significativamente en los cambios sociales, la transformen a sí misma. Estas acciones deben ser congruentes con su naturaleza de institución que promueve el conocimiento, la inquisición y la conciencia crítica, y no acciones que la desborden y perviertan su esencia.

Considero que estas acciones son posibles en el actual contexto sociopolítico del país, por supuesto bajo condiciones, límites e inteligencia. Considero que son promisorias y que son necesarias.

Mi proposición tiende, claramente, a que superemos de una parte, la fácil tentación de destruir la universidad involucrándola en acciones políticas que sobrepasan su naturaleza y, de otra, el estéril debate meramente ideológico. El hacer es parte esencial del pensar.

Cuatro problemas fundamentales de la educación mexicana: posibles respuestas por parte de las licenciaturas en educación

Dr. Pablo Latapí Sarre
1ª Semana de Educación, UAA
6 de Diciembre de 1982

Agradezco a los estudiantes de la licenciatura en educación de esta Universidad su amable invitación a acompañarlos esta mañana y el privilegio de iniciar el ciclo de conferencia de la 1a. Semana de Educación.

Se me ha pedido presentar una visión de conjunto de la problemática de la educación mexicana a partir de la Revolución, con objeto de situar en ese cuadro las responsabilidades de las licenciaturas en Educación en el momento actual. Considero imposible tratar un tema tan amplio en tan escaso tiempo. Tendré que contentarme con presentar cuatro problemas fundamentales que, a mi juicio, sobresalen en la situación actual de la educación apuntando someramente su génesis histórica. Al final sugeriré algunos retos que se derivan de estos problemas para las licenciaturas en Educación.

Espero que la discusión que tengamos al final, con las aportaciones de todos ustedes, supla las limitaciones de mi exposición.

Cuatro problemas fundamentales de la educación mexicana

La desigualdad educativa

El primero de estos problemas a los que me quiero referir es el de la desigualdad educativa. Es ya lugar común hablar de este tema. No daré cifras, que todo estudiante de educación conoce.

Veamos someramente la evolución histórica de este problema en los últimos 60 años. En 1921 México tenía 14 millones de habitantes. Había triunfando la Revolución, pero era un país en el que todo estaba por hacerse. La economía apenas empezaba a reponerse, hasta 1930 su tasa anual de crecimiento habría de ser sólo del 1.7%. Las dos terceras partes de la población económicamente activa se dedicaban a la agricultura; sólo una décima parte a la industria.

La capital tenía 615 mil habitantes, Guadalajara 143 mil, Monterrey 88 mil. Otras capitales estatales eran muy pequeñas: Aguascalientes contaba con algo más de 48 mil habitantes, Toluca 34 mil, Querétaro 30 mil, Mexicali tenía menos de siete mil habitantes.

La esperanza de vida era sólo de 35 años. Había lugares especialmente insalubres y dominaban en el país varias epidemias aún no controladas.

La estratificación social era muy aguda. La alta burguesía del Porfiriato, aunque quebrantada políticamente, empezaba su reacomodo, al lado de los grupos dirigentes surgidos de la Revolución. Estas clases dirigentes, junto con la pequeña burguesía de comerciantes industriales, empleados y profesionales, representaban una minoría frente a las clases trabajadoras: los obreros de una incipiente industria y la masa de campesinos ("la indiada") que seguía viviviendo en condiciones de ignorancia, pobreza y opresión.

En este escenario ubiquemos el rudimentario sistema educativo heredado del porfiriato. El 70% de los adultos son analfabetos; saben leer y escribir sólo 3.5 millones de mexicanos. 868 mil niños asisten a la educación primaria, lo que significa un 30% del grupo de edad correspondiente. Cursar la

secundaria es ya un verdadero privilegio, pues en todo el país hay sólo 40 planteles con 10,000 alumnos de secundaria y preparatoria. A la educación superior asisten sólo 13,000 jóvenes; de ella egresan 500 profesionistas cada año.

Las seis décadas transcurridas desde entonces han significado cambios muy profundos. La población creció impresionantemente: de los 14 millones subió a 20 en 1940, a 35 en 1960 y a 70 en 1980, manteniendo una tasa de 3.2% anual hasta hace pocos años. La esperanza de vida se ha elevado de 35 a 66 años como consecuencia de los adelantos de los servicios de salud, la alimentación y la higiene.

Ya sólo vive en el campo una tercera parte de la población. Se han producido desequilibrios regionales muy agudos, que han determinado flujos migratorios, principalmente a las grandes ciudades, haciéndolas crecer desmesuradamente.

Los servicios públicos de educación, salud, seguridad social, agua potable, electrificación, y abastos se han extendido cada vez más. El país conquistó su comunicación mediante la red de carreteras, las líneas aéreas, el telégrafo, la radio, el teléfono, la televisión y las microondas y, últimamente, la red de estaciones terrestres para la comunicación por satélite.

Por efecto de un desarrollo económico sostenido se ha logrado una paulatina transformación de la estructura social: se amplió considerablemente la planta industrial, crecieron los servicios y se tecnificó una parte importante de la agricultura; aumentaron las posibilidades de movilidad social y se consolidaron las clases medias. Todo esto, sin embargo, dentro de un modelo de desarrollo económico modernizador que ha mantenido como una de sus condiciones de posibilidad la desigualdad en la distribución del ingreso. El sector tradicional reúne a las clases depauperadas que se estiman en un 60% de la población total. El 70% de la población recibe sólo el 30% del ingreso.

Un peculiar sistema político ha garantizado la estabilidad y el afianzamiento de las instituciones, a un alto costo de despolitización y de pérdida de los necesarios liderazgos naturales. Creció desmesuradamente el centralismo del poder federal y se absolutizó el poder presidencial hasta originar gravísimas crisis como la que en lo político enfrentamos en 1968 y la que en lo económico estamos enfrentando hoy. Dentro de estos

procesos, la educación nacional ha hecho contribuciones muy importantes al desarrollo del país. Su expansión ha sido espectacular. En los últimos 60 años, la población se multiplicó por 5, el sistema educativo lo hizo por 24. De un millón de plazas, pasó a tener 24. El analfabetismo se redujo de 70 a 15%. En un país de más de 70 millones, el sistema educativo atiende a uno de cada tres habitantes, lo que no sucede en ningún otro de los grandes países del mundo. En vez de los 500 profesionistas anuales, egresan hoy de la educación superior 80,000.

Este avance educativo ha contribuido sin duda a disminuir las desigualdades sociales, pero está muy lejos de brindar una verdadera igualdad de oportunidades. Más de 20 millones de adultos siguen esperando algún tipo de educación y en el sistema formal persisten las desigualdades de acceso, permanencia y aprovechamiento, en correspondencia con las desigualdades estructurales. Las oportunidades educativas se correlacionan con el nivel socioeconómico de las familias, con el tipo de comunidad urbana o rural en el que se vive y con el grado de desarrollo de la región a la que se pertenece. (PNIIE, 1981: 16 fs)

La distribución del presupuesto educativo entre los diversos niveles del sistema escolar y entre los tipos de educación en cada nivel, así como la diferencia de costos entre los sistemas federal y estatal son claros indicadores de la desigualdad existente.

Comprender el valor que, a lo largo del tiempo, ha tenido la educación para la igualación social implica considerarla como bien posicional (F. Hirsch). Éste es aquel cuyo usufructo individual depende íntegramente del grado de disponibilidad general, es decir, de cómo alcanza a toda la sociedad. En cada época, los beneficiarios de determinado nivel educativo para cada individuo han estado en función de muchos factores, entre ellos de la abundancia o escasez de ese tipo de educación.

Inclusive se da la "paradoja de la agregación" de la que habla Boudon (1973) según la cual la agregación de racionalidades individuales culmina en un proceso totalmente contradictorio con los logros que persiguen. Cuando individualmente se aspira a un grado de educación más alto, se tienen determinadas expectativas de ascenso social; pero cuando esa aspiración de más educación se generaliza, los efectos se neutralizan y

obligan a proponerse superar el nivel educativo anterior. Esto explica que no sólo la educación se devalúe ante el mercado de trabajo sino algo más importante, que la dinámica de expansión del sistema educativo no esté directamente determinada por las demandas del crecimiento económico o del desarrollo tecnológico, en términos de calificaciones objetivas necesitadas en el mercado, sino sujeta a un impulso de ascenso social que se autogenera y autoalimenta (Filgueira, 1980: 58). Este fenómeno es el que ha frustrado en los países en desarrollo las expectativas de lograr la igualdad social mediante la expansión del sistema educativo. El volumen del empleo disponible no ha podido absorber a los egresados del sistema educativo y el crecimiento de éste ha seguido sus propias pautas de expansión, produciendo en muchos estratos sociales más frustración que ingresos.

Respecto al tratamiento que la política educativa debiera dar a las desigualdades del sistema en el momento actual podrían decirse muchas cosas. El hecho de que las desigualdades educativas estén fuertemente asociadas a aquellas estructurales más profundas no significa que la política de educación deba cruzarse de brazos o seguir esperando que la dinámica de la expansión las corrija lentamente. En este sentido vimos, con el logro de haber universalizado el acceso al primer grado de primaria, cómo es posible acelerar ciertas condiciones de igualdad, proponérselo, de diversificar las estrategias y dedicar los recursos. Pasos semejantes pueden y deben darse para aumentar la retención, para mejorar la recuperación de alumnos reprobados y, sobre todo, para distribuir equitativamente los recursos. Queda mucho por hacer para regular la función presupuestal del gobierno estatal, para buscar un mejor equilibrio entre el gasto federal de cada nivel educativo, y para distribuir la calidad de los insumos con una mayor intención por compensar las desigualdades sociales.

La calidad de la educación

Como segundo gran problema de la educación nacional señalo su calidad. Hay consenso en que es un problema fundamental.

Es posible enumerar algunas causas que fueron generando históricamente la baja calidad educativa, si es que aceptamos que en los años veinte la escuela rural mexicana tuvo su época de oro y en los demás niveles del sistema sobrevivían todavía maestros y procedimientos educativos del Porfiriato, de estilo más riguroso y de más altas exigencias que los que hoy prevalecen. ¿Qué sucedió con esa calidad? ¿Por qué no se mantuvo? ¿Por qué no se mejoró?

Se dirá que la expansión masiva trajo necesariamente la mediocridad, y algo hay en ello cierto. Pero no es la explicación cabal, pues hubiera sido posible tomar medidas para salvar la calidad pese a la expansión. Una explicación más completa se encuentra probablemente en un conjunto de factores referidos a la calidad del magisterio.

La época de oro de la escuela rural pasó pronto. Entre 1930 y 1960 la matrícula de la primaria sube de 1.3 millones a 5.4 alumnos, y el número de maestros de 33,000 a 108,000. En esos años se consolida el magisterio de primaria del país. Apunto algunos hechos. En 1924 se funda la Escuela Nacional de Maestros y empiezan las normales rurales. En 1935 se implanta el escalafón en la SEP. En 1938 se crea el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana y en 1943 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Un año después empieza a operar el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. En 1947 se establece la Dirección General de Enseñanza Normal y, finalmente, en 1957 el Consejo Nacional Técnico de la Educación en el que participa intensamente la burocracia magisterial (Solana *et al.*, 1981:600 ss).

A lo largo de esos 30 años se generaron las seis causas siguientes que incidieron desfavorablemente sobre la calidad de la educación:

a) Ingresan al magisterio, poco a poco, personas sin verdadera vocación, en busca de la seguridad laboral que esta profesión ofrece.
b) Las disposiciones escalafonarias no estimulan ni premian la calidad y eficiencia del maestro, sino su antigüedad, sus méritos burocráticos o sus logros académicos (muchos de ellos meramente rituales).

c) La formación normalista no requiere el bachillerato y se repliega sobre sí misma, aislándose del medio universitario y anquilosándose en sus planes y programas.
d) El poder sindical suplanta en ciertas áreas al poder del Estado, y el sindicato sacrifica sistemáticamente la calidad educativa en aras de sus intereses políticos; junto con esto la corrupción en el medio sindical crece hasta alcanzar niveles muy graves.
e) La supervisión escolar se vuelve función decorativa ejercida por maestros de edad avanzada, con responsabilidades imposibles de cumplirse y sin orientaciones claras por parte de la secretaría.
f) Se establece la ley del menor esfuerzo en las tareas del maestro y en el funcionamiento de la escuela: se acorta el tiempo de clases (mi generación tuvo 11,340 horas de clase en primaria y secundaria; la actual sólo 6,300); se rehúye establecer normas objetivas para el rendimiento; la presión social agudiza la avidez por los diplomas, con lo que la certificación se vuelve formalista; en suma, se enseña y se aprende cada vez menos y a nadie parece importarle.

El problema de la calidad educativa es fundamental para el futuro del país. No pretendo aquí precisar su naturaleza ni apuntar sus soluciones. Sólo afirmo que estamos tan bajo que hay que empezar por el principio. A éste lo he llamado recuperar la normalidad mínima de nuestras escuelas, es decir, el cumplimiento de las normas elementales de su funcionamiento: que el maestro asista, que sea puntual, que aproveche, íntegramente el tiempo de clase (por observaciones se estima que el tiempo efectivo de aprendizaje es menor de la tercera parte del tiempo escolar), que estimule a los alumnos suficientemente para que atiendan y cumplan sus tareas, etc. Después de alcanzar esta normalidad mínima vendrían otras mejoras como: que el maestro sepa organizar a su grupo y atenderlo según los diversos ritmos de aprendizaje y los diversos estilos cognitivos, que atienda especialmente a los alumnos rezagados, que investigue los problemas que se encuentran en la docencia, que se relacione constructivamente con las familias de sus alumnos, que colabore en las iniciativas de la comunidad,

etc. Pero sin la base de una normalidad mínima no es posible empezar a mejorar la calidad.

La erosión de valores

Entiendo por este tercer problema la pérdida, en las nuevas generaciones, de valores fundamentales tanto humanos en general, como propios de nuestra tradición cultural. Valores humanos son: el uso responsable de la libertad, la veracidad, el respeto a los demás, la honradez, la solidaridad, entre otros. Valores específicos de nuestra tradición son la consideración a los demás y la cortesía, la dignidad, la importancia de la vida familiar, el sentido de identidad, la lealtad al país, etcétera.

Afirmo que estamos perdiendo a grandes pasos unos y otros valores. No es esto imputable exclusivamente a la escuela, pero sí corresponde una parte de la responsabilidad a la política educativa.

Históricamente, creo que la escuela mexicana no supo hacer su transición al laicismo en un país religioso como es el nuestro, de manera sensata, distinguiendo los valores estrictamente religiosos de los morales y humanos. Al rechazar los primeros arrojó al niño con el agua de baño. Aunque a nivel de discurso la escuela afirma una identidad mexicana, al confrontarse con la realidad (sobre todo en el medio rural), se comprueba la inadecuación de ese discurso.

Esta incapacidad, un tanto adolescente de la escuela mexicana por encarnar una identidad valoral acorde con la del pueblo ha dado lugar a la búsqueda de ideologías ratificantes. Artificiales fueron el positivismo y el krausismo en el siglo pasado y artificiales han sido el laicismo radical y el socialismo romántico de los años 30, así como otras varias ideologías pasajeras. Entre ellas las menos perjudiciales han sido quizá la Escuela de Unidad Nacional de Gual Vidal y la Escuela de la Mexicanidad de Ceniceros. La verdad es que carecemos de una filosofía de la educación mexicana que fundamente nuestros valores históricos y los armonice con las demandas de la civilización moderna.

Es difícil que un pueblo consolide sus valores en épocas de acelerado cambio sociocultural. Y es más difícil hacerlo siendo vecinos inmediatos de una civilización hegemónica. Pero

tenemos que afrontar este reto. La erosión de los valores tradicionales, unida a la inoperancia en la vida real de los valores proclamados por la escuela produce el cinismo. Y un pueblo cínico es un pueblo despreciable.

En concreto, creo que la política educativa tendrá que hacer dos cosas: a) iniciar una acción de educación valoral de los maestros que trascienda después a un curriculum afectivo en las escuelas, y b) extender su capacidad normativa a los medios de comunicación masiva, especialmente a la televisión. La falta de solidaridad nacional que la reciente crisis económica ha patentizado en las clases altas y los indicadores cotidianos de una avasalladora desnacionalización cultural son signos alarmantes que obligan a tomar decisiones radicales en este terreno.

La participación en la gestión de la educación

Con este enunciado me refiero al problema de la organización del poder político en la esfera educativa.

Hoy encontramos que el poder educativo es predominantemente federal y centralizado. Detrás de este hecho hay un largo proceso histórico. Se recordará que la constitución de 1917 había dejado a la educación la responsabilidad de los municipios.

Un año antes de nacer la SEP, en 1920, Vasconcelos presentó un proyecto para su creación, en el que proponía un sistema educativo nacional profundamente participativo.

En cada población con más de 500 habitantes había de constituir un consejo de educación, integrado por tres representantes: de los maestros, de los padres de familia y de la autoridad del lugar. Un consejo semejante debía formarse en cada municipio, con representación de los consejos de las localidades. Éstos tendrían a su cargo "la vigilancia de todos los asuntos de la educación pública" y podrían "llegar a tener la dirección de estos asuntos cuando así lo acordaran las autoridades de las que dependieran las escuelas".

También promoverían los nombramientos o remociones del personal docente o por sí propios nombrarían y removerían dicho personal. (Art. 32).

Siguiendo de abajo hacia arriba, en la capital de cada estado se formaría un consejo de educación, integrado por cinco representantes de los consejos municipales. Y a nivel nacional, todos los meses de noviembre se reuniría un Consejo Federal de Educación Pública que representaría las instancias anteriores, con dos delegados por cada entidad. Su función sería discutir con las autoridades de la secretaría el desarrollo y los problemas de la educación nacional. Inclusive, en todo aquello que implicara recursos federales "será necesario que apruebe el proyecto la mayoría de los consejeros, antes de que la Secretaría se considere autorizada para llevarlo adelante". (Art. 36).

Se pretendía que esta organización participativa llegara en poco tiempo a imponerse sobre la actividad de la propia secretaría. "Se procurará –decía el proyecto en su artículo 38– que, a la mayor brevedad posible, la suprema autoridad en materia de educación en cada Estado quede en manos del Consejo de Educación".

Esta concepción la sostuvo Vasconcelos al explicar el proyecto en la Cámara de Diputados. Una nota de *El Universal* del 1°de octubre de 1920, relata que el rector de la universidad afirmó ahí que la Secretaría tendría "una duración de doce a quince años, porque al cabo de este periodo de tiempo ya no será la Secretaría un órgano del Ejecutivo, sino qué (*sic*) el Ejecutivo será órgano del Consejo de Educación".

Es probable que esta manera de concebir la Secretaría influyera el deseo de garantizar a los estados su soberanía ante el poder federal. Pero ciertamente el proyecto postulaba una dependencia que coordinara y promoviera la participación popular, hasta el grado de llegar a convertirse en un órgano al servicio de cuerpos colegiados integrados democráticamente.

Este proyecto nunca se aprobó. La SEP fue establecida por un decreto que se limitaba a enumerar formalmente sus dependencias.

La disposición del Artículo 3° de que la función educativa se distribuya entre la federación, los estados y los municipios no se ha cumplido. Si tomamos el financiamiento como un indicador, ya en 1958 la situación era indeseable: 64.6% del gasto educativo nacional lo aportaba la federación, 20.5% los estados, 3.6% los municipios y empresas de participación estatal y 11.3% los particulares (Latapí, 1964: 121). Hoy, el predominio

de la federación es absoluto: cubre el 79.4%, los estados el 14%, los municipios 1.2% y los particulares 5.4% (SEP, 1982: 489).

Esta estructura del gasto educativo nacional refleja la organización de la captación fiscal, por una parte, y por otra indica la hegemonía política de la federación sobre los estados y el nulo poder de los municipios. Correlativamente, indica también que la participación de la sociedad civil en las decisiones sobre el desarrollo educativo y la gestión de la educación es casi inexistente, queda reducida a consultas esporádicas (generalmente a los maestros) sobre algunas decisiones particulares. Asuntos de política educativa muy rara vez pasan por el Congreso de la Unión, aunque en dos o tres ocasiones recientes se haya llamado al secretario de Educación a explicar alguna iniciativa de ley antes de aprobarla.

No es de extrañar que tampoco los partidos políticos incluyan en sus plataformas electorales propuestas concretas de política educativa.

A este problema se le empezaron a dar dos soluciones en el sexenio que acaba de terminar. Una, desde arriba, ha sido la descentralización de la Secretaría con la creación de las delegaciones generales. Su eficacia, creo, empieza a comprobarse. Su validez a largo plazo, en cambio, es discutible: aunque se descentralice el poder federal, no se desconcentra el poder real sobre la educación; una cosa es poner a disposición de los estados recursos federales cuantiosos y otra muy distinta que esos recursos pertenezcan a cada entidad. Para lograr lo segundo será necesaria una reforma fiscal que fortalezca a los estados y municipios.

La otra solución, todavía embrionaria, es a mi juicio más prometedora porque procede de abajo hacia arriba: la creación de comités participativos en las comunidades. Se hizo primero para los instructores comunitarios, luego para las salas de cultura y otros proyectos específicos (educación comunitaria, municipios críticos, etc.). Creo que es el camino principal para llegar a construir un poder político democrático en la gestión de la educación.

Un tema colateral pero imprescindible en este capítulo es el de la contradicción entre el poder sindical y el gubernamental en la gestión educativa. Simplemente lo apunto.

Sugerencias a las licenciaturas en educación

A la luz de estos cuatro problemas pueden hacerse algunas sugerencias que someto a discusión de todos ustedes respecto a las aportaciones que se esperan de los egresados de las licenciaturas en educación.

Pienso que los estudios universitarios en educación forman personas para la docencia, la investigación y la administración, aportando conocimientos, conformando actitudes y preparando aptitudes y habilidades. Independientemente de la modalidad de trabajo profesional del egresado, creo que las licenciaturas harían aportaciones importantes a los problemas señalados, de esta manera:

a) Iniciando e impulsando modelos de práctica u organización docente orientados a superar los problemas indicados, por ejemplo de educación personalizada, educación en valores, preescolar rural, recuperación y educación básica. Estos modelos pueden ser modestos, en pequeña escala; lo que importa es que sean adecuados y demuestren su éxito.
b) Iniciando, apoyando e impulsando sistemas de renovación y superación del magisterio en servicio.
c) Formando opinión pública que presione para la toma de decisiones adecuadas.
d) Dentro de la administración pública, reforzando las tendencias de cambio y superación.

Bibliografía

Boudon, Raymond, *Educational opportunity and social inequality*, John Wiley, New York, 1973.

Filgueira, Carlos (1980). "Expansión educacional y estratificación social en América Latina (1960-1970)". En UNESCO, CEPAL y PNUD. *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe*. Santiago.

Latapí Sarre, Pablo (1964). *Diagnóstico educativo nacional.* Textos Universitarios. Centro de Estudios Educativos, México, D.F.

Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, (1981). *Plan maestro de investigación educativa.* CONACyT, México, D. F.

Secretaría de Educación Pública, (1982). *Memoria: 1976-1982. Vol. I Política Educativa.* México, D.F.

Solana, Fernando, *et al*. (1981). *Historia de la Educación Pública en México*. Fondo de Cultura Económica, México, D.F.

Planteamientos educativos en valores y derechos humanos*

Dr. Pablo Latapí Sarre
Taller de verano sobre Educación para la Paz
y los Derechos Humanos
UAA, agosto de 1991

Deseo sugerir, en estos minutos, una reflexión sobre dos puntos concretos que nos ayudan a situar nuestras discusiones de manera realista, en el contexto de la sociedad mexicana actual. El primero se refiere a algunos obstáculos que necesariamente encontrará la educación para los derechos humanos (EPDH) por razón de algunas características del contexto cultural del país. El segundo retoma algunos aspectos del sistema educativo que convendrá discutir.

Algunos obstáculos culturales en EPDH

Ciertas características del contexto cultural de nuestro país no hacen fácil una educación que promueva los derechos humanos. Desde luego, no es válido generalizar esas características en un país en el que coexisten culturas diferentes con grados muy diversos de desarrollo social y cultural. Pero es indispensable enumerar aquellas características que tienen mayor vigencia en el conjunto de la población. Considero que son las siguientes:

---

* En Papadimitriou, Greta (coord.). (1994), *La educación para la Paz y los Derechos Humanos. Memorias de Curso y Talleres 1991-1993*, México: ICA, pp. 63-67.

a) *Violación de la ley*. Existe una dicotomía entre la ley y la práctica cuyas manifestaciones afloran en forma de soborno, influencias, malversación de fondos, privatización de lo público y otras formas de corrupción. Aunque no puede decirse que esta dicotomía sea la regla general, sí hay que reconocer que todo niño o adolescente presencia con mucha frecuencia transgresiones a las leyes, que quedan impunes.

b) *Desigualdades sociales y discriminación*. México es un país de grandes desigualdades económicas y sociales. Las causas de éstas son de carácter histórico y estructural y no fácilmente superables. Estas desigualdades son en sí mismas una negación de la dignidad de la persona y provocan diversas formas de discriminación contra los grupos más débiles: pobres, ignorantes, indígenas.

c) *Intolerancia*. La historia política del país, sin una auténtica democracia y sin el funcionamiento de un pluralismo partidista ha impedido que se desarrollen en el conjunto de la población las virtudes democráticas como el *fair play* y la tolerancia. En lo político como en lo religioso, se advierten frecuentemente manifestaciones de fanatismo y prepotencia propias de sociedades premodernas.

d) *Hegemonía del varón sobre la mujer*. Prevalece aún, por sus orígenes culturales, en la sociedad mexicana, el rasgo del "machismo" que minusvalora a la mujer, la priva de sus derechos y la discrimina en la vida social y económica.

e) *Autoritarismo*. En la familia, la escuela, las iglesias y otras instituciones, es todavía frecuente que aparezca el recurso a la autoridad en vez del recurso al convencimiento racional, al diálogo y a la negociación. La autoridad no suele percibirse como servicio por quienes la ejercen, sino como privilegio o posesión.

   Este autoritarismo lleva también al abuso de autoridad, que consiste en pretender hacer prevalecer la propia voluntad mas allá y aún en contra de la ley. En correspondencia con esta prepotencia está el servilismo de los gobernados quienes rara vez denuncian los abusos o se enfrentan a quienes se exceden en el ejercicio de su autoridad.

f) *Valores que propagan los medios de comunicación*. Aunque no los precisemos en detalle, es evidente que muchos de los valores que propagan o refuerzan los medios de comunicación, sobre todo la T.V., son claramente contrarios a la dignidad de la persona, a la igualdad básica de todos los hombres y al respeto por las culturas diferentes. Es frecuente que se refuerce en la T.V. la superioridad del dinero, la importancia del consumo suntuario, la mentira, el desprecio a la mujer, la fuerza física, el sexo y la violencia.

Todas estas situaciones obstaculizan la educación para la paz y los derechos humanos.

El sistema educativo en que se desarrolla la EPDH

Convendrá también reflexionar sobre algunos aspectos del sistema educativo, pues es en ese marco donde se llevarán a cabo las actividades de la EPDH cuando se trate de programas de educación formal.

Planes y programas

Desde luego, el marco jurídico general de la educación mexicana ofrece muchos elementos valiosos para orientarla hacia los derechos humanos. No analizo el artículo tercero constitucional ni la Ley Federal de Educación porque los supongo conocidos. El problema consiste en seleccionar la situación pedagógica particular y darle un tratamiento adecuado para que esos valores lleguen a ser operativos en la práctica escolar.

Consideremos las disposiciones legales sobre los planes y programas de estudio, tema de especial interés a partir del Acuerdo de la Federalización. En teoría, los servicios educativos de los estados se encuentran bajo la jurisdicción de éstos y funcionan bajo su dirección técnica y administrativa (LFE, art. 28), pero es el poder federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, quien tiene la atribución de "formular para toda la República los planes y programas para la educación primaria, secundaria y normal y la de cualquier tipo destinada

a obreros y campesinos" (LFE, art. 25, III). "Lo mismo rige para la elaboración y actualización de los libros de texto y materiales educativos" (LFE, art. 25, IV y V).

Los planes y programas deben formularse conforme a ciertos criterios generales (LFE, art. 45) y cumplir requisitos metodológicos (LFE, art. 46). El reciente acuerdo prevé la posibilidad de que los estados propongan contenidos regionales que, aprobados por la SEP, adopten el curriculum a las características de cada entidad.

Los contenidos

Se ha anunciado que en septiembre de este año se aplicarán en la primaria "programas emergentes" en varias áreas (Español, Matemáticas, Geografía-Civismo-Historia, Medio Ambiente y Salud, etc.). No se espera que estos programas (ni las guías de trabajo que los acompañen) introduzcan modificaciones en los aspectos que interesan a una EPDH. Sólo notemos que el acuerdo, al exponer su concepción curricular general (la que probablemente esté orientando los nuevos planes de estudio que se implantarán en septiembre de 1993) sí menciona los "principios éticos" y algunos valores importantes para la convivencia democrática.

De los contenidos actuales, tanto en primaria como en secundaria, puede afirmarse que ni los planes de estudio ni los textos se han elaborado teniendo en cuenta un código completo de los DH o una lista de aquellos que debieran atenderse prioritariamente dadas las condiciones concretas del país (por ejemplo, los derechos de la mujer, de los indígenas, etc.). Lo mismo puede decirse respecto a la problemática de la paz y la comprensión internacionales; hay elementos valiosos como puede ser la explicación de los principios de la política exterior del país –respecto a la autodeterminación de los pueblos, no intervención en los asuntos internos de otros países, etc.– pero no se han priorizado los conflictos internacionales que nos afectan más de cerca, ni se han hecho esfuerzos, por llegar a versiones históricas de nuestras guerras (con Estados Unidos o Francia) que promuevan la mutua comprensión y convivencia.

Como suele ser el caso, tanto la historia nacional como la de nuestras relaciones con otros países están narradas por referencia a hechos básicos y a personajes guerreros. No hay una visión alternativa de la historia que destaque los grandes procesos humanos y sociales de nuestro gradual desarrollo, a la luz de los valores de la paz y los DH.

Tampoco se expone en nuestros programas de estudio las formas de racismo que ciertamente existen en la sociedad, ni las consecuencias psicológicas y jurídicas de las profundas desigualdades sociales, como es el desprecio al pobre y al ignorante o la existencia de "circuitos de clase" en nuestra vida social y nuestras formas de recreación; tampoco hay referencias concretas a las expresiones, no tan infrecuentes entre nosotros, de intolerancia religiosa o política.

La formación de los maestros

En la formación de los maestros se ha enfatizado en los aspectos ideológicos tendentes a formar en ellos un fuerte sentido nacionalista y popular. Otros aspectos filosófico-educativos, en cambio, como sería una visión crítica del pensamiento oficial sobre la educación a la luz de los procesos sociales, económicos y culturales por los que atraviesa la nación, o como sería una visión axiológica completa de los procesos educativos, no han sido generalmente atendidos.

Yo me pregunto, por ejemplo, cuántos maestros de la enseñanza pública están conscientes de que desempeñan tres roles difícilmente compatibles: son funcionarios del Estado y a él deben una determinada lealtad; son delegados de los padres de familia que les depositan su confianza, por lo que deberían respetar estrictamente las convicciones de éstos; y son ellos mismos, personas en sus propias convicciones. ¿Cuántos maestros están preparados para manejar en forma responsable estas tres funciones? Y no deja de llamar la atención que tampoco en la sociedad civil parezca existir una preocupación por el desempeño de los maestros ante posibles conflictos entre estos roles.

Descuido del ambiente laboral

Como en otros sistemas educativos también en el nuestro ha predominado la atención a los objetivos cognoscitivos sobre los valores. La formación que proporciona la escuela es fundamentalmente intelectual; las actitudes y valores reciben sólo una atención marginal.

Inclusive, la formación ética moral que es fundamental en una EPDH está muy relegada en los planes de estudio, libros de texto y prácticas pedagógicas. En este campo ha operado probablemente una equivocada reacción del Estado mexicano, celoso de afirmar el laicismo y temeroso de incurrir en contradicciones o absurdas competencias si intentara fundamentar e impartir una ética laica.

El descuido tradicional de la esfera valoral en la educación implica una inercia que no es fácil superar, si pretendemos lograr una auténtica EPDH, en la que los valores son fundamentales.

Ojalá estas consideraciones sean útiles para animar nuestras discusiones sobre la educación para los derechos humanos.

La educación humanista

Dr. Pablo Latapí Sarre
Conferencia pronunciada con ocasión
del otorgamiento del nombramiento
como Profesor *Honoris Causa*

Universidad Autónoma de Aguascalientes
19 de Junio de 1993

Quiero agradecer al Consejo Universitario y a la Universidad Autónoma de Aguascalientes el nombramiento de Profesor *Honoris Causa* que me acaban de otorgar. Lo considero una gran distinción académica, con la que esta casa de estudios honra y reconoce méritos y esfuerzos por la calidad en la educación superior. Al recibirlo, hago votos porque la Universidad continúe su ruta ascendente y siga distinguiéndose en el panorama nacional como una institución innovadora e inspiradora, como lo ha sido a lo largo de estos 20 años que hoy cumple y celebra.

Efectivamente, como lo ha señalado el señor rector en sus generosas palabras, he estado vinculado con esta Universidad casi desde sus orígenes y, en el curso de los años, he tenido el privilegio de participar en algunas de sus iniciativas académicas, principalmente en el área de las ciencias de la educación.

Recuerdo que en el año de 1973, que me encontraba en París durante un sabático, un visitante de México me informó de la fundación de esta universidad, a la vez que me comentó los trabajos preparatorios para crear la Universidad Autónoma Metropolitana que habría de establecerse a fines de ese año.

Ambas instituciones encarnaban innovaciones y propuestas que varios investigadores habíamos manifestado, por lo que veíamos su creación con alborozo y esperanza.

En el caso de esta Universidad, su proyecto incorporó desde el principio, gracias a la visión y decisión de sus fundadores, innovaciones como la organización departamental, la prioridad a la planeación y evaluación sistemática, los exámenes de oposición para maestros y los periodos de prueba para su conclusión, la participación de los estudiantes en la evaluación de sus profesores, la no gratuidad de la educación y el acceso al crédito educativo, y otras.

Fue mérito del primer rector, el C.P. Humberto Martínez de León, y de quienes le han sucedido, consolidar no sólo un innovador modelo universitario, sino un estilo de gestión diferente que ha conquistado para la Universidad de Aguascalientes un lugar muy honroso y reconocido en el panorama nacional de la educación superior.

No quiero, en esta ocasión, fatigarlos con un discurso. Ayer en la mesa redonda sobre el futuro de la universidad, varios colegas y un servidor abordamos los grandes dilemas a los que se enfrenta esta universidad y todas las del país, en el umbral incierto del siglo XXI. Pero sí quisiera, en ocasión tan solemne y para mí tan entrañable, dejar un mensaje que constituya en cierta forma, la expresión de mi agradecimiento.

Este mensaje se relaciona con mi preocupación fundamental de educar, preocupación muy antigua y que, a medida que pasan los años, se torna más exigente y más profunda. Siempre me ha preocupado la formación humanística integral del estudiante universitario, y con frecuencia ha señalado los riesgos de un profesionalismo meramente técnico que ignore los valores humanos fundamentales, incluidos, especialmente, los valores éticos.

Hoy, la perspectiva de la globalización económica y las exigencias de la eficiencia y la competitividad, aumentan esos riesgos. Nada debe hacer que olvidemos que las universidades son, antes que nada, formadoras de hombres completos, hombres de conciencia, que busquen el significado de las cosas, que piensen con independencia y tomen decisiones responsables.

Por esto voy a formular ante ustedes, el día de hoy, una definición –una especie de credo personal– de humanismo y

de educación humanista que recoge mis preocupaciones de muchos años y, lo que es más importante, resume una tradición educativa de muchos siglos. Este es pues mi mensaje.

Humanismo es la corriente de pensamiento que valora y subraya lo específicamente humano. Los siguientes son algunos rasgos que el humanismo intenta preservar y desarrollar:

Humana y sólo humana es la conciencia que tenemos de nosotros mismos, como personas y como especie, en la que se origina nuestra capacidad para convertir nuestras experiencias en historia y buscar explicaciones a los acontecimientos.

Humano y sólo humano es este atributo de nuestra inteligencia por el que ha sido capaz de crear ciencia, aventurarse a lo desconocido, descubrir lo inédito e inventar lo insospechado y así dominar gradualmente la naturaleza.

Humana y sólo humana es esa atávica convicción de que toda persona posee una dignidad especial que la hace fin en sí misma, por lo que no puede ser utilizada como medio ni reducida a instrumento, ni esclavizada ni explotada por otros hombres.

Humano y sólo humano es el orden del derecho, construcción de valores y normas que protegen esa dignidad contra la fuerza y que intenta regular, en medio de la violencia de las locuras de los hombres y de los pueblos, una convivencia civilizada basada en principios y en el respeto a la ley.

Humana y sólo humana es la capacidad de concebir la existencia como destino, con principio y fin, con sentido de realización, en donde cabe –al lado de otras fuerzas determinantes e incontrolables– el libre albedrío para elegir entre el bien y el mal. Por esto, humano es el orden moral que compromete nuestra conciencia hasta en sus actos más secretos.

Humano es el arrepentimiento que nos ennoblece, el fracaso que podemos convertir en triunfo y la capacidad admirable de reconstruir una y mil veces nuestro destino fracturado. Humana es también, por esto, la esperanza que nos distingue de todos los demás seres de la naturaleza.

Humanos son los símbolos y el arte, la creatividad estética, la música y la plástica, la sublimación de instintos en belleza y la humanización de la naturaleza que hace a los artistas. Humanas son las letras y la filosofía y otros intentos

(muchos de ellos cotidianos) por darnos, a nosotros y a las cosas, significados.

Humanos son la imaginación y el sentimiento por los que, desde niños, construimos mundos y gozamos fábulas y, como adultos, dilatamos el corazón para perdonar y ser perdonados, para sacrificarnos por ideales y para abrirnos generosamente a los demás. Humano y sólo humano es el amor.

Específicamente humano es también lo trágico y lo heroico, dimensiones que se originan en una reiterada búsqueda de valores absolutos que nos sobrepasan y comprometen. Humano es el sentir la necesidad de lo trascendente y el temer llegar a encontrarlo. Humana (y para los teólogos también divina) es la fe que convierte el temido absoluto en un Dios personal que es amor, al cual podemos dirigirnos y del cual recibimos también su palabra.

Humano es el misterio, percibido no desde la perspectiva del orgullo, como territorio que algún día ha de llegar a dominar nuestra omnipotente inteligencia, sino como humilde aceptación de realidades superiores que nos envuelven, de órdenes más perfectos que algún día, quizás en otras formas de existencia, compartiremos y disfrutaremos. Misterio que nos invita a reconocer en cada hombre y en nuestros mismos reflejos, lo inefable y lo inasible a cuya imagen y semejanza fuimos hechos.

Todo esto es lo específicamente humano, y llamamos humanismo a las filosofías que lo valoran y educación humanista a los intentos por preservarlo en las nuevas generaciones.

Porque estos valores específicos del hombre no están dados sino en germen en cada hombre o mujer que nace, porque somos más proyecto que obra terminada, ellos requieren ser cultivados, protegidos y desarrollados por la educación. Todos somos responsables de preservar la esencia humana. Por esto todos educamos: en la familia, en la calle, en la conversación cotidiana; también, por supuesto, en las escuelas y en las universidades.

Proteger esta dignidad humana en los niños y en los jóvenes, orientándolos para que superen la tentación de reducir su existencia a otras dimensiones más frívolas e inmediatas, es la tarea de la educación humanista que a todos nos incumbe.

¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades*

Dr. Pablo Latapí Sarre

II Encuentro Latinoamericano de Experiencias y Estrategias de Formación Docente en Derechos Humanos
UAA, agosto de 1994.

Quiero agradecer a los organizadores de este evento su invitación para estar con Uds. Creo que este evento es muy importante; muestra cómo la sociedad civil en América Latina se va responsabilizando de aspectos fundamentales de la educación para el futuro. El programa de Educación y Derechos Humanos que se lleva a cabo desde hace varios años en esta Universidad, al igual que otros muchos programas que ustedes realizan en sus países, es indicativo de un importante proceso de transformación de la educación latinoamericana: muestra un nuevo énfasis curricular en la formación de la persona y de su responsabilidad; muestra también que el sujeto de la política y de la acción educativa se va modificando: ya no es sólo el Estado, sino la concurrencia equilibrada de las fuerzas sociales a las que interesa la educación.

El año 1995 será el Año Internacional de la Tolerancia, declarado así por las Naciones Unidas. Por esta razón, pero sobre

* En Papadimitriou, Greta, Coord. (1998). *Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Distintas Miradas*. UAA, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas A. C., Aguascalientes, pp. 5-16

todo porque creo que la problemática de la tolerancia está en el centro de una educación para la paz y los derechos humanos (o inclusive del concepto de democracia), he escogido este tema para el día de hoy. He puesto el título en interrogación –¿Educación para la tolerancia?– y añadido el subtítulo de "Equívocos, requisitos y posibilidades", para sugerir que existe una problemática por esclarecer.

Resta decir que este tema tiene para nosotros, mexicanos, una especial relevancia y actualidad, en nuestros esfuerzos por encontrar formas de convivencia más ajustadas a nuestro pluralismo y a nuestras aspiraciones de mayor democracia.

Mi exposición procederá por 5 pasos:

1) El concepto de tolerancia: lo que no es y lo que debiera ser.
2) Raíces de la intolerancia.
3) Problemática de la convivencia plural: igualdad y diversidad.
4) Fundamentos filosóficos de los derechos humanos: ¿Por qué respetar los derechos de los demás?
5) Pedagogía de la convivencia: pasos hacia una convivencia solidaria. En el cuerpo de mi exposición intercalaré algunos "paréntesis" con breves citas ilustrativas.

El concepto de tolerancia

> *Lo que queremos es que se mueran de hambre unos dos de los presos para que no haya huelgas de hambre en otros penales de Chiapas; sólo así servirá de escarmiento.* Sr. Arturo Nazar, director del penal de Comitán. *La Jornada*, 9 de junio de 1994.

Me parece que el concepto de tolerancia no es adecuado para referirnos a una convivencia basada en el respeto a los demás y en la vigencia de los derechos humanos. Veamos esto un poco más a fondo.

El Diccionario de la Real Academia (1941) define "tolerar" como: *sufrir, llevar con paciencia, permitir algo que no se tiene por lícito sin aprobarlo; resistir, soportar*; y "tolerancia" como *res-*

peto y consideración a las opiniones o prácticas de los demás aunque repugnen a las nuestras.

En consecuencia, no quiero imaginarme una sociedad democrática definida por este concepto, como un conjunto de personas que se soportan unas a otras porque no les queda otro remedio, y que están reprimiendo sus antipatías y animosidades recíprocamente.

De acuerdo a la etimología de la palabra (Corominas y Pascual, 1981), nos enteramos de que "tolerancia" viene del latín *tollere* que significa "quitar, mermar, desprender"; (de ahí viene por ejemplo "tullido", al que le quitaron algo); y por extensión significó también "levantar". Un "tolle-tolle" decimos para significar un levantamiento, una agitación. El concepto se fue cargando de significados a partir del siglo XIV; en castellano y en otras lenguas romances, así como también en inglés; "tolerar" se usó para designar una actitud conciliatoria hacia las creencias u opiniones diferentes. Habría que citar, como antecedente, el "Defensor Pacis" de Marsilio de Padua (1324) y ya en el siglo XVII el Tratado Teológico-Político de Spinoza (1670) y las tres Cartas sobre la Tolerancia de Locke (1689 - 1692); y en el siglo XVIII el Tratado sobre la Tolerancia de Voltaire (1762). Las guerras religiosas de los siglos XVII y XVIII reforzaron esta acepción, y el pensamiento de la Ilustración la afianzó todavía más.

Suele decirse que el concepto de tolerancia brota en Europa con la ruptura del universo religioso cristiano y el problema práctico de la convivencia entre las diversas creencias. Empieza al interior de la teología como una propuesta de formas de condescendencia frente a los heterodoxos que se desvían del *corpus* doctrinal establecido; su naturaleza es inicialmente ética como expresión, todavía tímida, de la libertad de conciencia. Pero se traslada inmediatamente al orden político como principio de estado para manejar los conflictos provocados por la diversidad; en el orden jurídico se asume como una consecuencia de la libertad del individuo, y en el orden social como necesidad pragmática para normar una convivencia pacífica (Fondo de Cultura Económica 1974; UNESCO, 1988; *The New Encyclopaedia Britannica* 1974; Diccionario de Política, 1982).

Terminadas las guerras religiosas, el concepto de tolerancia amplía su significado. Es un postulado filosófico del pen-

samiento liberal de la ilustración, estrechamente vinculado con las ideas del estado laico, de la sociedad plural, y del Estado de Derecho; la convivencia de los diferentes requería un marco normativo que regulara el margen de libertad en que se expresan las diferencias. Hoy se considera este concepto un pilar ético de la democracia; está imbricado con otros como la igualdad fundamental de todos, el diálogo, la disidencia, el pluralismo, la justicia distributiva, la reciprocidad de obligaciones, el deslinde entre lo público y lo privado, consecuencias todos ellos del principio de la libertad civil de todo ciudadano (Cisneros, 1994: 32).

Es falso que los católicos hayan personificado la intolerancia, y los protestantes la tolerancia; abusos, crímenes e intransigencias hubo de ambos lados. Más importante sería analizar –en nuestra cultura latinoamericana que contiene elementos fundacionales derivados de una determinada teología católica– si la manera de concebir la verdad religiosa y de definir sus derechos a expresarse socialmente, contiene gérmenes de intolerancia. En ciertas culturas cerradas, católicas o no, la tolerancia se considera como un principio de disolución social; mientras culturas progresistas la ven como un medio indispensable de convivencia. Más interesante sería analizar qué gérmenes de tolerancia o de intolerancia contiene el Evangelio puro, prescindiendo de las realizaciones históricas de las diversas iglesias que lo han invocado.

Sin embargo, a pesar de la riqueza conceptual que la idea de tolerancia ha recibido a lo largo de su historia, no parece que éste sea el término más adecuado para designar una actitud que fundamente la convivencia democrática, según intentaré mostrar más adelante.

Raíces de la intolerancia

> Auditorio de la Universidad de las Américas, lleno de estudiantes. Octubre de 1993. Acabo de dar una conferencia sobre el concepto de igualdad y de justicia distributiva. Estamos en las preguntas. Un estudiante: *sus ideas sobre la igualdad de todos son anacrónicas. Hoy está científicamente probada la desigualdad y, además, que la biodiversidad ha sido el motor de la evolución y del progreso; hay que estimular la desigualdad.*

Tanto en la psicología individual como en la colectiva –y nos referimos exclusivamente a ésta– la intolerancia tiene dos raíces:

a) Por una parte, búsqueda de seguridad y necesidad de afirmación. Toda cultura o subcultura tiende a defender lo que le da identidad; por esto reacciona ante el "diferente", ante el extraño u "otro", con hostilidad o, al menos, con suspicacia. Descalifica al que no se ajusta a la propia cultura por sus opiniones o costumbres; ve en él un peligro; para esto recurre al estereotipo, al prejuicio, al estigma. "El manejo del estigma es un rasgo general de la sociedad, un proceso que se produce dondequiera existan normas de identidad". (Goffman 1993: 152).

Es, pues, instintivo, como mecanismo de autoafirmación, crear estereotipos de lo diferente, etiquetarlo para descalificarlo. Todos heredamos y creamos nuestros estereotipos del otro sexo (hombre, mujer, homosexual), del indígena, del "gringo" o del chino, etc., por lo general sobrecargados de tonos negativos, precisamente en aquello en que se oponen a nuestra manera de ser o a lo que creemos es nuestra manera de ser.

> *Hegel sostenía que los negros representaban al hombre natural en su total barbarie y desenfreno,* citado por Bobbio, Norberto en *Enciclopedia del Novecento*, 1977, Vol. II, Roma, Instituto dell' Enciclopedia Italiana, p. 363.

b) La segunda raíz de la intolerancia es la tendencia a absolutizar nuestras verdades. Probablemente sea un aspecto particular de lo anterior, es decir, es también un mecanismo de autoafirmación y defensa; pero en este caso interviene la dinámica del conocimiento que, al aceptar algo como verdadero excluye lo contrario como falso. La inteligencia –decían los antiguos– es una facultad "necesitada" o "determinada" por su objeto; si acepta algo como verdadero no puede aceptar lo contrario.

En el inmenso campo de las posibles verdades y opiniones –lo religioso, lo político, lo científico, lo artístico, etcétera– estamos expuestos al riesgo de absolutizar nuestros conocimientos, excluyendo a los contrarios o diferentes y clasificándolos como falsos. El extremo es el fanatismo al que todos estamos expuestos: consiste en identificar nuestra identidad con la totalidad del ser; de ahí, se identifican los enemigos de la propia identidad como enemigos de la totalidad del ser; mis enemigos son entonces los enemigos del mundo.

Culturalmente convendría reflexionar en que la intolerancia nos llega por nuestras dos raíces: la de la España de la Contrarreforma y la Inquisición que acababa de someter a los moros y de expulsar a los judíos, y también la del Imperio Azteca con su sistema de avasallamiento, su sociedad rígidamente jerarquizada y un concepto de autoridad como supremacía caciquil.

Creo que de estos dos mecanismos nace la intolerancia: pero lo esencial es que por ellos se genera en nosotros un sentido de superioridad respecto al "otro", que es la raíz última de la intolerancia.

> *Si los ricos son ricos es porque así lo quiso Dios, porque Dios, cuando hizo a los hombres, no les puso las mismas manos; las nuestras son otras a las de los campesinos. No puede haber igualdad, Dios quiso que hubiera pobres y ricos, y unos no pueden vivir sin los otros. No podemos ser iguales.* Felipe Santiz, representante de los pequeños propietarios desplazados en el municipio de Las Margaritas. *La Jornada*, 13 y 18 de junio de 1994.

Hay una evidente tensión entre la legítima y constructiva necesidad de afirmarnos y la ilegítima y destructiva convicción de que somos superiores a los demás. Sin adentrarnos en esa zona misteriosa donde se forman nuestros valores, sin hacernos conscientes de dónde termina el instinto y comienza el acto deliberado, difícilmente podremos evitar en nosotros la intolerancia, y más difícilmente ayudar a otros a educarse en la tolerancia.

Alguna vez escribí lo siguiente, refiriéndome a esos oscuros procesos a través de los cuales maduramos los seres humanos:

> No sabemos, por ejemplo, en qué momento ni por qué oscuro mecanismo, el instinto de supervivencia se transforma en sentido de logro, éste en autoafirmación psicológica, y ésta en el individualismo más refinado. No sabemos cómo la búsqueda biológica del satisfactor se vuelve ávida apropiación, y cómo del reflejo instintivo se pasa al impulso de posesión y a un concepto de propiedad. No sabemos cuándo la inofensiva tendencia del niño a competir en sus juegos, se traduce insensiblemente en impulso por dominar a los demás y en concurrencia egoísta. No sabemos tampoco de dónde se origina la pasión por el poder que acompaña inevitablemente el proceso de afirmación de toda persona madura.
> ¿Cómo, cuándo y por qué los impulsos del niño y del adolescente se tematizan como opciones de valor, y las fuerzas dinámicas de su personalidad se estructuran en congruencia con una filosofía y un sistema social determinado? Muchas preguntas se abren sobre estos enigmas y es importante reflexionar en ellas." (Latapí 1979: 85).

Creo que un esfuerzo semejante de introspección, de análisis honesto sobre cómo manejamos nuestras superioridades y cómo aceptamos las de los demás, es indispensable para hacernos tolerantes. La pregunta última sobre si nuestra necesidad de autoafirmación nos ha llevado a ser soberbios no tiene, por supuesto, una respuesta definitiva, como no la tiene la pregunta inquietante y permanente sobre la rectitud de nuestras intenciones.

Igualdad y diversidad

Lo dicho nos acerca a la problemática de la convivencia plural, que es el tercer paso de estas reflexiones. ¿Cómo pueden convivir los diferentes? ¿Cómo puede evitarse la intolerancia espontánea que brota entre ellos? ¿Cómo combinar la igualdad y la diversidad?

> *Un taxista de Tuxtla Gutiérrez: La verdad, odio a los indios; no trabajan, son gente que no me gusta.* Reportaje de H. Bellinghausen, *La Jornada*, 18 de agosto de 1994.

Suele decirse: "igualdad para vivir, diversidad para convivir".

Es un bello ideal, pero, ¿en qué debemos aceptarnos como iguales y en qué como diferentes? ¿Es ilegítimo todo sentimiento de superioridad aunque hayamos comprobado que en algún aspecto determinado somos superiores a otros? ¿Cómo hacerse dispensar las pequeñas superioridades que todos tenemos? ¿Lleva la aceptación de lo diferente a la disolución de nuestra identidad como grupo, como pueblo, como cultura? ¿Y cómo educar respecto a todos estos problemas?

Son preguntas difíciles que no pretendo responder en esta charla. Su clarificación requiere esfuerzos personales muy honestos, muy profundos, para que las respuestas teóricas que es fácil formular lleguen a ser verdades asimiladas a través de nuestra experiencia.

Se dice, por ejemplo, que la libertad implica el reconocimiento y respeto a las diferencias, a la vez que la aceptación de una igualdad fundamental de todos. Pero aunque aceptemos teóricamente estos principios, en la práctica cotidiana tendremos que estar alertas para no reaccionar en forma intolerante. En las discusiones sobre temas políticos, en la aprobación o rechazo de las costumbres y modas de los jóvenes que quizá nos incomodan, o en la confrontación con las intolerancias de otros, es ahí donde tenemos que construir, día a día, la difícil tolerancia.

Lo que voy a decir en el 4° y 5° puntos quizá nos ayude a resolver la antinomia igualdad-diversidad en nuestra experiencia cotidiana.

> *La diferencia entre la mentalidad primitiva mística y prelógica de los negros y la manera de pensar de los blancos es tan profunda que resulta inconcebible que se haya pasado de una a la otra.* Lucien Levy-Bruhl, *La Mentalité Primitive,* 1922).

Fundamentos filosóficos de los derechos humanos

Más que intentar explicar tan vasto tema quisiera dar alguna respuesta a la pregunta, ¿por qué respetar los derechos de los demás? Es una manera de acercarnos a definir el por qué de la

igualdad de todos los seres humanos, y el sentido y ámbito de esa igualdad. Es una manera de evitar sentirnos superiores a los demás, y de evitar, por tanto, la intolerancia.

Permítaseme evocar una anécdota personal. Hace muchos años hice un viaje a Suecia para estudiar la reforma educativa de ese país. Organizó un viaje el Instituto Cultural Sueco incluyendo visitas a escuelas y entrevistas con investigadores y políticos. En la entrevista con uno de los técnicos que habían diseñado la "escuela comprehensiva" de 12 años, mi interlocutor me explicó los principios de filosofía política que inspiraban la reforma. Al mencionar el carácter democrático de la escuela y la igualdad de todos ante el derecho a la educación, de pronto se quedó pensativo como dudando qué decir. Yo pensé que era un gesto típico de la psicología torturada de los nórdicos, como en las películas de Bergman; pero mi interlocutor continuó con estas palabras: "En realidad no sabemos cómo fundamentar la igualdad de todos los hombres; en este país poscristiano, suprimida la creencia de que todos somos hijos de dios, lo que vemos son las diferencias entre los seres humanos, ¿cómo justificar ahora, secularmente, el principio de igualdad de oportunidades educativas?

Los derechos humanos no estaban entonces de moda. La Declaración había sido aprobada por la ONU, pero estaba lejos de ser referente cultural importante como lo es hoy. Pero de todos modos queda abierta la pregunta: ¿En qué se fundamenta la igualdad entre todos los hombres? ¿Son los derechos humanos expresiones necesarias de una dignidad ontológica de la persona (por razón religiosa o por imperativo absoluto de la razón para salvaguardar su libertad), son acuerdos consensuales entre los Estados, o son meras transacciones prácticas para poder vivir en paz? Las teorías que hoy se proponen van por estas tres vertientes: ontologistas, contractualistas y pragmáticas; quizás las que predominan son las segundas, que explican la naturaleza de los derechos humanos por los convenios entre los Estados, en el actual estadio de la evolución del derecho (UNESCO, 1985).

Mi visión personal es diferente: me adhiero a una ontológica de la persona que fundamenta su especial dignidad y la constituye fin en sí misma, por lo que no puede ser convertida en medio o instrumento de nadie o de nada; y complemento

ésta con la afirmación cristiana de que todos los hombres somos hijos de dios y, por tanto, hermanos, con origen y destino comunes y obligatorios de solidaridad y de amor que rebasan toda visión filosófica. Pero acepto, por supuesto, que existen otras maneras de fundamentar la igualdad de los hombres y la validez universal de los derechos humanos. Maritain proponía que los valores de la democracia –la "carta democrática" decía– requerían el consenso de todos, pero que cada uno, en una sociedad pluralista, debería fundamentarlos conforme a sus propias convicciones; aplicaba estas ideas al laicismo escolar.

Volviendo a la problemática de la igualdad como fundamento de la tolerancia, a mí me ayuda distinguir tres zonas de "verdades", pues creo que no se pueden tratar por igual todas las verdades que sostenemos.

a) Una primera zona es la de mis "opiniones" (la zona *opinativa)*. Esta es muy amplia: en ella caben desde las opiniones sobre asuntos triviales (mi equipo de fútbol preferido o mis gustos musicales) hasta otras sobre algunos aspectos de la política o la economía, las visiones propias de una clase social o aun apreciaciones culturales obviamente relativas. Estos juicios no pasan de ser "opiniones", argumentables, discutibles. En esta primera zona, lo que me corresponde es relativizar mis opiniones ante las diferentes, dialogar, tratar de enriquecerme con los puntos de vista contrarios.

b) La segunda zona es la de algunos valores que considero fundamentales de mi cultura, originados probablemente en la educación que recibí en mi familia en mis primeros años. En esta zona *cultural* caben juicios y apreciaciones para mí muy importantes en que se involucran principios o valores, como por ejemplo: mi manera de juzgar sobre las políticas de distribución del ingreso por cuanto en ellas está en juego el valor de la justicia, los problemas de la solidaridad internacional y de las desigualdades norte-sur, mis juicios sobre el neoliberalismo y los principios filosóficos en que se basa; mi posición respecto a los indígenas mexicanos; o sobre el aborto o la pena de muerte en cuanto se involucran en ellos el valor de la vida humana, etc. Este

conjunto de valores y apreciaciones forman ya parte de mi visión del mundo y me son irrenunciables. Puedo y debo discutirlos, pero me resulta mucho más difícil relativizarlos.

c) En la tercera zona estarían mis *valores absolutos*, muchos de ellos vinculados a mi fe religiosa, otros no necesariamente. Por ejemplo: la inmortalidad del hombre, la bondad de dios, la existencia de una justicia trascendente, el valor prioritario del prójimo, etc. Entre estos juicios y los de la zona anterior hay, por supuesto, una continuidad; es difícil deslindarlos. Pero prefiero distinguir ambos porque no doy necesariamente categoría de absolutos a muchos de mis valores culturales.

Mis verdades de la segunda y de la tercera zona me son irrenunciables, aunque los de la segunda no sean para mí absolutos y los de la tercera sí. No pretendo imponerlas a nadie y, por otra parte, tampoco les disminuyo el peso e importancia que para mí tienen, en aras de un pluralismo que todo lo relativizara.

Respecto a todos aquellos que sostienen verdades diferentes –propias de la zona dos y de la tres– afirmo que ellos también tienen pleno derecho a sostenerlas y expresarlas, no porque todas las verdades sean iguales, sino porque ellos tienen la misma dignidad de personas y la misma libertad de conciencia que yo.

Creo que se acepta la diversidad como algo positivo, y se fundamenta una convivencia basada en la igualdad y el respeto al derecho de todos.

Esta actitud es muy distinta a otras dos que suelen proponerse. Una es la de decir: "Cállate tus opiniones en cuanto se opongan a las de los demás; eso es lo que exige el bien de la paz; es de mal gusto en la sociedad plural hablar de asuntos religiosos o ideológicos que se contraponen a los demás". La otra es peor: "El pluralismo exige que relativices tus verdades; la sociedad debe ser laica, y el laicismo supone que se termine con valores pretendidamente absolutos". Con razón dice Luis Villoro que sólo hay dos formas de intolerancia: el dogmatismo y el escepticismo. Es intolerante quien impone sus opinio-

nes a los demás, pero también lo es quien pretende imponer a los demás la obligación de no creer en nada.

En lo personal sostengo la necesidad de valores absolutos, por una especie de dinámica existencial que no puedo cambiar y que está por arriba de los condicionamientos sociales. Reclamo un arraigo, en el orden físico y psicológico, pero mucho más en el del espíritu de la cultura y de la moral, que me dé referencia, explicación y respuesta a mis dudas consustanciales. Creo que aunque hoy se proclame que "Dios ha muerto", renace con otros rostros y nombres en el peregrinar de las civilizaciones.

He querido enfatizar esto porque, en la cultura predominante, está de moda lo pragmático, lo provisorio; la relatividad de todo conocimiento y todo valor se erige en ideal de la postmodernidad; la ética de la situación y del resultado pretenden substituir otras fundamentaciones de la responsabilidad y solidaridad. Y esto se proclama como rasgo de democracia, condición de una igualdad afectiva y expresión de tolerancia. No lo creo así.

Pedagogía de la convivencia

Pasemos al último punto. ¿Cómo se puede educar para la tolerancia o, mejor, para una "convivencia solidaria", que sería la expresión que yo preferiría?

Sugiero distinguir cuatro pasos:

a) El primero es trabajar en desmantelar nuestros prejuicios. Vía el análisis racional y psicológico, identificar esas barreras con que blindo al diferente; dentro de esto también se deberá comprender que otros tengan prejuicios contra mí y tratar de explicármelo.
b) El segundo paso será enfrentar al diferente mediante la comunicación y el diálogo. Ante el diferente hay dos maneras incorrectas de proceder: anularlo para afirmarme, e integrarlo a lo mío reduciéndolo a mis categorías, que es otra manera más sutil de anularlo. Lo correcto sería intentar comprender cómo es y reconocer su propia razón.

c) Un tercer paso es intentar construir juntos, construir algo nuevo a partir de lo mío y de aquello que considero valioso en el diferente.
d) El cuarto paso es abrirnos a una actitud solidaria con el diferente, lo que implica hacer mías sus necesidades y colaborar con él en satisfacerlas.

Detrás de estos cuatro pasos hay disposiciones afectivas de creciente apertura y compromiso. Hay también valoraciones éticas de la persona del otro, cada vez más profundas. Una convivencia armoniosa supone educarnos hacía esos estadios progresivos: comprendernos mejor y respetarnos, como lo requieren los dos primeros pasos; valorarnos positivamente, como lo postula el tercero; y comprometernos unos con otros, como lo exige el cuarto.

Afirmé al principio que, en mi opinión, el concepto de tolerancia no era el más adecuado para describir la actitud que requiere la convivencia democrática. Ahora se comprenderá por qué ese concepto no rebasa los dos primeros pasos; se queda en la comprensión, y a lo más, en el respeto. Yo prefiero hablar de una "convivencia solidaria" que incluye el tercero y el cuarto paso: un verdadero aprecio para intentar construir juntos con lo mío y lo de los diferentes, y una actitud de auténtica solidaridad. Así daríamos a la democracia un sentido positivo de interrelación constructiva y de fraternidad. Los cristianos iríamos mucho más allá con nuestra utopía de amor incluso a los enemigos. Pero eso nos llevaría muy lejos, a hablar de un mundo distinto y situarnos en un tema que supera al que hoy nos hemos propuesto, como supera el reino de dios a la mera convivencia democrática, y la gracia a las ruindades humanas en que vivimos inmersos. Dejémoslo para otra ocasión.

Referencias bibliográficas

Cisneros, Isidro H (1994), "Se escribe tolerancia, pero se debe decir democracia" en *La Jornada Semanal*, 7 de agosto, México, p. 31 Ss.

Corominas, J. y Antonio Pascual (1981), *Diccionario Crítico-Etimológico Castellano e Hispánico*, Gredas, X, Madrid.

Fondo de Cultura Económica (1974), *Diccionario de Filosofía*, FCE, México.

Goffman, Erving (1993), *Estigma: La identidad deteriorada*, Amorurtu Editores, Buenos Aires.

Latapí, Pablo (1979), *Política educativa y valores nacionales*, Nueva Imagen, México.

Locke, John (1970), *Carta sobre la tolerancia y otros escritos,* Grijalbo, México.

Real Academia (1941), *Diccionario de la Lengua Española,* Publicaciones Herrerías, México.

Siglo XXI (1982), *Diccionario de Política,* Tolerancia, Siglo XXI, México.

The New Encyclopaedia Britannica (1974), *Micropaedia,* Vol. X, University of Chicago, Chicago.

UNESCO (1985), *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos,* Serbal-UNESCO, Barcelona.

UNESCO (1988) *Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales,* Planeta-Agostini, Barcelona.

Voltaire, Francois (1984), *Tratado de la tolerancia,* Grijalbo, Barcelona.

El derecho a la educación y a la educación superior

*Dr. Pablo Latapí Sarre**
Cátedra de Derechos Humanos UAA-AMNU,
Segundo Ciclo, 1997-1998 UAA.

Los conflictos que se suscitan desde hace varios años, con motivo de la admisión a las universidades, a las instituciones de educación media superior (EMS) del área metropolitana de la Ciudad de México son indicativos del lugar central que ocupa la educación postobligatoria en la lucha de las jóvenes generaciones por las oportunidades sociales. Es frecuente que los alumnos no admitidos o no asignados a una opción de la EMS satisfactoria invoquen a su favor el "derecho de la educación", argumentando que se está violando, sea como derecho humano fundamental de toda persona, sea como derecho consagrado en la legislación positiva del país.

El tema del derecho a la educación es fundamental no sólo para la política educativa, sino para el desarrollo de los seres humanos. Hay en él no pocas confusiones, respecto al derecho a la educación postobligatoria. Es obvio que esta transición escolar en particular tiene y tendrá aún más en el futuro transcendencia ocupacional, calidad de vida y, en suma, realización personal. Conviene reflexionar sobre estas cuestiones;

* En Gutiérrez Gallo, Amador y M. Matilde Martínez B., Comp. (1999). *La Democracia y los Derechos Sociales y Económicos*. Aguascalientes, UAA, pp. 177-186.

lo haremos considerando el derecho a la educación en general, pero con especial atención al derecho de educación postobligatoria que plantea especiales dificultades. Procederé con base en los siguientes tres pasos, considerando como primero el derecho a la educación en nuestra legislación, segundo en el marco de los derechos humanos y, tercero, añadiendo una consideración complementaria.

El derecho a la educación en la legislación mexicana

La legislación del país (art. 3° constitucional y arts. 2°, 4°, 6° y 9° de la Ley General de Educación, LGE) afirma el derecho a la educación. Se prescribe que "todo individuo tiene derecho a recibir educación" (art. 3° constitucional), y que "todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables" (LGE, art. 2°), también se establece que es obligatoria la primaria y la secundaria para "todos los habitantes del país" (LGE, art. 4°); que es gratuita la educación que el Estado imparte (art. 3° constitucional IV) y aunque establece que el estado debe "promover y atender" todos los tipos de mente su obligación de proporcionar está de manera gratuita. Tampoco se hace mención explicita de la educación media superior. El Estado, por tanto, se compromete a proporcionar sólo la educación básica, la posbásica sólo a "promoverla y atenderla."

Las formulaciones legales desvían varios aspectos fundamentales.

Por ejemplo:

a) Respecto al sujeto. Se ignoran las implicaciones del derecho a la educación específicamente para las personas con discapacidad física o mental o para la población que habla lengua indígena, no obstante que la Constitución reconoce el carácter pluriétnico y pluricultural del país; tampoco se especifica el caso de residentes extranjeros que tienen derecho a la educación, pero que quizá no contribuyen impositivamente al sosteni-

miento del derecho educativo, cuando se asiste a una escuela privada sufragando sus costos (la cuestión de fondo consiste en que si el costo de la educación privada no limita de hecho la libertad del individuo que opta por ella y restringe su garantía individual en comparación con los demás individuos).

b) Respecto al objeto. La legislación restringe el derecho a la educación al ámbito escolar, aunque hoy en día se valoran otros medios no escolares como importantes para la educación de las personas. Ya dentro del escenario escolar, vale preguntar si el derecho a la educación no debiera incluir, además del acceso, la permanencia en el sistema escolar; si comprende sólo la asistencia a la escuela o también un mínimo de apoyos a la enseñanza (espacio digno, transporte si se habita lejos, materiales didácticos, biblioteca, equipo de cómputo, por ejemplo) y, en consecuencia, si comprende también el derecho a aprender efectivamente, en el supuesto de que el alumno haga un esfuerzo razonable; además si comprende un nivel mínimo de calidad de la oferta educativa. Todo esto muestra que nuestras formulaciones legales son formales y genéricas, insuficientes para definir criterios y dirimir controversias.

c) Otras cuestiones relacionadas con la protección de este derecho quedan también soslayadas: de qué recursos legales dispone el sujeto del derecho para impugnar una calificación injusta o un examen de admisión que no corresponde a su objetivo; o cómo se limitan los derechos de los padres de familia en la intervención de la educación escolar de sus hijos (LGE, art. 65-67). Asimismo habría que señalar la vaguedad legal de la función de los medios de comunicación social en cuestiones educativas, de enorme importancia hoy en día (LGE, art. 74); por poner algunos ejemplos.

Hay que señalar aquí la gravísima protección a la impunidad de maestros y funcionarios que violan las disposiciones legales, contenidas en el artículo 75, fracción XII de la LGE, en el que después de tipificar las infracciones a esta ley, se afirma textualmente: "Las disposiciones de este artículo no son aplica-

bles a los trabajadores de la educación, en virtud de que las infracciones en que incurran serán sancionadas conforme a las disposiciones específicas para ellos", con lo cual se hace nugatorio el derecho a la educación en muchos de sus aspectos. Este artículo queda ahí, como testimonio de una perversión y para vergüenza permanente de los legisladores que lo aprobaron.

Ahora bien, como garantía individual que protege la Constitución, la educación es un derecho del que goza todo mexicano y la interpretación que se haga de las disposiciones legales sobre él nunca debe ser restrictiva; pero, al igual que las demás garantías y libertades, su ejercicio concreto tiene acotamientos necesarios. Sería, por tanto, indispensable –para quien desee completar la revisión del derecho a la educación en nuestra legislación– examinar las disposiciones relativas a la equidad y a la compensación de las desigualdades (LGE, arts. 32-36).

Es útil recurrir al derecho internacional para definir otros acotamientos del derecho educativo cuando se considera su ejercicio concreto en el ámbito escolar. En el derecho internacional, aparecen tres clases de acotamientos: el nivel escolar del que se trate, pues no existe el mismo derecho a la educación básica obligatoria que a la media superior, la superior o el posgrado (y en eso se mezcla también la cuestión de la gratuidad); el segundo acotamiento está dado por los requerimientos de carácter académico necesarios para cursar determinados estudios; y el tercero proviene de los recursos de que dispone cada sociedad para satisfacer la demanda de educación.

Los instrumentos jurídicos internacionales, tanto los declarativos como los suscritos como "pactos" y "convenciones", puntualizan el ejercicio del derecho a la educación conforme a una pauta que estableció primero la Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 26). Según esa pauta, la educación primaria debe ser obligatoria, gratuita y asequible a todos; la secundaria, incluyendo la técnica y profesional de nivel medio, debe también generalizarse y hacerse asequible a todos, implantando progresivamente su gratuidad; la superior. asimismo, debe estar abierta a todos con equidad y de acuerdo a las capacidades de los estudiantes; también, en la medida de lo posible, debe tenderse a ofrecerla gratuitamente.

Respecto a la educación superior, los diversos instrumentos internacionales puntualizan que los gobiernos tienen la obligación de ofrecerla "sobre la base de la capacidad de cada uno (de cada estudiante), por cuantos medios sean apropiados y, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita" (Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos, llamado de San Salvador, art. 13,3,0); "en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados" (Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 26); y también, "de acuerdo con las dotes naturales y los méritos" del estudiante (Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, art. XII). También hacen referencia estos documentos a la capacidad de cada país, al grado de desarrollo de su sistema educativo y al carácter progresivo de la ampliación de las oportunidades.

Estos acotamientos y limitaciones aparecen también en nuestra legislación. Respecto a la enseñanza postobligatoria –y prescindiendo por un momento de los problemas de su gratuidad– la lógica jurídica sugiere que, al no ser ésta obligatoria, hay un cambio cualitativo en la relación jurídica que se establece entre el individuo y los niveles postobligatorios como objeto de su derecho, no en su concepto abstracto, sino en cuanto a su exigencia concreta. El derecho a acceder a ella es exigible en la medida en que se cumplan las condiciones ya apuntadas: de parte del estudiante, tener la capacidad académica necesaria para cursarla; de parte del sistema educativo y del país, contar con los recursos necesarios para ampliar su oferta en correspondencia con la demanda.

Es obvio que en ningún país del mundo se tiene derecho a estudiar precisamente en una institución pública determinada y que cada institución tiene competencia para establecer sus propias normas de admisión, selección y políticas de crecimiento, con el fin de preservar y mejorar sus niveles académicos. Sus decisiones, por supuesto, deben procurar armonizarse responsablemente con las de las demás instituciones, dentro del marco de políticas regionales y nacionales.

Podemos concluir en este primer paso de nuestra reflexión, que las disposiciones legales nacionales no son plenamente satisfactorias para definir el derecho a la educación en varios aspectos fundamentales; deberían completarse y afinar-

se no sólo en beneficio de los sujetos de este derecho sino también en beneficio de las autoridades que requieren disponer de criterios claros para normar el funcionamiento del sistema educativo respecto, por ejemplo, al acceso y permanencia de los alumnos, la calidad de la educación o las condiciones y requisitos de admisión, evaluación y certificación indispensables en la operación de un sistema educativo.

Este panorama legislativo nacional debiera completarse con el examen de las leyes estatales de educación, tarea que excede mis posibilidades, desde luego. Pero es satisfactorio hacer notar que algunas, como la Ley de Educación del Estado de Aguascalientes, añaden disposiciones que precisan aspectos ignorados en la Ley General de Educación; por ejemplo, menciona explícitamente (arts. 6°-9°) la obligación del Estado de atender y promover la educación media y normal, establece que el servicio educativo sea suficiente para atender no sólo el acceso sino el egreso de la educación básica de todos los habitantes de la entidad y provee también la atención educativa a las personas que no pudieron terminarla en los programas regulares; asimismo contiene un importante capítulo sobre la calidad de la educación y su evaluación (arts. 15°-21°).

El derecho a la educación en el marco de los derechos humanos

Todos sabemos que la proclamación de los derechos humanos en su forma moderna se lleva a cabo a partir de finales del siglo XVIII, invocando como su fundamento ya no un mandato divino ni una "naturaleza humana" inmutable, sino al hombre mismo por razón de su propia dignidad. Es la persona humana, toda persona por el solo hecho de serlo, sin distinción de género, credo religioso, nacionalidad o condición social, quien posee estas prerrogativas y exige le sean reconocidas, por encima incluso de las formulaciones del derecho positivo.

La vida, la libertad, el propio nombre, la igualdad, el ámbito privado, las libertades de conciencia, de expresión, de asociación y las garantías judiciales figuran como derechos fundamentales de toda persona. Algunos tratadistas (CNDH, 1991) clasifican los derechos humanos por razón de su objeto en:

derechos de la igualdad, derechos de la libertad, derechos de la vida, seguridad e integridad personal, derechos ciudadanos o políticos y derechos económicos, sociales y culturales. Entre estos últimos, al lado de los derechos al trabajo, a la seguridad social, a la salud y al disfrute de la cultura, se encuentra el derecho a la educación.

En su generalidad, el derecho humano a la educación contempla la perfectibilidad esencial del ser humano, que nace desamparado, impedido, dependiente e ignorante de muchas cosas, pero está dotado de un impulso natural a desarrollarse y de extraordinarias capacidades para aprender a pensar, a sentir y a actuar. Todos somos proyecto y estamos en devenir. Esta concepción tan general de este derecho, sin embargo, se concreta en las declaraciones de derechos humanos –demasiado pronto, diría yo– al orden escolar y, en consecuencia, adopta como su objeto concreto la relación del individuo con el sistema educativo que el Estado organiza como servicio público. Esta lamentable reducción del derecho humano fundamental al ámbito de la educación escolar causa que, en mi opinión, en la definición de su objeto intervengan acotamientos y reglas con las que funcionan los sistemas educativos y que están construidas sobre dos principios: la igualdad de oportunidades y la competitividad. Estas reglas que determinan la admisión, la permanencia, la aprobación de cada grado, la evaluación de los logros y la certificación académica condicionan la aplicación del derecho a la educación. No creo que otros derechos sociales y culturales –como el de la salud, por ejemplo– estén sujetos a reglas y condicionamientos tan minuciosos y en el fondo tan discutibles tratándose de un derecho humano del que depende el desarrollo de la persona.

Tendremos, por tanto, que considerar el derecho humano a la educación desde esta perspectiva concreta; así lo hacen las declaraciones, pactos y convenciones que tratan de él.

Hace dos años algunos aspirantes que no lograron ingresar a la UNAM presentaron una queja ante la Comisión Nacional de Derechos Humanos, esto dio lugar a que se elaborara un interesante estudio, publicado en la *Gaceta* de este organismo (agosto de 1995), con el título "Consideraciones sobre el derecho a la educación y la educación superior en México desde la perspectiva de los derechos humanos", que aporta precisiones

fundamentales sobre el sentido y alcance del derecho a la educación. Aunque no es un documento oficial ni resolutivo de la comisión, tiene especial relevancia por el hecho de que lo firmaron el licenciado Jorge Madrazo, entonces su presidente, el doctor Walter Beller, su coordinador de asesores. Conviene extraer sus principales conclusiones.

Se afirma, desde luego, que debe distinguirse el derecho a la educación en general del derecho a acceder a cada nivel escolar. En el caso de la enseñanza postobligatoria, ese derecho "se limita en función de los méritos respectivos de los aspirantes" y su ejercicio requiere que se garantice la igualdad en las oportunidades de acceso. Además, el ejercicio del derecho a la educación más allá de la enseñanza obligatoria tiene un carácter gradual y progresivo, en conformidad con el grado de desarrollo y los recursos de que dispone una sociedad para ofrecer plazas a los aspirantes.

De estas limitaciones se derivan varias consecuencias para el caso del nivel superior. En primer lugar, no se tiene derecho a acceder a una determinada institución elegida por el estudiante:

> el derecho humano a una educación superior igualitariamente accesible no debe entenderse violado o transgredido por el mero hecho de que un grupo de estudiantes no haya obtenido el ingreso a una institución de educación superior por razones exclusivamente académicas, ni mucho menos en el caso de que tal ingreso no se hubiere obtenido en una institución específica (p. 27),

pues el derecho a la educación no garantiza ingreso de todos los aspirantes sino sólo su participación en un concurso de selección imparcial.

Una segunda consecuencia de las limitaciones del derecho a la educación es que los aspirantes tampoco pueden exigir ser admitidos a la carrera específica que desean, puesto que "las instituciones no pueden, en detrimento de la calidad del servicio educativo, satisfacer las elecciones de todos los estudiantes". Las universidades pueden establecer cuotas de ingreso en algunas carreras "tanto por razones de crecimiento

institucional como de regulación nacional" (p. 29). También afirman los autores que "una institución de educación superior no debería admitir más alumnos que aquellos que pueda formar adecuadamente" (p. 29); añaden: no se puede soslayar el hecho de que el crecimiento desmedido de la matrícula en las instituciones de educación superior ha traído consigo enormes dificultades. Es una falacia sostener que las instituciones serán más equitativas cuantos más alumnos admitan porque esta posición deja de considerar el aspecto cualitativo. Las instituciones públicas de educación superior deben desplegar al máximo sus posibilidades, sin que esto signifique una merma en la calidad académica (p. 29).

Por otra parte, para satisfacer el derecho a la educación de un número creciente de estudiantes que terminan la enseñanza básica, es evidente que el Estado y la sociedad tienen la obligación de expandir adecuadamente la oferta de plazas, además deben hacerlo en conformidad con las características y prioridades del desarrollo nacional. Estado y sociedad.

> deben realizar esfuerzos importantes a fin de terminar con el espejismo de que las formas privilegiadas de movilidad y capilaridad sociales en el país son las de ingresar a una específica universidad y cursar la opción educativa profesional, subestimando otras alternativas y otras instituciones (p. 31).

Por esto insiste el documento en la necesidad de informar a los estudiantes de secundaria acerca de las diversas opciones que les ofrece el sistema educativo para "orientar su elección conforme a su vocación y capacidades" (p. 31).

Permitir, por tanto, un acceso indiscriminado al nivel superior sin exigir las capacidades académicas que éste requiere sería irresponsable.

> Nulo favor hace al desarrollo nacional ya [*sic*] los derechos fundamentales de la persona una educación de baja calidad. Porque la formación de profesionales en esas condiciones desemboca muchas veces en una simulación con múltiples consecuencias negativas: dispendio de los recursos, credencia-

> lismo, desplazamientos en el mercado laboral [...], reproducción del subdesarrollo material y cultural y otras... (p. 26).

Por otra parte, los autores son muy explícitos al precisar las condiciones que deben cumplir las universidades para que el acceso se ajuste a una verdadera igualdad de oportunidades. Debe haber un reglamento "público y consultable". Si se ha establecido un examen de admisión, los estudiantes tienen derecho a conocer su mecánica, los temas que comprende, el peso específico de sus diferentes reactivos y debe ser calificado con imparcialidad. Además, se puntualiza que las instituciones deben informar cómo harán la selección (por ejemplo, aceptando a los estudiantes con mejores calificaciones hasta determinados límites de cupo u otros criterios). La aplicación del examen debe ser equitativa evitando dar a algunos aspirantes varias oportunidades de presentarlo (p. 28). Respecto a la información sobre los resultados, los autores reconocen que las instituciones no han establecido la obligación de proporcionarla, pero recomiendan que lo hagan en bien de los alumnos y en congruencia con el derecho a la información que consagra el artículo 6° de la Constitución.

Estas opiniones cualificadas –que a mí me parecen congruentes con los acotamientos de los instrumentos internacionales– son referentes iluminadores para precisar el derecho a la educación superior desde la perspectiva de los derechos humanos.

Una consideración complementaria

Quedarían incompletas estas reflexiones si se limitara a los aspectos estrictamente jurídicos. *Summum ius, summa iniuria*, dicen los juristas, recordando que la aplicación rigurosa y fría de la ley lleva a veces a la extrema injusticia. El derecho se formula para ayudar a ordenar la convivencia, no es un juego mental sino una propuesta derivada de y ordenada a una realidad concreta, siempre contextualizado el interpretable en función de los efectos de su aplicación.

Desde este punto de vista es importante reflexionar en las realidades que viven muchos niños y niñas mexicanos que,

o no tienen acceso a la educación o la reciben de pésima calidad o simplemente no aprenden casi nada en toda la primaria e inclusive en toda su secundaria. También podemos reflexionar en las realidades que viven los jóvenes del México actual, que llegan a la encrucijada de la educación postobligatoria. Muchos de ellos provienen de hogares muy pobres y de familias que no estimulan su desarrollo intelectual. También, asistieron a escuelas deficientes, con maestros muy limitados y a veces irresponsables; su formación general –el aprendizaje del razonamiento lógico y numérico, de la claridad mental, de la comunicación oral y escrita– fue mediocre; tratándolos, se sorprende uno de la vastedad y hondura de su ignorancia, no saben hablar, menos escribir, no relacionan hechos o conceptos. Por razones que denominamos estructurales, no cumplen las condiciones legales para ejercer su derecho a continuar estudiando, a ellos se les llama rechazados.

Su situación académica real contradice las credenciales que obtuvieron en su primaria y secundaria. Nos muestran, entre ingenuos y perplejos, su flamante certificado de secundaria. Podemos refugiarnos en la imparcialidad de nuestra evaluación externa y en sus fundamentaciones técnicas y estadísticas e insistir en que nuestro examen de ingreso atiende exclusivamente a los conocimientos y aptitudes demostrables y no a las causas externas que impidieron adquirirlos. Pero los jóvenes, estos jóvenes, siguen ahí, esperando una respuesta.

¿Qué salida tienen? ¿Qué les ofrece el país si quedan fuera de la escuela? Empleo, no hay; la delincuencia y la vagancia abundan, casi como necesidad. ¿En nombre del derecho y con la espada legitimadora de la evaluación, los condenaremos a la frustración y la exclusión?

Estas preguntas son incómodas. No tienen respuesta a la luz del derecho, tampoco de la sociología. Nos enfrentan a disyuntivas para escoger entre dos males: aceptar que nuestras instituciones de educación posbásica, al admitir a esos jóvenes, bajen su calidad y se extienda la mediocridad ya preocupante del sistema educativo (ya las calificaciones "de corte" suelen estar abajo del seis en muchas instituciones), o aplicar el derecho y suprimir de un tajo las posibilidades humanas de estos jóvenes, que son multitud.

No hay respuesta a este dilema, que en el fondo es ético. Tampoco hay respuesta a lo que este dilema deja entrever, callejones sin salida a los que va llegando el país y ponen en duda su viabilidad. Hoy se nos presentan, con plazo perentorio de pago, las facturas de muchas y graves irresponsabilidades del pasado: fraudes educativos, simulaciones, la irresponsable sobreprotección sindical de las faltas de muchos maestros, el aislamiento de la escuela respecto a la sociedad, la falta de rendimiento de cuentas, nuestro autoritarismo político, nuestras cómodas impunidades e indolencias colectivas. Todo se paga, llegó la hora. ¿Qué hacer entonces?

Segunda parte

Textos sobre la relación del doctor Pablo Latapí Sarre con la UAA

Influencia en la planeación y la investigación educativa[1]

Lic. Felipe Martínez Rizo

Como se comenta en la presentación de esta obra, la relación del Dr. Pablo Latapí Sarre con la Universidad Autónoma de Aguascalientes comenzó en 1976, en el contexto de los trabajos del primer Plan de Desarrollo de la institución.

En esa fecha don Pablo había ya impulsado de manera decisiva la utilización, en México, de la idea de la planeación universitaria y las técnicas que se manejaban entonces para esa tarea. Entre 1967 y 1970 había dirigido la realización de trabajos de planeación institucional en la Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad de Sonora, el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), y el Centro de Estudios Técnicos y Superiores de Mexicali (CETYS). Con estos trabajos, Latapí impulsó el uso de la técnica de autoestudio (*self-study*), surgida en los Estados Unidos, como parte del desarrollo de los sistemas regionales de acreditación.

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey había utilizado ya esa técnica, cuando obtuvo el reconocimiento de la *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS), pero la experiencia no había rebasado el ámbito de la institución. Con otros enfoques, la Universidad Nacional Au-

1 Este capítulo retoma elementos de la obra *La investigación educativa en la UAA*, escrita por el autor de estas líneas y dedicada "A Pablo Latapí, por su inspiración".

tónoma de México también emprendió acciones de planeación desde finales de la década de 1960, a cargo del secretario general, licenciado Fernando Solana, pero la experiencia se redujo también a la UNAM.

En agosto de 1970, el doctor Latapí, a partir de las experiencias mencionadas, ofreció un Curso Técnico sobre Planeación Universitaria, dirigido a rectores de instituciones afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Uno de los participantes, el rector de la Universidad Autónoma de Guerrero, Jaime Castrejón Díez, ocupó poco después el cargo de Director General de Coordinación Educativa de la Secretaría de Educación Pública, en el sexenio de Luis Echeverría, cuando no existía todavía una Subsecretaría de Educación Superior. El doctor Castrejón retomó entonces el trabajo de Pablo Latapí, intentando que las universidades públicas de las entidades federativas lo utilizaran para su planeación.

La idea tardó en ser aceptada y provocó fuertes resistencias en el ideologizado medio de las universidades públicas de la época, lo que explica que los trabajos apoyados por el doctor Latapí en Chihuahua y Sonora no tuvieran continuidad, lo que sí ocurrió, al menos en parte, en las instituciones privadas: décadas más tarde autoridades del ITAM y el CETYS reconocían la importancia que los planes preparados con la orientación de don Pablo habían tenido para el desarrollo de esas casas de estudio.

Si se recuerdan las difíciles circunstancias que prevalecían a mediados de la década de 1970 en varias universidades públicas mexicanas, se entenderá que el Primer Plan de Desarrollo de la UAA, para el período de 1977 a 1983, fuera una innovación importante, junto con otras como la organización departamental y el pago de cuotas significativas por parte de los estudiantes, rasgos que hicieron destacar a nuestra casa de estudios en el panorama universitario de la época.

El trabajo de preparación del Plan de Desarrollo 1977-1983 llevó un año completo y tuvo dos etapas.

La primera fase consistió en un diagnóstico muy amplio de la situación de la universidad y su entorno, incluyendo análisis de la demanda de estudios superiores que podía preverse para los años siguientes, dada la evolución de la matrícula de

los niveles educativos previos. Estos análisis eran relativamente sencillos, ya que la mayor parte de las personas que solicitan ser admitidas en una carrera universitaria, en un momento dado, están ya en grados inferiores del sistema educativo desde doce años antes, y con unos supuestos nada aventurados sobre las tasas de retención y transición, a partir de las observadas en el pasado, así como de la demanda que proviene de otras entidades y de generaciones previas, es posible una previsión bastante precisa y confiable de esa demanda.

No es difícil tampoco predecir la forma en que la demanda estudiantil se orientará hacia las diversas opciones de estudio. Encuestas entre estudiantes de los últimos semestres de bachillerato, junto con la observación de las tendencias de los últimos años, tanto en la entidad como a nivel nacional, permiten estimaciones aproximadas del número de jóvenes que se inclinarán por una u otra licenciatura.

Mucho más difícil es anticipar las necesidades futuras de profesionales de las diversas ramas, lo que no consiguen hacer herramientas muy complejas, como las derivadas de las teorías económicas del capital humano, o las desarrolladas en las décadas de 1950 y 1960 en el marco de la reconstrucción de Europa después de la Segunda Guerra Mundial, técnicas que don Pablo conocía y había introducido en México desde 1964.

Con su consejo, y aprovechando la experiencia del CETYS de Mexicali, esa primera etapa del Primer Plan de Desarrollo se llevó a cabo de julio a diciembre de 1976. De enero a junio de 1977 se realizó la segunda etapa, consistente en la preparación de los programas que conformaron finalmente el Plan. A lo largo de ese año, por invitación de la UAA, don Pablo participó en algunas de las sesiones de trabajo en que se revisaban los avances del Plan, en particular en alguna de las sesiones de trabajo que el Consejo Universitario tuvo en el balneario de Comanjilla, que durante esos años fue testigo de varias de las decisiones más importantes para la vida futura de la UAA.

Además de sus consecuencias directas, la experiencia de preparar el Primer Plan de Desarrollo tuvo repercusiones más amplias. Hacia afuera, contribuyó a establecer la imagen de la UAA como institución innovadora, con un amplio reconocimiento por parte de las autoridades de la SEP y la ANUIES, a lo que contribuyó sin duda la importancia creciente de la pla-

neación en el sistema nacional de educación superior en esos años. Recuérdese que fue en la Asamblea General de octubre de 1978 cuando la ANUIES aprobó el documento por el que se estableció el Sistema Nacional de Planeación de la Educación Superior, sancionado luego en la Ley de Coordinación de 1979, con la Comisión Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES), las comisiones regionales (CORPES) y estatales (COEPES) y, finalmente, los elementos básicos que debían ser las unidades institucionales de planeación (UIPES).

Al interior de la UAA, el Primer Plan de Desarrollo fue la base sobre la que se construyó la tradición de planeación de la institución, que hasta la fecha sigue viva, con los sucesivos planes de desarrollo, que hicieron que la universidad estuviera habituada a ese tipo de ejercicio, mucho antes de que la SEP los estableciera como condición para acceder a los fondos extraordinarios que se le asocian, identificados con las siglas ahora bien conocidas de PIFI, PIFOP, PROMEP, etcétera.

Los planes de desarrollo llevaron a la realización de estudios especiales, como los ya mencionados de demanda, pero luego otros, como el desarrollo de una metodología propia para la toma de decisiones sobre las carreras que deberían establecerse –en función no sólo de su demanda potencial, sino también de su necesidad social, su mercado laboral y su costo–, estudios sobre causas de deserción de los alumnos, etcétera.

En los años siguientes, los trabajos de planeación, junto con el interés de las autoridades por la problemática educativa, llevaron al desarrollo de la investigación educativa en la UAA, en lo cual el apoyo de Pablo Latapí siguió siendo decisivo.

Desde 1977 se creó en la UAA una maestría en Educación, mediante la cual se buscaba que el personal académico se capacitara en cuestiones relativas a la docencia. En forma congruente con las ideas de la época, los contenidos de la formación consistían en talleres sobre formulación de objetivos instruccionales, elaboración de reactivos para evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes, manejo de técnicas de dinámica de grupos, y adquisición de habilidades para el uso de nuevas tecnologías educativas.

Pronto se evidenciaron las limitaciones de esa estrategia y se emprendieron acciones más complejas, siempre con el propósito de mejorar la educación: se llevó a cabo un importante

proceso de reforma curricular de todas las carreras existentes para reducir la carga de horas y la proporción de clases expositivas en los planes de estudio, aumentar la presencia de actividades de estudio independiente y en grupo, de prácticas de tipo integrador, y de elementos humanísticos. En 1978 se creó la licenciatura en Ciencias de la Educación, con tres orientaciones enfocadas respectivamente a la formación de asesores psicopedagogos, de administradores educativos y de investigadores educacionales.

Debe recordarse que, en abril de 1978, cuando el proyecto de la licenciatura se presentó al Consejo Universitario, la SEP acababa de anunciar el inicio de la transferencia de facultades educativas a los estados o descentralización, que culminó en mayo de 1992 con la federalización de la educación básica. Uno de los argumentos que se adujeron para sustentar el proyecto fue, precisamente, que el inicio de ese irreversible proceso hacía indispensable que en cada estado de la República se desarrollara la capacidad de estudiar y administrar, con rigor y eficiencia, los sistemas educativos estatales.

Al crear la opción orientada a la investigación educativa en la licenciatura mencionada se pensaba ya, expresamente, en que había que desarrollar con vigor dicha actividad, pero se pensaba hacerlo después de 1983, cuando habría egresado la primera generación de licenciados, y se podría pensar que algunos de ellos, así como profesores, hicieran estudios de posgrado, para prepararse a incursionar en la investigación.

Una circunstancia imprevista hizo que se adelantara la puesta en marcha de un programa de investigaciones, el primero que la UAA creó formalmente en cualquier campo: un ofrecimiento que hizo la SEP, en octubre de 1980, proponiendo a la UAA ser sede de un centro regional, cuyas funciones incluyeran la elaboración de material didáctico que hiciera uso de las tecnologías modernas, la preparación de los maestros, y la realización de investigaciones educativas. La propuesta implicaba recibir apoyo de una bolsa especial de la Organización de Estados Americanos.

El ofrecimiento de la SEP fue visto como una oportunidad par dar un paso importante en el camino de la consolidación de la investigación educativa y se consideró adecuado aceptarlo, pero comenzando con una etapa de preparación de quienes

deberían llevar a cabo las actividades mencionadas, ya que en ese momento no se contaba en la UAA con personal con maestría y menos con doctorado, como normalmente se espera de quienes se dedicaran a la investigación.

Por ello el proyecto que se presentó a la SEP contemplaba un desarrollo en dos etapas: una de 1981 a 1983, consistente en una maestría para la formación de investigadores, y otra a partir de 1984, cuando comenzaría propiamente la realización de investigaciones. El proyecto fue aprobado por la SEP, por lo que entre septiembre de 1981 y diciembre de 1983 se desarrolló una maestría, de la que se habla en otro capítulo de esta obra.

Paralelamente se llevó a cabo el proceso de elaboración del segundo plan de desarrollo de la UAA, en el que se prestó especial atención al impulso de la investigación, que seguía siendo muy modesta. La forma en que el Plan de Desarrollo 1983-1992 buscó dar ese impulso implicó la agrupación de los proyectos de investigación en conjuntos más importantes, que permitieran integrar esfuerzos y aprovechar mejor los recursos, o sea constituyendo *programas* de investigación.

Se planteó el desarrollo de 16 programas, el primero de los cuales sería el de investigación educativa, que contaba con más elementos gracias al trabajo hecho entre 1981 y 1983 con apoyo de la SEP y la OEA. Por ello, el Plan señalaba que, a partir de enero de 1984, se comenzaría a desarrollar el Programa de Investigaciones Educativas, PIE, como ocurrió.

La constitución de los programas de investigación no fue sólo un cambio de nombre, sino que implicó la implantación de un sistema de programación y seguimiento de los proyectos, para que la asignación de recursos fuera acompañada por mecanismos para cuidar la calidad de los trabajos que se realizaran: normas sobre el momento y la forma en que debían presentarse proyectos; las instancias que deberían evaluarlos y dictaminar sobre su calidad; la forma en que se les asignarían recursos; los momentos y formas en que deberían de presentarse los informes parciales o finales, y las instancias que evaluarían estos últimos. La asignación de tiempo de investigación sólo podría hacerse con base en un proyecto aprobado por las instancias competentes.

Otras circunstancias contribuyeron a que el PIE no sólo tuviera proyectos relativos a temas de educación superior, sino

también de educación básica. La maestría de 1981-1983, gracias al apoyo recibido y a su carácter regional, tuvo alumnos de estados vecinos de Aguascalientes, y no sólo de las universidades autónomas, sino también de escuelas normales, por lo que varios de los trabajos de tesis se enfocaron a estudiar temas de educación básica, como la disciplina en la escuela primaria, el desarrollo de valores, el concepto del maestro acerca de sus alumnos, o la temática de la escolaridad y la clase social. Además, y en colaboración con la delegación de la SEP en Aguascalientes, durante 1983 se llevó a cabo un proyecto muy importante: un extenso diagnóstico de la situación de la educación básica en el estado, en 1983.

Mientras estos desarrollos tenían lugar en la UAA, el doctor Pablo Latapí jugaba un papel decisivo para el desarrollo de la investigación educativa en el país, en su calidad de Vocal Ejecutivo del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE) del CONACyT, así como en la de creador e impulsor de la Asociación Civil denominada Reuniones de Información Educativa (RIE).

Gracias al PNIIE, el CONACyT dio apoyo a un número importante de proyectos de investigación pero, dada la debilidad de la comunidad académica correspondiente, impulsó también su fortalecimiento mediante otras actividades, en las que se contó también con la contribución de RIE, en particular, reuniones de coordinadores de maestrías y de directores de centros de investigación, que contribuyeron a que se constituyera una verdadera comunidad de investigadores.

El desarrollo de la investigación educativa en la UAA, aunque modesto, destacaba ya en el panorama nacional, que en muchas ocasiones presentaba debilidades más graves que las de nuestra institución, lo que explicó en su momento la invitación de la SEP a la que se hizo referencia antes.

Por ello la UAA estuvo presente en las actividades organizadas por el PNIIE y RIE, lo que hizo que la relación con el doctor Latapí continuara, como lo hizo su influencia en el desarrollo de la investigación educativa en nuestra institución.

Como se verá en otro lugar de esta obra, don Pablo apoyó personalmente los trabajos de la primera maestría para formar investigadores, y la cercanía con el grupo de la UAA hizo que siempre se tuviera información sobre las actividades que

él promovía desde los puestos que ocupaba. Por ello, los investigadores de la UAA tuvimos ya una presencia significativa en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en 1981.

A lo largo de la década de 1980, pues, la planeación se estableció como una actividad permanente en la UAA, al tiempo que la investigación educativa se desarrollaba, con los dos programas de formación de investigadores ya mencionados.

Al comenzar la década siguiente, el área estaba suficientemente consolidada para ofrecer, en forma regular, un posgrado que satisfaciera los criterios de calidad que en ese momento habían establecido la SEP y el CONACyT, dando lugar al llamado *Padrón de Posgrados de Excelencia*, que daba acceso a becas para los alumnos.

En enero de 1992 comenzó sus estudios la primera generación de esta nueva maestría, y en mayo fue aceptada en el padrón mencionado.

Paralelamente, un nuevo evento no previsto permitió que se diera un paso cualitativo importantísimo: en diciembre de 1991, la SEP hizo un nuevo ofrecimiento relativo a la investigación educativa a la UAA: ser sede del Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior (PIIES).

Los Programas Interinstitucionales de Investigación (PIIs) fueron una estrategia de fomento de la investigación en las universidades públicas del país, que la SEP concibió como una forma de complementar el trabajo del CONACyT en el mismo sentido, según puede verse en el documento *Prioridades y compromisos nacionales para la educación superior en México 1991-1994*.

La idea era apoyar áreas de investigación en vías de consolidación, dado que las más consolidadas podían beneficiarse normalmente con el apoyo del CONACyT, que aplicaba criterios internacionales para otorgar recursos a un proyecto.

Como primer paso para poner en marcha un PII, la SEP identificaba, a partir de las solicitudes de apoyo para proyectos de investigación que presentaban las instituciones de educación superior del país, ciertas áreas de importancia para el desarrollo nacional, y cuáles eran las instituciones que desarrollaban más trabajos al respecto.

La SEP seleccionaba una institución que le parecía prometedora en un área determinada y le ofrecía ser la sede de un PII en ese campo, ofreciendo apoyos especiales del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), para el desarrollo de proyectos de investigación de alto nivel, en los que participaran investigadores de varias casas de estudio. La SEP ofrecía recursos tanto a la sede como a las demás instituciones que participaran en un PII, para que consolidaran su infraestructura y realizaran investigación de calidad lo que, además, debería llevar a que se les abrieran las puertas de los mecanismos nacionales e internacionales de financiamiento más exigentes.

Hasta 1991 la SEP había apoyado doce de éstos Programas. El décimo tercero fue el PIIES. La UAA aceptó con mucho interés ser la sede de éste, considerando que el ofrecimiento de la SEP coincidía perfectamente con la prioridad que la institución había decidido dar al desarrollo de la investigación educativa.

En enero de 1992 se elaboró un anteproyecto; se invitó a participar en el PIIES a la Universidad Nacional Autónoma de México; la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco; la BUA de Puebla; la Universidad de Guadalajara; la Universidad Autónoma de Nuevo León; la Universidad Autónoma de Yucatán; y la Universidad Autónoma de Coahuila. Con las aportaciones de las demás instituciones participantes se formuló la versión definitiva del proyecto, que fue aprobada formalmente por las instancias de la UAA en marzo.

Para servir como la máxima instancia académica del Programa, facultada para decidir sobre los proyectos que se apoyaría, aprobar los informes respectivos, etc., se constituyó un Comité Asesor, integrado por destacados investigadores del campo de la educación, todos miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Para presidir el Comité se tuvo la suerte de contar, precisamente, con la experiencia de Pablo Latapí.

El PIIES recibió el apoyo de la SEP desde 1992 hasta 1996. Gracias a estos apoyos, y junto con otros, como se verá más abajo, fue posible fortalecer la infraestructura de investigación educativa de la UAA, y comenzar a impulsar algunos proyectos de investigación. Esto último no es sencillo porque, como se ha dicho, sin investigadores capaces, la investigación no puede desarrollarse, aunque haya recursos económicos.

Pese a la escasez de personas con el nivel de calificación y la experiencia necesarios, y a que las que reunían tales características solían tener diversas responsabilidades, y pese al poco tiempo disponible, que puede verse en el hecho de que las primeras solicitudes de apoyo se recibieron a principios de mayo, durante 1992 pudieron ponerse en marcha seis proyectos, con la participación de investigadores de siete de las ocho instituciones mencionadas, y de otras dos.

Uno de los efectos positivos más visibles del PIIES fue el reforzamiento de la infraestructura para la investigación que, en el caso de la que se ocupa de temas educativos, incluye fundamentalmente equipamiento de cómputo y biblioteca.

El año de 1992 trajo otros apoyos para la investigación educativa de la UAA, especialmente bajo la forma de un apoyo especial para el inicio de la maestría en Educación ya mencionada, y de otro para el reforzamiento de la hemeroteca, ambos concedidos a través de la desaparecida DGICSA, de la SEP.

Por lo que se refiere al segundo de estos apoyos, gracias a él fue posible incrementar el número de publicaciones extranjeras especializadas en educación que se recibían en la Hemeroteca del Centro de Artes y Humanidades de la UAA en unos 80 títulos, con los cuales el total llegó a 240, sin contar aquellos de otras áreas del campo de las ciencias sociales; si se incluyen estos últimos, el total de títulos que recibía la hemeroteca por esas fechas era de aproximadamente 380.

Si bien las colecciones de los 80 nuevos títulos apenas comenzaban, como es obvio, las de los 160 títulos anteriores tenían ya de 5 a 15 años de antigüedad casi ininterrumpida, por lo que en ese momento constituían ya uno de los acervos hemerográficos más importantes del país en el área de educación.

Los apoyos permitieron, además, la adquisición de libros, así como la de dos importantes colecciones de microfichas de documentos derivados de investigaciones educativas: el fondo completo del sistema REDUC, de Chile, con cobertura latinoamericana desde 1979, y una parte importante del fondo de documentos del ERIC, norteamericano, con cobertura internacional, desde 1986. También se adquirieron libros y dos bancos de información bibliográfica en CD ROM: el IRESIE mexicano y el ERIC.

En el renglón de equipamiento, fue posible dotar al área de investigación educativa de la UAA con varias computadoras, incluyendo una para cada uno de los investigadores miembros del SNI, y otras para los demás investigadores y los alumnos de la maestría, así como de otros equipos: lector de CD ROM, escáner, impresora láser, fotocopiadora, lector-impresor de microfichas y telefax.

Aunque el tema será tratado con mayor amplitud en otro capítulo de la obra, es necesario mencionar, así sea brevemente que, en el marco del PIIES, a partir de enero de 1993 se preparó el proyecto del Doctorado Interinstitucional en Educación que, con la participación de las 15 instituciones de educación superior con mayor actividad en este ámbito, formó medio centenar de doctores, en tres generaciones, entre 1994 y 2005.

Contar con personas que tengan una buena formación de nivel doctoral es fundamental para la plena maduración de un área de investigación; también era difícil de lograr, en las fechas de que hablamos, ante la debilidad de todas, o casi todas, las instituciones.

Por ello, y teniendo en cuenta que a principios de la década de 1990 había ya, en la UAA y en otras instituciones, bastantes personas con maestría y considerable experiencia y madurez, se pensó que era viable un programa de doctorado heterodoxo, que ofreciera a aspirantes con ese perfil, la oportunidad de acceder formalmente al doctorado con la tutoría de investigadores muy calificados, sin tener necesariamente que trasladarse durante varios años a vivir a una localidad diferente de la que es su domicilio y lugar de trabajo habitual. Los contactos y las relaciones personales e institucionales que el PIIES hizo posibles fueron la base sobre la que se construyó, en la UAA y para todo el país, un nuevo piso de ese edificio interminable que es la investigación educativa mexicana.

La participación de Pablo Latapí fue fundamental, tanto en el Progama Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior como en el Doctorado Interinstitucional en Educación. Fue miembro de los consejos académicos de los dos proyectos, y su experiencia dio siempre un peso específico a sus opiniones y aportaciones.

Conclusión

El desarrollo de la investigación educativa en la UAA, que se ha sintetizado en las páginas anteriores, fue fruto del trabajo de un grupo de personas de un tamaño mucho menor al que trabaja en otras instituciones nacionales.

El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, por ejemplo, tiene más de 100 investigadores de tiempo completo, en su mayor parte con doctorado, además de un número mayor de personal de apoyo administrativo; el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional tiene unos 40 investigadores; la sede Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional, por su parte, sin contar a un número mayor de profesores de tiempo completo, tiene más de 100 investigadores.

El Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en cambio, tiene solamente 22 profesores de tiempo completo, la mayor parte de los cuales dedica casi todo su trabajo a la atención de alumnos de licenciatura y posgrados no orientados a la investigación; sólo 10 tiene tiempo asignado para esa tarea, que en ningún caso llega al 100% de la carga, y en general no supera el 50%.

En este contexto, es notable cualitativamente el peso de la investigación educativa que se ha desarrollado en la UAA. El reconocimiento de la comunidad académica mexicana al respecto puede apreciarse con indicadores como la presencia de investigadores de la UAA en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, en el Consejo de Especialistas de la SEP, y en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Los ingredientes que se conjuntaron para conseguir lo anterior incluyeron tener un objetivo ambicioso, con visión de largo plazo y planeación estratégica; prestar atención a la formación de investigadores; desarrollar la infraestructura bibliohemerográfica; y estar atentos para aprovechar las escasas pero valiosas oportunidades de apoyos externos, especialmente para contar con recursos adicionales para las actividades iniciales de formación de investigadores y de equipamiento.

Un ingrediente más, fundamental, fue la presencia de Pablo Latapí, su orientación y consejo prudente, su disposición para facilitar contactos, y la motivación que su ejemplo representó para muchos de los miembros del grupo.

Referencias

Latapí Sarre, Pablo (1982). Cuatro autoestudios asesorados. La experiencia del Centro de Estudios Educativos, A. C. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XII, N° 1, pp. 43-55.

Martínez Rizo, Felipe (1993). *La investigación educativa en la UAA.* Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Martínez Rizo, Felipe (1995). *El Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior 1992-1995. Balance y perspectivas*. Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Don Pablo Latapí y la formación de investigadores educativos en la UAA

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

Introducción

En su larga y fecunda vida, don Pablo Latapí hizo aportaciones muy significativas a los centros de investigación e instituciones educativas a los que se vinculó, como muestra esta obra en su conjunto en el caso de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El presente capítulo aborda un ámbito específico al que el trabajo de don Pablo contribuyó a dar forma y sentido en esta casa de estudios: el de la formación de investigadores educativos.

La preocupación por hacer investigación educativa y formar investigadores sobre la educación nace en forma temprana en la UAA; las acciones iniciales surgen ligadas en forma estrecha al desarrollo de la planeación en la institución. En efecto, ya en 1976, tan sólo tres años después de su creación, se desarrollaron varias actividades que constituyeron las primeras investigaciones educativas de la institución, orientadas a documentar con precisión la demanda de educación superior

en el estado, las necesidades y perspectivas del mercado laboral y la propia situación de la universidad en lo relativo a sus funciones sustantivas.

Desde otra perspectiva, también es cierto que la investigación educativa ha tenido una presencia singular en la UAA prácticamente desde su nacimiento. Apenas a cinco años de su creación, en 1978, se empezó a ofrecer una licenciatura en Ciencias de la Educación con tres áreas terminales: asesoría psicopedagógica, investigación educativa y administración educativa. Con el correr del tiempo, las dos primeras áreas dieron lugar a sendas licenciaturas dedicadas por entero a su respectivo ámbito de especialización. No sobra decir que la decisión de formar licenciados en investigación educativa fue audaz en un momento en que en el contexto nacional la oferta formativa en este campo era relativamente escasa en el nivel del posgrado y prácticamente inexistente en el de pregrado, y en el que los centros en los que se realizaba esta actividad eran muy pocos. La fuerte centralización del sistema educativo en la capital del país hacía todavía más insólita la medida en una universidad del interior; sin embargo, ya entonces se había advertido la necesidad de desarrollar, en cada entidad federativa, "la capacidad de estudiar y administrar, con rigor y eficiencia, los sistemas educativos estatales" (Martínez Rizo, 1993: 27).

La incursión de la Universidad en la formación para la investigación educativa a nivel posgrado no tardó más años. En 1981 comienza un proceso que a lo largo de esa década y la primera mitad de la siguiente va dando forma a posgrados cada vez más sólidos y siempre responsivos a necesidades puntuales: las de la propia institución y otras locales en los primeros años, las de las instituciones de educación superior del país en los últimos.

En la trayectoria de diseño e implementación de los posgrados de la UAA para la formación de investigadores educativos, don Pablo Latapí estuvo presente de distintas maneras y en distintos grados. La preocupación científica y personal que a lo largo de su vida le acompañó por los temas de equidad y calidad de la educación, así como por la educación para la paz y el desarrollo de valores, marcaron de alguna forma las trayectorias de investigación de los profesores que se involucraron en estos esfuerzos y siguen presentes en las agendas de

investigación que se desarrollan en el único de los posgrados que aún está vigente, la maestría en Investigación Educativa.

Es difícil establecer aportaciones puntuales de Latapí a cada uno de esos posgrados; su presencia e influencia son, si se quiere, más bien difusas, pero no por ello menos importantes. No es casual que la obra de Martínez Rizo, *La investigación educativa en la UAA. La construcción de una tradición* (1993), exponga en su dedicatoria "A Pablo Latapí Sarre, por su *inspiración*".

Las primeras maestrías para formar investigadores

En 1981 inicia en la UAA la primera maestría en educación orientada a la formación de investigadores. Su nacimiento se adelanta a las previsiones que la institución había formulado en este sentido; la decisión de crearla en ese momento se fundamenta en una coyuntura que la Universidad no podía dejar pasar: el ofrecimiento que en 1980 hizo la Secretaría de Educación Pública, para que la UAA fuese la sede de lo que en la propuesta de la SEP constituiría un Centro Regional de Tecnología Educativa. El centro, de acuerdo con la propuesta federal, tendría una doble vocación: por un lado, el diseño de materiales didácticos que aprovecharan los medios modernos de comunicación y la capacitación de los maestros en su utilización; por otro, el desarrollo de investigaciones educativas.

La UAA hizo una contrapropuesta en la que cabría destacar, por lo pronto, dos elementos: concentrar los esfuerzos del centro en el segundo propósito, creando en sentido estricto un organismo de investigaciones en educación; y dar un sustento sólido al trabajo de investigación en una condición previa y, sin duda, indispensable para garantizar la viabilidad y calidad de las investigaciones: la formación de un núcleo de investigadores con nivel de maestría, a partir, en lo esencial, de los profesores del departamento de Educación que tenían a su cargo la atención de la licenciatura en Ciencias de la Educación.

Dado que la SEP aceptó esta propuesta, entre 1981 y 1983 el posgrado atendió a 21 estudiantes[1], no sólo de la propia Universidad, sino también de otras instituciones de educación superior y escuelas normales del estado de Aguascalientes y circunvecinos. La invitación a estas últimas obedeció a otro de los rasgos de la contrapropuesta presentada por la UAA a la SEP consistente en la inclusión en la futura agenda de investigación, no sólo de la educación superior, sino de todos los demás niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Esta perspectiva amplia sobre los aportes al conocimiento de la educación que un nuevo centro de investigación educativa debía hacer, aunados a los que ya realizaban los pocos centros que existían en ese entonces en el país, fue sin duda compartida por quienes dieron forma a la propuesta presentada a la SEP; pero tampoco me queda duda que la influencia de don Pablo debió haber sido determinante. El derecho a la educación fue un tema recurrente en su obra; por ello, era impensable que la educación básica quedara fuera de los ámbitos estudios del futuro centro.

Debido a la imposibilidad de que la UAA organizara un posgrado para la formación del núcleo de investigadores en cuestión con sus propios recursos, se optó por una solución especial: el programa habría de ser ofrecido por la Universidad pero impartido por profesores visitantes; la organización modular del currículum tuvo como finalidad facilitar el trabajo del grupo de invitados. Casi al término de la maestría, entre septiembre y octubre de 1983, el doctor Latapí impartió el curso Análisis de la Educación en México II.

Por lo demás, estos años coincidieron con la etapa en que Latapí dio un fuerte impulso a la investigación educativa en el país a través del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE) del CONACyT. En el marco de este programa y siendo él su vocal ejecutivo, varias instituciones formularon el Plan Maestro de Investigación Educativa, documento que constituyó "un intento serio para la formulación de políticas, estrategias y programas tendentes a la planeación coordinada de la investigación educativa del país" (Arredondo, 1982).

1 Después de los primeros cursos se retiraron cuatro personas por lo que el grupo de egresados quedó en 17.

De esta época y de los esfuerzos de Pablo Latapí fue fruto también, el primer Congreso Nacional de Investigación Educativa. Como narra Arredondo (1982):

> En abril de 1980, el PNIIE del CONACyT convocó a un grupo de directores de instituciones de investigación educativa para poner en marcha la organización de un proceso permanente: el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Este proceso habría de caracterizarse por el desarrollo de reuniones frecuentes de trabajo entre los investigadores participantes, para estudiar la situación actual de la investigación educativa en el país, analizar sus tendencias y las condiciones bajo las que se realiza, así como para hacer recomendaciones con la finalidad de mejorar la calidad de la misma.

La UAA fue convocada a este proceso con lo que el esfuerzo que se hacía al interior de la institución por sentar las bases para el desarrollo de la investigación educativa a través de la formación de un núcleo inicial de profesores-investigadores, se vio enriquecido e influido de manera directa por el impulso dado por el doctor Latapí, a lo largo de su vida, pero en especial desde el PNIIE, en esos años, a la instauración, desarrollo y consolidación de la investigación educativa en México.

En forma paralela al surgimiento de los primeros proyectos de investigación desarrollados por el grupo de profesores de la UAA formados en la maestría en Educación, continuaron los esfuerzos por ampliar el acceso al posgrado a otros docentes de la institución. De esta forma, entre 1985 y 1988 se organizó un segundo programa de maestría orientado a la formación de investigadores. A diferencia del anterior, éste abarcó el campo de las ciencias del hombre en general, y no sólo el área de educación. Además, enfatizó la formación metodológica, se destinó exclusivamente a profesores de la Universidad y la impartición de los cursos recayó fundamentalmente en el propio personal de la institución que ya contaba con el nivel de maestría.

La maestría en Educación/Investigación Educativa

La maestría en Educación de la UAA, nombrada en Investigación Educativa a partir de la última revisión de su plan de estudios en 2006, suma casi dos décadas de existencia. A lo largo de estos años ha formado ocho generaciones de maestros y atiende actualmente a la novena, que habrá de egresar en junio de 2011.

Martínez Rizo (1995: 25-26) refiere que a principios de los años noventa del siglo pasado:

> El Departamento de Educación de la UAA contaba ya con una docena de personas con una buena formación para la investigación. Algunos comenzaban doctorados en otras instituciones, y la mayoría dedicaba ya parte considerable de su tiempo al desarrollo de proyectos que, por su número y nivel conformaban ya un decoroso conjunto, definido institucionalmente como el Programa de Investigaciones Educativas.
> Con base en ello, en 1991 se decidió comenzar a ofrecer un nuevo programa de maestría en Educación decididamente orientada a formar investigadores. Esta maestría, cuya primera generación comenzó en enero de 1992, fue aceptada desde entonces en el Padrón de Posgrados de Excelencia del CONACyT.

En efecto, después de dos programas de duración acotada y con el propósito expreso de favorecer el acceso al posgrado a profesores de la institución, la UAA estaba ya en condiciones de ofrecer un programa de maestría permanente, sustentado en la infraestructura humana pero también material que a lo largo de los años anteriores se había ido constituyendo en apoyo a los posgrados ya referidos. En particular, los recursos bibliohemerográficos de la UAA en apoyo al área de Educación en general, destacan hoy en día y desde mucho tiempo atrás por su cantidad y calidad.

La pretensión de acceder al Padrón de Excelencia del CONACyT impuso exigencias puntuales al diseño del plan de estudios de la nueva maestría y en general, al conjunto de pro-

cesos que fue necesario implementar, como la selección de alumnos, la dirección de tesis, la evaluación de los alumnos y del programa mismo, entre otros.

Desde su origen, la maestría en Educación tiene una serie de rasgos que en lo esencial se han mantenido tras sucesivas revisiones de su plan de estudios y que se expresan como sigue:

a) La maestría concede una importancia balanceada a la formación teórica, metodológica y técnica.
b) En cuanto al ingrediente teórico, comprende cursos orientados a proporcionar una formación general en las principales disciplinas desde las que se realiza la investigación educativa, complementados por el trabajo de profundización del alumno en relación con el tema de tesis.
c) La dimensión metodológica de la formación es el punto más fuerte de la maestría en Educación-Investigación Educativa. Bajo la convicción de que los denominados enfoques *cuantitativo* y *cualitativo* son formas legítimas de hacer investigación, y que lejos de ser opuestos resultan complementarios; a lo largo de los años el currículum del posgrado ha transitado de una situación en la que contenía una proporción mucho mayor de elementos del primero de ellos, a la actual, en la que se puede advertir un patente equilibrio en los cursos y contenidos dedicados a uno y otro enfoque de investigación.
d) Los seminarios de investigación, uno en cada semestre, constituyen la columna vertebral del plan de estudios del posgrado. Constituyen el espacio para la integración de los elementos teóricos y metodológicos del currículum en el proyecto de investigación que los alumnos deben desarrollar para obtener el grado que brinda el programa.

La maestría en Educación-Investigación Educativa ha sido objeto de varias evaluaciones internas y externas; las primeras por la normatividad misma de la UAA; las segundas por su pertenencia a los diferentes padrones de posgrados de calidad establecidos por el CONACyT. Adicionalmente, una evaluación

externa solicitada en forma expresa por la Universidad después del egreso de la primera generación, fue realizada en 1994 por tres reconocidos investigadores educativos del país: Sylvia Schmelkes, Humberto Muñoz y Eduardo Weiss. En aquel entonces, la evaluación global a la que arribaron expresaba:

> El análisis general del programa, en nuestra consideración, permite otorgarle una valoración altamente positiva y señalar que existe plena conciencia de sus logros y problemas a resolver. El programa se encuentra en plena consolidación y ha formado ya un grupo que se desempeña con éxito en labores académicas de investigación, docencia, y otras de coordinación y administración de procesos y fenómenos educativos. También, los resultados de investigación de los profesores y estudiantes son pertinentes a los propósitos del programa y de calidad.
> Asimismo, debe señalarse que hay un buen ambiente académico, compromiso, responsabilidad, involucramiento con las tareas institucionales de la Universidad y una clara motivación de progreso y superación, todos ellos ingredientes necesarios para que se formen mejores investigadores y se eleve el prestigio académico de la Maestría… (Schmelkes, Muñoz y Weiss, en Martínez Rizo, 1995: 107).

La permanencia de la maestría en el Padrón de Posgrados de Excelencia del CONACyT; su adscripción posterior al padrón del Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP) y su membresía en el actual Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en la categoría de programa consolidado, hacen ver que los juicios formulados por los evaluadores externos en 1994 tenían pleno fundamento.

En este posgrado el doctor Latapí no tuvo alguna participación directa como sí la hubo en los casos de la primera maestría en Educación y el Doctorado Interinstitucional del que se habla en el siguiente apartado de este capítulo. Sin embargo, no parece aventurado afirmar que los espacios de interlocución que fue posible establecer con él, tanto en el marco de la primera maestría en Educación, como en otros que de manera

informal establecieron con el doctor Latapí varios académicos de la UAA, aportaron elementos valiosos, difusos pero claramente presentes, al trabajo de investigación educativa y de formación de investigadores realizado en la institución.

El Doctorado Interinstitucional en Educación

Como muchos otros proyectos surgidos del área de Educación de la UAA, el Doctorado Interinstitucional en Educación nació como una iniciativa novedosa en el concierto nacional. En 1994 eran pocos los doctorados en educación que se ofrecían en el país y prácticamente todos estaban concentrados en la capital, de suerte que quienes aspiraban a continuar su formación profesional debían salir al extranjero o al menos cambiar su lugar de residencia por unos años a la Ciudad de México, en el caso de los investigadores de provincia. El recuento de la investigación educativa realizada en el país, que para entonces habían puesto de manifiesto los dos congresos nacionales que ya habían tenido lugar, dejaba ver la necesidad de formar, con sólidos fundamentos teóricos y metodológicos, a un número mayor de investigadores educativos, habilitados para desarrollar esta tarea con altos estándares de calidad.

Como resultado de la notable expansión de los programas de maestría entre los años setenta y ochenta del siglo pasado, un numeroso grupo de académicos de las instituciones de educación superior del país contaba con la trayectoria profesional suficiente para realizar estudios de doctorado, pero con posibilidades escasas o nulas de cambiar su lugar de residencia, aun dentro del país.[2]

El Doctorado Interinstitucional surge en este contexto, con varias características que rápidamente lo convirtieron en una opción atractiva de formación:

2 Considérese que cuando se difundió por primera vez la convocatoria de ingreso al doctorado, se recibieron 81 solicitudes; tras un cuidadoso proceso de selección, se aceptarón solamente a 23 personas.

- Orientación a la investigación.
- Interdisciplinariedad.
- Currículum centrado en el trabajo de tesis.
- Tutorial.
- Que no implica cambio de residencia, sí tiempo completo.
- Con interacción en seminarios de investigación.
- Con líneas de investigación definidas por los tutores.
- Refuerza la capacidad institucional.

La convocatoria en centros de investigación e instituciones de educación superior del país con trayectoria en el campo de la investigación educativa fue exitosa y, para la primera edición del programa se contó con la participación de 15 organismos. Además de los centros e instituciones, lo que principalmente hizo del Doctorado Interinstitucional una opción de formación de muy alta calidad fue la oferta de tutores que logró reunir, entre quienes se contaban los más reconocidos investigadores educativos del país que en conjunto cubrían una amplia gama de temáticas y líneas de investigación, aplicadas a distintos objetos, niveles y dimensiones del sistema educativo nacional.

La calidad del proceso formativo descansó en varios factores, entre los que destaca sin duda, la formación y experiencia de los tutores, así como los altos estándares de desempeño que se establecieron desde el mecanismo mismo de selección de los estudiantes y a lo largo de sus estudios en el programa. Una instancia académico-organizativa fundamental lo fue el Consejo Académico del Doctorado, del cual formó parte desde un inicio Pablo Latapí, junto con otros investigadores sumamente reconocidos: Carlos Muñoz Izquierdo, Humberto Muñoz, María de Ibarrola, Eduardo Weiss y Felipe Martínez Rizo.

Conforme a lo previsto en el proyecto de creación del doctorado, el programa formó solamente a tres generaciones. La expectativa de reforzar la planta académica de las instituciones de educación superior involucradas se alcanzó sólo en el caso de algunas de ellas, pero el Doctorado Interinstitucional en Educación tenía claramente establecida su misión y en el año 2000 se ofreció por última vez.

Hablando ahora desde una perspectiva más personal, como alumna de la primera generación del doctorado, dos circunstancias hicieron especialmente valiosa y formativa mi experiencia: en primer lugar, la dirección de mi tesis por parte de Sylvia Schmelkes, a quien conocía por su obra pero no en persona y mucho menos como asesora; en la relación que debimos entablar en el marco del doctorado, logré conocer un poco de ella y admirar mucho más su incansable dedicación al trabajo, su inteligencia siempre despierta, su versatilidad y enorme capacidad de acrisolar sus conocimientos teóricos y el del sistema educativo de nuestro país, su compromiso con la justicia social y educativa, sus propios estándares y exigencias respecto al trabajo que yo debía hacer y su permanente solidaridad con mi proceso de aprendizaje. Me llama la atención decir esto a diez años de haberme graduado y en el contexto de una obra sobre la relación de Pablo Latapí y la UAA, pero espero que se comprenda que revivir esa experiencia con este pretexto, inevitablemente remueve los aspectos más sentidos de ella. Por lo demás, la referencia a Sylvia Schmelkes no es del todo gratuita si se considera la estrecha relación que ella sostuvo con don Pablo. En 2001, con motivo de un reconocimiento a su trayectoria como investigadora, que le fue entregado en el marco del Congreso Latinoamericano sobre Innovaciones Educativas, organizado por la Universidad de las Américas, Sylvia se refirió a esa relación en los siguientes términos:

> He tenido el gran privilegio de haber podido dedicar mi vida a la investigación en educación. En ello no he tenido distracciones, aunque en el camino he incursionado en diversos temas y me he aproximado a la generación del conocimiento desde diversos enfoques metodológicos. Sin duda gran parte de mi trayectoria se debe a mi perseverancia en este campo.
> En este trayecto he trabajado y convivido con muchas personas de las que he aprendido gran parte de lo que sé. Algunas de ellas me han formado: a Pablo Latapí y a Carlos Muñoz Izquierdo son, sin lugar a dudas, a quienes más les debo conocimientos, habilidades y, sobre todo, valores en el desarrollo de la investigación educativa… (Schmelkes, 2001: 1).

La segunda circunstancia ocurrió a raíz de la designación de Felipe Martínez Rizo como rector de la UAA para el periodo 1996-1998. Varias de las responsabilidades que tenía a su cargo hasta entonces tuvieron que ser asumidas de forma distinta; en lo que toca al Doctorado Interinstitucional en Educación, del cual era coordinador, la fórmula que encontró fue sencilla: ofrecer a un alumno del programa la coordinación operativa de éste; como es fácil comprender, la delegación debía recaer en un alumno de la propia Universidad para facilitar la comunicación con el coordinador general y la realización de los diversos trámites institucionales asociados con el desarrollo del programa. Para entonces, habían transcurrido los tres primeros semestres del doctorado y, conforme a lo que marcaba su plan de estudios, yo estaba inmersa en el trabajo de campo de mi investigación.

Hacerme cargo de la coordinación operativa del doctorado supuso a partir de entonces, compaginar el desarrollo de mi tesis con las múltiples demandas que la operación del programa traía aparejadas; varias de ellas exigieron un esfuerzo especial en tanto tuvieron que ser definidas para realizarse por primera vez, como los seminarios de correcciones que antecedieron a los exámenes de grado.

La coordinación implicó también, de manera sustancial, entrar en intensa interacción con todos mis compañeros, el grupo completo de tutores y, por supuesto, el consejo académico. Tuve, a partir de entonces, otro invaluable espacio de aprendizaje: las reuniones de este cuerpo colegiado para evaluar el avance de los alumnos y el del propio programa. Sería injusto subestimar los aportes de todos y cada uno de sus integrantes, pero, don Pablo fue siempre, sin duda, la voz de la más plena experiencia y sabiduría; sus juicios y opiniones constituían en todo momento, una referencia obligada en el análisis y toma de decisiones de toda índole.

Los alumnos que formaron parte de los grupos del Seminario de Investigación en los que él participó durante las tres generaciones que atendió el programa cuentan con una visión seguramente más rica de sus aportes al doctorado y, en particular, a sus proyectos de investigación. Lo que yo puedo decir, por lo que pude advertir es que como asesor de tesis en la primera generación, y como lector en la segunda y tercera,

fue crítico y exigente, lo que aunado al saber que compartió con los estudiantes cuyo proceso acompañó, influyó indudablemente en una mayor calidad de sus trabajos recepcionales; el rigor científico, la claridad en la expresión, la referencia experta y puntual al sistema educativo mexicano, fueron tan sólo una parte de la impronta que dejó en esas tesis.

Reflexión final

La temprana vocación de la UAA por la investigación educativa tiene, como ha tratado de mostrar este capítulo, una clara expresión en los esfuerzos de formación de investigadores en educación que a lo largo de tres décadas la institución ha venido desarrollando de manera consistente. Hoy, pero desde hace muchos años ya, Aguascalientes, su Universidad, su departamento de Educación y su grupo de investigadores educativos son plenamente reconocidos en el medio nacional e internacional.

La historia construida, el saber y la experiencia acumulados se fincan desde luego, en la motivación y claridad de quienes idearon y dieron forma a los sucesivos posgrados orientados a la formación para la investigación educativa que la UAA ha creado, y también, de quienes se fueron sumando a lo largo de los años en las sucesivas empresas que tuvieron lugar. En todos estos esfuerzos la sabiduría, el empuje y buen juicio de don Pablo Latapí dejaron huella. Con diferente intensidad e involucramiento según el caso y las propias circunstancias de su vida, la formación de investigadores educativos en la UAA contó, en forma patente, con su *inspiración.*

Referencias bibliográficas

Arredondo, Víctor (1982). La investigación educativa a través de un congreso. Comentarios. En: *Revista de la Educación Superior*, México: ANUIES, vXI, n41, enero-marzo. Consultado en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res041/txt7.htm

Martínez Rizo, Felipe (1995). Los posgrados en educación de la UAA. Diversidad y complementariedad. México: UAA/Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior.

Martínez Rizo, Felipe (1993). *La investigación educativa en la UAA. La construcción de una tradición*. México: UAA/Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior.

Schmelkes, Sylvia (2001). La investigación en la innovación educativa. *Congreso Latinoamericano sobre Innovaciones Educativas*. México: UDLA. Consultado en:http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/redepja/Doc_1.pdf.

Hora de vivir, tiempo de educar

Una reflexión sobre el legado educacional de Pablo Latapí Sarre

Dr. Bonifacio Barba Casillas[1]

Preámbulo

Si en las percepciones de los historiadores y analistas de la cultura los siglos no son propiamente una centuria de dimensiones fijas sino tiempos largos interconectados en una trama de prácticas sociales, económicas y políticas con rupturas y continuidades; si estas unidades de tiempo cultural son definidas por circunstancias y hechos de especial significado que no están desconectados de las acciones humanas sino que recogen éstas, se nutren de ellas, las valoran y las expresan como la materia prima con la se construye la historicidad general de la vida social y como el ámbito humano donde se teje la experiencia concreta de la biografía personal, por todo ello, podemos decir que las horas son los tiempos personales, los momentos de la existencia que se configuran entre siglos, es decir, entre la historicidad de la cultura y la propia historicidad, con su enorme variedad de circunstancias. Las horas son

1 Profesor-investigador del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

los tiempos de la persona, los momentos de la acción de los individuos; expresan sus opciones existenciales y la forma en la que encarnan los valores y perspectivas morales que los siglos de la humanidad han ido construyendo como patrimonio cultural y, para el caso del doctor Pablo Latapí Sarre y su circunstancia mexicana, como patrimonio educativo, humanizador, civilizatorio.

El sentido de la existencia elaborado por el doctor Latapí se basa en la convicción de que el tiempo de la vida es *tiempo de educación.* Esto se aplica desde luego a la propia educación, entendida como la construcción y realización de un proyecto de vida sustentado en creencias y valores fundamentales que tienen su simiente originaria en la familia, a la vez que es comprendida también como crecimiento personal y elaboración de una identidad social y profesional en una trama particular de relaciones personales e interprofesionales (Cf. Latapí 2008a y b). Pero la vida como tiempo de educación, en su forma social, hace referencia a la responsabilidad moral que debe emerger de las relaciones sociales y del funcionamiento del Estado para darle sustento al derecho a la educación, para ocuparse de él con responsabilidad y compromiso, porque sobre él descansan las formas democráticas de la convivencia. En esta perspectiva se configuran las relaciones entre educación y justicia (Cf. Latapí, 1995).

El doctor Latapí percibió y valoró sus horas biográficas y profesionales como el ámbito íntimo del yo y de la conciencia que en contacto activo con la urdimbre de las relaciones sociales, políticas y económicas de los *siglos* en los que realizó su existencia, le permitieron afirmar que el tiempo humano es, todo él, tiempo de educación, y ello es algo perenne (Cf. Latapí, 2008a). Queda claro, para quienes tuvimos algunas horas compartidas con el doctor Pablo Latapí, que su tiempo es una intensa experiencia social, política y religiosa y que se ha esforzado en que el conjunto de tal experiencia sea vida educativa. Aunque tomó la opción de mantener sus horas religiosas separadas de las que social y políticamente dieron forma a su trabajo profesional a fin de apoyar la razonabilidad y buena recepción social de su trabajo científico y teórico, de los valores de las primeras horas surgió una poderosa motivación que dio fuerza y dirección a su trabajo en las otras horas del siglo.

Desde otra perspectiva, que complementa lo anterior, el doctor Latapí realizó una productiva integración de tiempos, de conocimiento y de acción. Si uno observa los testimonios que existen de su vida y si repasa sus escritos, resalta una extraordinaria valoración del conocimiento, a saber, que una de sus funciones trascendentes es fundamentar y promover la formación del ser humano. El conocimiento, como búsqueda permanente del ser humano y como logro de comprensiones sobre la realidad en general y la realidad humana en particular, muestra el afán del ser humano por definirse, por comprender el mundo y dar dimensiones de justicia a las relaciones interpersonales, las del tú a tú cotidiano y las mediadas por la vida cívica, desde la ciudad que habitamos hasta la república en la que nos representamos y que anhelamos construir en plenitud como comunidad de derechos por medio de distintos medios, la educación entre ellos como un medio privilegiado.

El conocimiento viene a ser, por esto, el problema fundamental de la organización social y de las relaciones de las personas y es una de las fuentes de las que surge históricamente el Estado e influye en su evolución. De ahí derivaba el doctor Latapí la importancia fundamental de la participación social como factor primordial de la vida del Estado y como instrumento de definición y de realización de la educación en dos instituciones clave para la persona: la familia y la escuela.[2]

La participación social es muy necesaria en una sociedad con doble vínculo autoritario en su cultura: en la religiosa, por una estructura eclesial dominante en lo demográfico y poco abierta en lo teológico; en la política, por una tradición secular de violación o de limitada realización de los derechos ciudadanos, es decir, de la dignidad del individuo, sobre la cual cada uno y su comunidad construyen la persona. Las dificultades de la participación provienen de una religión que subordina al fiel o creyente y de una estructura de poder social y político que controla al ciudadano. En el primer caso, si bien se supone

2 Una de las carencias que tiene la teoría educativa en México es el limitado trabajo de clarificación de las relaciones complementarias entre la familia y la escuela. Diversos aspectos de la formación del Estado mexicano y de la relación de la sociedad con la estructura del poder público y el gobierno, han impedido el trabajo necesario en el plano del conocimiento y de la práctica. Es en este campo que el laicismo debe ser revisado, como lo propuso el doctor Latapí (1999).

el don de la fe, en la práctica se subordina al creyente no a unos pastores que cuidan a las ovejas de acuerdo con el mandato evangélico, sino a una especie de *nobleza* muchas veces apegada a los bienes de la tierra. En el segundo caso, sobre el discurso de los derechos opera una estructura de dominio con raigambre y horizontes económicos. Todo ello hace que el tiempo de la educación deba ser siempre tiempo de liberación.

En este trabajo de desarrollo del conocimiento, de realización e impulso a la educación, de promoción, apoyo y creación de instituciones y programas, las áreas de actividad del doctor Latapí fueron diversas y la Universidad Autónoma de Aguascalientes, como este libro lo describe y lo testimonia, tuvo suerte en contar con su presencia profesional. A este respecto pueden distinguirse algunos elementos relacionados en forma específica con mi experiencia personal, por un lado, como otros que de forma directa influyeron en determinadas acciones de carácter institucional, por el otro.

El tema de los valores éticos y el juicio moral en relación con el ámbito de la educación, cuestiones que son inseparables de lo que se denomina *formación integral* de las personas, fue uno que me llamó la atención encontrar en los escritos del doctor Latapí sin que estuviesen referidos a un horizonte o enfoque religioso, pues la asociación entre ética, educación moral y creencias religiosas fue algo casi natural durante muchos años en México debido a una equívoca comprensión y, sobre todo, vivencia del laicismo estatal y escolar de nuestro país.

Cuando a finales de los años sesenta del siglo pasado empecé a escuchar referencias sobre el doctor Pablo Latapí y su trabajo en el Centro de Estudios Educativos, y de manera más frecuente desde los principios de los años setenta, me sentí motivado para procurar sus obras –las más accesibles en cierto momento eran sus artículos periodísticos que luego fueron recopilados en libros– porque se les juzgaba como expresión de una visión innovadora y crítica, que aportaba proposiciones en relación con la educación del país apoyadas en el conocimiento.

Yo leía con interés sus análisis y valoraciones por tener un vínculo muy concreto con la cotidianidad del acontecer educativo y con el papel gubernamental; comprendí que se trataba de una persona preocupada por el conocimiento de la educación mexicana y la promoción de los necesarios procesos de re-

forma. Ambas cuestiones aparecían fuertemente relacionadas con dos necesidades de la sociedad mexicana: primera, lograr mayor responsabilidad gubernamental en la prestación de los servicios educativos y, segunda, tener una participación activa en los asuntos de la educación, de manera tal que las políticas educativas dejaran de ser un asunto privativo de los funcionarios para convertirse en el campo de acción de una nueva relación entre la sociedad y el gobierno. Ello incluía, de manera indudable, disponer de información que ayudara a conocer lo que realmente sucedía en el sistema escolar y que sirviera de base para hacer análisis y valoraciones correctamente fundadas.

No se trataba, pues, de una visión idealista de la educación o de una reducción de sus procesos a la dimensión pedagógica, que tenía y tiene su importancia particular. Visto desde otra perspectiva, el asunto que interesaba no era sólo la educación como asistencia a la escuela, sino dar impulso a la innovación de la actividad de esta institución de manera que se ocupara con eficacia en la tarea de atender un derecho de los individuos en cuyo cumplimiento la sociedad debería estar muy interesada. En suma, por los significados del derecho, por la relación entre el trabajo escolar y la democratización de la vida social, la educación se manifestaba como una cuestión inseparable de valores humanos fundamentales; se mostraba como una cuestión moral en dos sentidos distintos, pero inseparables: en un sentido social se destacaban la equidad y la justicia; en cuanto al educando, el sentido moral apuntaba a su desarrollo personal y social, a su constitución como ciudadano crítico y responsable.

Esta visión de la educación que emergía de los trabajos del doctor Latapí resultaba de mucho interés para mí porque desplegaba una perspectiva social y política de la educación poco atendida en mi formación de la licenciatura en Ciencias de la Educación, la cual era más bien teórica, en un sentido positivo, pero con algunos rasgos de libresca, es decir, sin una orientación clara hacia la innovación y la investigación. Esto no era sorprendente pues las corrientes de innovación eran pocas y la investigación educativa no era una actividad incrustada de manera decisiva en el currículo.

No obstante que el tema de la educación liberadora estaba entonces en boga y en alguna forma tenía presencia en el currículo, no era tratado como instrumento de análisis sistemático de la realidad de la educación mexicana.

Diversas circunstancias personales y laborales a partir de los últimos años setenta del siglo pasado propiciaron que conociera personalmente al doctor Latapí y así, a la lectura de sus trabajos se fue asociando una relación de amistad que me ayudó a ampliar mi conocimiento y mi comprensión de su visión político-social de la educación y de la raíces antropológicas de sus motivaciones para promover la innovación educativa y la participación social. En el desarrollo de la obra del doctor Latapí, su estudio de la política educativa del gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) bajo la óptica filosófica del reconstruccionismo fue un hito particular en la estructuración de un modelo de análisis y de valoración de los procesos de elaboración y ejecución de las políticas educativas (Cf. Latapí, 1987). Yo realicé un pequeño trabajo sobre el tema que me ayudó a comprender los fundamentos filosóficos, sociales y políticos de este enfoque teórico de la educación y, con ello, comprender en mayor grado lo que el doctor Latapí proponía para el caso de México (Barba, 1988). Este enfoque de reflexión sobre la educación lo aplicó el doctor Latapí a la problemática de la institución universitaria (Cf. Latapí, 1982b), tema expuesto en un evento en la UAA. Si bien no se trataba de una actividad centrada en el desarrollo de esta institución, no hubo una recepción explícita a los planteamientos de Latapí respecto a la misión social de la Universidad y su compromiso con el cambio social orientado a la justicia.

Desde los trabajos de los años sesenta, la obra del doctor Pablo Latapí introducía una visión crítica que ayudaba a desmitificar, junto con el desarrollo de otras áreas del conocimiento social, político e histórico de México así como nuevas prácticas profesionales y movimientos sociales, los modos de acción del régimen político mexicano y la forma en que limitaba y coartaba la vida democrática en el país. Todos estos nuevos enfoques de las disciplinas sociales develaban diversos aspectos negativos del sistema político. En tal contexto, el estudio de los valores en la educación y de la formación moral en la escuela, resultaban temas de mucho interés y trascendencia,

en especial por sus repercusiones en la formación de una nueva ciudadanía.

Entre las obras del doctor Latapí existe otro conjunto de ellas por medio de las cuales se vinculó con la UAA para el diseño y realización de un proyecto educativo derivado de otras de sus grandes preocupaciones: la formación de los docentes y la difusión y vivencia de los valores que dan contenido a los derechos humanos. Aunque yo colaboré varios años en este proyecto que ha evolucionado hasta la fecha y vivido diversas fases, se trata de la obra de un equipo de varias personas.

A finales de los años ochenta el doctor Latapí nos propuso a un pequeño grupo de profesores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes la realización de un proyecto de trabajo dirigido a docentes de educación básica. Este proyecto era una extensión de las actividades de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A. C., creada en 1985.[3] El propósito de la experiencia era ofrecerles a los docentes una experiencia de capacitación que les ayudara a atender en su práctica escolar el componente curricular de los valores, con la convicción de que éstos eran un aspecto de la política educativa insuficientemente atendido en la formación inicial y continua de los maestros y en la práctica de las escuelas.

El equipo responsable de la coordinación del proyecto diseñó un enfoque de trabajo organizado en torno a la educación para los derechos humanos, que se apoyaba a su vez, además de la propia teoría y filosofía de los derechos, en las teorías sobre el desarrollo moral, particularmente en la de Lawrence Kohlberg, y en diversas propuestas metodológicas para la formación en valores de Estados Unidos y de algunos países latinoamericanos. Con su propio trabajo y reflexión, el equipo fue adquiriendo una importante experiencia en el campo de la educación en valores y derechos humanos que se manifestó en el interés creciente del profesorado y de muchas instituciones educativas públicas y privadas que vino a dar al proyecto una identidad propia.

3 Ese mismo año la Asociación fue admitida en la Federación Mundial de Asociaciones pro Naciones Unidas.

La experiencia inició con un grupo de maestros de educación básica, en su mayoría del nivel de primaria que, motivados por sus intereses educacionales y su deseo de innovar su práctica en el aula y contribuir al mejoramiento de la escuela en la que trabajaban, de forma voluntaria asistieron a un seminario sabatino de estudio y de diseño de experiencias para la formación en valores. El proyecto fue evolucionando y ampliando su alcance con el trabajo en escuelas completas gracias al apoyo de las autoridades educativas del estado de Aguascalientes. En otra fase de la experiencia, se ofreció a todo el profesorado de primaria del estado una experiencia de formación en el enfoque que se había diseñado como fruto del proyecto.

La Universidad Autónoma de Aguascalientes dio cobijo y apoyo institucional al proyecto, el cual subsiste en la actualidad y continúa ofreciendo diversas actividades para la innovación pedagógica en la formación en valores. El proyecto generó otras alternativas de colaboración y de formación; así, en una etapa cercana a sus inicios, se estableció una relación de colaboración con un grupo de maestros de Torreón, Coahuila que diseñaron un programa de trabajo similar con el auspicio de la Universidad Iberoamericana de aquella ciudad. Posteriormente, durante unos años la UAA ofreció un programa de Especialidad en Educación para la Paz y los Derechos Humanos y a través de las actividades del proyecto se establecieron vínculos con diversas asociaciones civiles y con dependencias públicas. A lo largo de los años, muchas instituciones de educación formal y no formal han recibido asesoría del proyecto, el cual diversificó sus bases teóricas y metodológicas para trabajar con los enfoques de solución de conflictos y de género.[4]

Sin relación directa con la experiencia que se ha descrito en los párrafos precedentes, puesto que los primeros trabajos de investigación sobre los valores en la educación se llevaron a cabo años antes, dentro del Programa de Investigaciones Educativas de la UAA se han realizado varias investigaciones que al paso de los años dieron forma a una línea de investigación sobre el desarrollo moral y la formación de valores. Una de las

4 Algunas obras derivadas del proyecto son Alba y Barba (1989), Barba (1991, 1992, 1995, 1997a y b, 2001), Cascón y Papadimitriou (2005), Papadimitriou (1994, 1995), Papadimitriou, Barba y Chávez (1998), Papadimitriou y Romo (2005).

influencias que están en la base de este desarrollo es el pensamiento de Pablo Latapí, en específico, su insistencia en que una tarea insoslayable de la escuela y una responsabilidad fundamental del estado mexicano es la de estructurar y sostener una experiencia escolar que dé soporte de calidad a la formación de los valores de los estudiantes.[5]

Tanto el proyecto de formación de docentes para que la escuela atendiera los valores como la organización de la línea de investigación sobre desarrollo moral y formación de valores fueron oportunidad para realizar varios momentos de intercambio y de reflexión con el doctor Latapí.

Tales oportunidades, si bien fueron múltiples, no fueron muy amplias, no al menos como sería deseable. El proyecto de formación de maestros para atender el componente de los valores en la práctica escolar y de aula fue sin duda la oportunidad más importante. Antes de esta experiencia de innovación, hubo una de carácter formal en ocasión de un curso coordinado por el doctor Latapí como parte de un programa de maestría en educación. En esta ocasión, el autor de este trabajo elaboró un texto integrado por dos partes principales: en la primera de ellas se hizo un análisis de la situación de valores en la educación superior mexicana, mientras que en la segunda parte se hacía el planteamiento de una propuesta de acción en este tipo de educación. Algunos elementos de ese trabajo fueron posteriormente utilizados –uniéndolos a otros que provenían de la experiencia de educación para los derechos humanos– en reuniones de trabajo encaminadas a la elaboración de propuestas para proveer la formación humanista en el estudiantado del nivel de licenciatura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Otras oportunidades significativas que se dieron para reflexionar e intercambiar puntos de vista sobre la cuestión de los valores y la formación moral de los sujetos en la escuela han sido las siguientes. Primero, la presentación de uno de sus libros, dedicado al desarrollo de la investigación educativa en México. El doctor Latapí tuvo siempre un gran interés en que la investigación ayudara al mejoramiento de la educación –por

5 Una visión sintética del pensamiento de Pablo Latapí puede verse en Barba (2003).

ejemplo, aportando conocimiento valioso y perspectivas de juicio para la toma de decisiones en la elaboración de políticas públicas para la educación– y le preocupaba en gran manera tanto la escasa investigación en algunas áreas del desarrollo educativo como la poca sensibilidad que las administraciones gubernamentales, con algunas excepciones, tenían hacia esta cuestión general, dentro de la cual siempre se precisaba la particular de la formación en valores de los educandos y la exigencia que se derivaba para mejorar la formación inicial y continua del profesorado.

Una segunda ocasión se dio a propósito de la elaboración de una reseña que el autor de estas líneas hizo sobre la obra del doctor Latapí titulada *La moral regresa a la escuela.* Este trabajo, en particular, ayudó a destacar la importancia de que los ciudadanos mexicanos conozcamos la historia escolar, especialmente los procesos sociales y políticos que han determinado el curso que ha seguido el laicismo escolar así como los programas y las experiencias de educación y formación cívica con los cuales la política gubernamental se ha propuesto la formación de los ciudadanos.

Sobra decir que otros encuentros, diversos y con mucha frecuencia breves, se dieron con ocasión de participar en eventos académicos. En uno de estos encuentros comentamos de manera amplia su obra *Educación y justicia. Términos de una paradoja*, libro que integra armónicamente varios trabajos del doctor Latapí en los que destaca con claridad las dimensiones que estructuran las complejas relaciones de la justicia y la educación: la filosófica, la jurídica, la política y la social. Esta es una obra poco conocida y, sin duda, su divulgación ayudaría a hacer más fructífero el debate en torno a la vías educacionales de la justicia y a las exigencias jurídicas y políticas del derecho a la educación.

En general, todos los intercambios sobre esta temática fueron, para quien escribe, oportunidades de aprendizaje muy significativas. Puedo afirmar que a lo largo de los años se fue conformando una coincidencia básica de nuestras visiones con base en dos supuestos fundamentales: la educación tiene de suyo un carácter moral y una estructura valoral, por una parte, y por la otra, la responsabilidad del Estado es indeclinable en orden a crear las condiciones de la realización

del derecho a la educación en el marco amplio de los valores democráticos y de la participación social, piedra de toque esta última para juzgar el significado y alcances de todo el discurso de la política educativa.

En ese marco de comprensión, creo que el laicismo es una garantía de respeto a la creencias de los ciudadanos en la vida pública, pero también tengo la opinión de que este principio jurídico-político no ha sido comprendido a plenitud en los debates sobre la sociedad y la política mexicanas. Puede afirmarse que el laicismo ha cumplido dos funciones, una vez que fue establecido históricamente como principio de organización política con base en la dominación liberal: una, la de justificar, desde la perspectiva gubernamental, la intervención en la regulación de la educación en general y de la oferta del servicio de educación pública en particular; la segunda función del laicismo ha sido la de establecer un parapeto ideológico y cultural más útil a las relaciones e intercambios entre las elites que a la evolución de la convivencia democrática basada en el reconocimiento, legitimación y vivencia del conjunto de valores morales que sustentan los derechos humanos.

Por lo anterior, el laicismo no ha sido fuente de resolución compartida de varias de sus exigencias por parte de los diversos actores sociales y políticos, tanto del lado religioso, en el que se ubica un sector de la sociedad y una importante cantidad de miembros de la jerarquía de la Iglesia católica, como del lado del poder público. Del lado religioso, el catolicismo mexicano se ha renovado muy poco en su vida institucional y la vida eclesial no está lejana de formas corporativas análogas a las que funcionan en el sistema político. Si dentro de la escuela pública el laicismo se ha limitado prácticamente a *no enseñar ni atacar ninguna doctrina religiosa,* en una buena parte de las escuelas católicas ha sido insuficiente la formación ecuménica, la comprensión racional de la fe y la creación de una cultura de equidad que sin duda debe desprenderse de las virtudes teologales.

Parte de las investigaciones que se han hecho sobre el desarrollo moral permiten percibir elementos de este complejo asunto social, político y educativo.

En general, toda la obra del doctor Latapí ha sido una aportación valiosa para la investigación en valores. Como lo

afirmé antes, no se trata en todos sus componentes de una aportación directa, mucha es indirecta y se debe al núcleo de sus convicciones y preocupaciones. Si hubiese que hacer una apretada síntesis creo que sería en estos términos: su insistencia permanente, teórica y práctica, en que la autoridad del Estado en los asuntos educativos sólo se justifica en función de los derechos fundamentales de los ciudadanos y que no existe ningún elemento para derivar de ello limitaciones a la participación social en la educación; que el criterio básico para juzgar la acción del Estado y el progreso en la vida social, lo que incluye una educación con equidad y calidad, es la realización de la justicia; la importancia del conocimiento de la educación, en dos sentidos: para la sociedad, como medio para la creación de una cultura del desarrollo humano y para valorar los logros y los obstáculos al mismo; vale decir también que una sociedad informada, que conoce su vida, sus relaciones y sus estructuras, puede organizar mejor su acción y dar a sus demandas dimensiones reales. El otro sentido del conocimiento de la educación está referido al Estado: para él, el conocimiento es un instrumento insustituible –resguardo contra la demagogia y el triunfalismo, que son expresiones de la irresponsabilidad gubernamental– para la elaboración de políticas y la rendición de cuentas sobre su administración del bien social que es la educación. Otra aportación significativa es, sin duda, el señalamiento de la responsabilidad de las instituciones de educación superior en promover la formación social de los profesionales.

Sin duda alguna, como está sugerido en varias expresiones del texto, la aportación más significativa del doctor Latapí proviene de su propia existencia, de la forma en que vivió sus horas dentro del tiempo mexicano (Cf. Latapí, 2008a, capítulos I y III).

Su obra científica y su trabajo profesional están apoyados en el aprecio de los otros, los poseedores del derecho a la educación; su trabajo está cimentado en la amistad y en la creación de formas de cooperación. Fue una persona que, por su fe religiosa, comprendió el enorme valor del conocimiento humano y la importancia de la voluntad, en la medida en que expresa por medio de proyectos y compromisos sociales, para orientar la acción en los márgenes del respeto y de la tolerancia.

Epílogo

En el ocaso de su vida, según nos confió en su obra *Porque ya atardece. Algunos textos significativos,* el doctor Pablo Latapí afirma el valor de la existencia, de la conciencia y de la fe en Jesús de Nazareth. Por este libro y por otros de sus escritos, uno puede inferir que para él la principal obra de la conciencia humana, esto es, el hombre atento a su interioridad, y de la cultura –que es expresión de las interacciones humanas– es la moral de los derechos humanos, una moral en la que el *otro* tiene una presencia definitoria para el yo.

Termino con una doble valoración personal sobre el trabajo del doctor Pablo Latapí. En primer término, no hay lugar a la duda, el tiempo educativo mexicano debe mucho a las horas que él vivió y al trabajo que emprendió para conocer e innovar la educación mexicana. Algunas de esas horas las dedicó a la UAA y ésta a su vez, en varias de sus actividades, se apoyó en los frutos de las horas de vida y de trabajo profesional del doctor Latapí. Es muy deseable que la UAA recoja en su proyecto de formación humanista muchas de sus reflexiones fundamentales sobre el tema; en ello estaría lo más valioso de un homenaje o de un reconocimiento a sus horas educativas y a su trabajo.

En segundo lugar, creo que la conjunción de su fe religiosa con su trabajo teórico, una conjunción no a la manera integral sino plural y tolerante, pudo ser fuente para otra aportación relevante en una sociedad de escasa ilustración religiosa y en una cultura que tiene la fe, la política y la economía en compartimentos estancados. Esto, a mi juicio, ocasiona pérdidas y retrasos irreparables en el desarrollo de una sociedad justa y con bienestar compartido.

Algunos de los escritos del doctor Latapí se ocuparon de la cuestión religiosa en diálogo con las ciencias sociales, con la política y con la economía; un ejemplo está en su trabajo sobre justicia y cambio social (1982a). En dos ocasiones platiqué con él sobre el tema y me aclaró que una de sus decisiones vitales fue la de hacer investigación y participar en la vida pública mexicana apoyado en la razón, en las herramientas de la ciencia, para que fuese ésta la base de la crítica. Así lo hizo, pero en su vida íntima, su trabajo intelectual estuvo siempre movido

por su fe y aquél no tuvo ningún demérito, como tampoco su actividad científica le impidió vivir profundamente la emoción de la fraternidad y de la amistad.

Referencias y lecturas recomendadas

Alba, M. de los Á. y B. Barba (1989). *Educación para la paz y los derechos humanos en la primaria*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Serie Reportes de Investigación Educativa, n. 19, 71 pp., más anexo documental.

Barba, B. (1988). *El reconstruccionismo en educación*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Serie Reportes de Investigación Educativa, n. 11, marzo, 72 pp.

Barba, B. (1991). Derechos Humanos y Universidad, en *Voz Universitaria*, XII (34), 49-59.

Barba, B. (1992), Una educación para el ser humano, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII (1), 39-54.

Barba, B. (1995). Llevando los valores al currículo, en *Sinéctica*, n. 6, enero-junio, pp. 8-18.

Barba, B. (1997a). *Educación para los derechos humanos. Los derechos como educación valoral*, México: Fondo de Cultura Económica.

Barba , B. (1997b). Valores, educación y cultura, en *Sinéctica*, n. 11, julio-diciembre, 1997, pp. 15-37.

Barba, B. (2001). Declaraciones de lo humano: palabras por la paz, en Carlos Ornelas (Coord.), *Investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí*, México: Editorial Santillana, pp. 51-81.

Barba, B. (2003). Epistemología y cambio educativo para construir la justicia. El pensamiento educativo de Pablo Latapí Sarre, en Ibid., *Horizontes de la educación. Lecturas para maestros*, 2 vols., México, Editorial Santillana, vol. I, pp. 17-42.

Cascón, P. y G. Papadimitriou (2005). *Resolución no violenta de conflictos,* México: McGraw-Hill.

Latapí, P. (1979). *Política educativa y valores nacionales,* México: Nueva Imagen. El primer capítulo del libro da título a la obra, pero otros capítulos contienen textos cuya materia de análisis son los valores o su manifestación en la circunstancia mexicana analizada.

Latapí, P. (1982a). *Justicia y cambio social,* México: Centro de Reflexión Teológica, A. C.

Latapí, P. (1982b). Universidad y cambio social: siete tesis reconstruccionistas, en Varios, *Universidad y sociedad,* Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 3-24.

Latapí, P. (1987a, 5ª ed., 1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México: Nueva Imagen.

Latapí, P. (1987b). Valores de la población rural: una aproximación, en Alberto Hernández y Luis Narro (coords.), *Cómo somos los mexicanos,* México: Centro de Estudios Educativos-Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud, pp. 227-252.

Latapí, P. (1995). *Educación y justicia: términos de una paradoja,* Washington: Organización de Estados Iberoamericanos. Este libro reúne textos sobre la desigualdad en la educación mexicana, escritos entre 1971 y 1993.

Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana,* México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM-Plaza y Valdés.

Latapí, P. (2008a). *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de educación (1963-2006)*, México: Fondo de Cultura Económica.

Latapí, P. (2008b, 2ª ed., corregida y aumentada). *Una buena educación: reflexiones sobre la calidad*, Colima: Universidad de Colima. Este texto fue originalmente la base de una conferencia del Dr. Latapí en el Primer Encuentro Internacional de Educación; luego apareció publicado en Carlos Ornelas (coord.). *Valores, calidad y educación,* México: Editorial Santillana, pp. 41-50.

Latapí, P. (1996-2001). *Tiempo educativo mexicano*, 7 vols., Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Algunos de los volúmenes tienen un capítulo con trabajos sobre los valores, pero en realidad todo el análisis de la realidad mexicana y educativa del conjunto de la obra tiene una perspectiva ética.

Papadimitriou, G. (comp.) (1994). *La educación para la paz y los derechos humanos. Memoria de curso y Talleres 1991-1993,* Aguascalientes: Instituto Cultural de Aguascalientes-Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Papadimitriou, G. (coord.) (1995). *Educación para la paz y los derechos humanos en Aguascalientes,* Aguascalientes: Go-

bierno del Estado de Aguascalientes, Serie Cuadernos de Trabajo, n. 20.

Papadimitriou, G., Barba, B. y C. Chávez (comps.) (1998). *Programa de Educación en los valores de la paz y los derechos humanos. Antología,* México: Asociación Mexicana para los Derechos Humanos-Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

Papadimitriou, G. y S. Romo (2005). *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*, México: McGraw-Hill.

Don Pablo como director de tesis

Dra. Annette Santos del Real

Conocí a don Pablo Latapí a mediados de 1992. Yo tenía unos meses de haber ingresado al Centro de Estudios Educativos (CEE) y colaboraba en un proyecto coordinado por Manuel Ulloa, quien mantenía una relación muy cercana con él. En esas épocas también trabajaban en el CEE Carlos Muñoz Izquierdo y Sylvia Schmelkes. La presencia de esa cuádrupla de investigadores garantizaba que todo lo que hacíamos en el centro estuviera inspirado en la búsqueda de la equidad y la justicia.

Don Pablo era respetado por todos, aunque al principio a mí me causaba temor. Era exigente y odiaba la pereza que se asomaba detrás de análisis demasiado simples o argumentaciones descuidadas; sin embargo, creo que a veces confundía la inexperiencia con falta de voluntad y esfuerzo. Don Pablo podía ser sumamente severo en sus juicios y tenía cierta fama de emitir críticas despiadadas; no obstante, más de una vez lo escuché reconocer que se había equivocado y ofrecer las disculpas del caso. Esa fue una de las cosas que primero le admiré y que hicieron lo apreciara como hombre sabio.

Durante 1993 estuve adscrita a un par de proyectos en los que don Pablo participaba, de manera que tuve algunas oportunidades de interacción cercana con él. En el segundo trimestre de 1994 comenzó el proceso para seleccionar a la que sería la primera generación del Doctorado Interinstitucional

en Educación, coordinado por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). El CEE era una de las instituciones impulsoras de ese programa y promovió que dos de sus investigadoras presentásemos una solicitud para ingresar a él; ambas fuimos aceptadas. El tema de tesis que yo había elegido estaba, de alguna manera, adscrito al campo de la filosofía pues trataba sobre la relevancia educativa y las posibilidades de definirla y medirla. Entiendo que fue por esto que me asignaron como tutor a don Pablo. Nunca le pregunté si había habido alguna otra razón.

El primer semestre del doctorado fue particularmente difícil pues cuando éste apenas comenzaba, don Pablo fue despedido del CEE por quien entonces era su director general; la indignación y malestar entre los investigadores del propio centro y de otras muchas instituciones –entre ellas la propia UAA– fueron enormes. De la cuádrupla de maestros, Sylvia Schmelkes y Manuel Ulloa optaron por renunciar unas semanas después, mientras que Carlos Muñoz Izquierdo decidió dedicarse casi de lleno a su trabajo en la UIA. Mi tutor había sido expulsado de la institución que él mismo había fundado treinta años antes; un verdadero y lamentable escándalo. El CEE jamás volvió a gozar del prestigio nacional e internacional que hasta entonces se había ganado.

Don Pablo sabía que si yo abandonaba el CEE, automáticamente saldría del programa de doctorado que recién me había aceptado; aunque para algunos pueda resultar extraño, mi permanencia en esa institución fue vivida por ambos como un acto de lealtad y valentía, similar al que realizan los soldados cuando se mantienen en el frente de batalla.

Las primeras sesiones de tutoría en casa de don Pablo (todavía en su departamento de Plateros) inevitablemente requerían que conversáramos sobre la situación en el CEE; mis visitas, inclusive, solían aprovecharse para hacerle llegar correspondencia o darle algún recado. Pero poco a poco –y creo que sin que nos diéramos cuenta– fue resultando innecesario que tocásemos el tema. Al cabo de un año, el Centro dejó de ser un referente obligado en nuestra relación y yo lo agradecí.

Al término de cada semestre los doctorandos debíamos asistir a un seminario en el que se evaluaban nuestros avances.

En el primero de ellos, a fines de 1994, debíamos presentar la versión definitiva del proyecto de tesis. No guardo copia del texto que entonces entregué, pero ciertamente distaba de ser el producto esperado y así me lo hicieron saber los lectores de mi grupo,[1] conformado por María de Ibarrola, dos compañeras del doctorado –María Bertely y Lesvia Rosas– y sus respectivos tutores, Guillermo de la Peña y Susan Street. La experiencia de *retroalimentación* fue horrenda, humillante. Creo que don Pablo estaba sorprendido y se sentía corresponsable de mi fracaso. Luego supe que el Consejo Académico del Doctorado me había otorgado la nota más baja (8) y había recomendado para mí un programa de posgrado "más formal", pues parecía que no iba a dar el ancho. No creo equivocarme al afirmar que la decisión de darme una segunda oportunidad fue, sobre todo, una cortesía hacia don Pablo. Eso sí, debía cambiar de tema pues estaba demostrado que la filosofía no era mi fuerte.

A los pocos días de haber terminado la demostración pública de mis limitaciones –el primer seminario de evaluación–, don Pablo me pidió que me reuniera con él, con Sylvia Schmelkes y con María de Ibarrola para discutir posibles nuevos temas. Todos estábamos de acuerdo en que mi proyecto debía aportar algo a la comprensión de los problemas educativos del país; puesto que la educación secundaria había sido recientemente declarada obligatoria y había contados estudios sobre ella, convinimos que valía la pena tomarla como tema.[2] Don Pablo dijo entonces algo que ahora valoro como la premisa fundamental de nuestra relación tutoral: "yo, sobre la secundaria sé muy poco, así que iremos aprendiendo juntos". A partir de entonces, las sesiones de tutoría habrían de ocurrir con mayor frecuencia y yo las sabría aprovechar mejor.

Que la educación secundaria no hubiese sido hasta entonces tema de interés para don Pablo y que yo sólo supiera tres o cuatro cosas básicas sobre ese nivel escolar, nos dio la

1 Durante los seminarios, los tutores y doctorandos nos organizábamos en pequeños grupos cuya composición se definía por la similitud entre los temas de tesis. Todos sus integrantes debían leer con antelación los documentos enviados, criticar su contenido y sugerir mejoras.

2 En ese momento eran realmente pocos los investigadores que en México trabajaban en torno a la educación secundaria; entre ellos destacaban Etelvina Sandoval y Rafael Quiroz.

posibilidad de comenzar casi de cero y, por tanto, de maravillarnos ante lo que íbamos comprendiendo respecto de su historia, sus rasgos distintivos y los desafíos que enfrentaba. Al término del segundo semestre, habíamos decidido que el propósito central del proyecto de tesis sería explorar las valoraciones que estudiantes de distintos grupos sociales hacían de la secundaria. Sin planearlo, creo, el interés por la dimensión de relevancia de la educación volvió a hacerse presente, pues quisimos indagar acerca del valor del certificado y la utilidad de los aprendizajes escolares.

La obligada revisión inicial de literatura –en la que Felipe Martínez Rizo fue pieza clave– se materializó en más de 300 tarjetas que más tarde darían lugar a los primeros dos capítulos de la tesis, siguiendo el detallado índice que previamente habíamos acordado. Entre los hábitos que don Pablo me inculcó, destaca el de hacer índices o esquemas antes de comenzar a escribir. Los esquemas permiten clarificar qué se quiere decir, cuál es el orden en que se desarrollarán las ideas y cómo cada una aporta un argumento central. Un buen índice suele requerir varias revisiones pero, cuando se ha logrado articularlo, puede avanzarse con confianza. Mi tutor creía en el poder metodológico de los esquemas.

Don Pablo no sólo me enseñó a planear mis escritos sino también a escribir correctamente y sin rebuscamientos; sobre el papel señalaba sistemáticamente mis errores y mostraba formas alternativas, sintácticamente simples, para expresar una misma idea. Fiel a sus consejos, en mis textos sigo esforzándome por "decir lo que quiero decir usando las menos palabras posibles".

Las sesiones de tutoría se realizaban a solicitud mía y sólo cuando tuviera algo que mostrar o discutir con don Pablo. Previamente, le hacía llegar un ejemplar impreso de mis avances junto con una nota que explicaba su contenido y planteaba mis dudas y preguntas. Sabía cuán importante era para él la puntualidad, así que yo ponía especial cuidado en llegar a tiempo. A veces trabajábamos en su estudio (para entonces ya se había mudado a la zona de Altavista), a veces en la sala de estar y, al menos en un par de ocasiones, en la cocina. Don Pablo siempre leyó con antelación y cuidadosamente el material entregado; la tutoría consistía en conversar a partir de las

anotaciones que había hecho con su puño y letra sobre las páginas leídas y en tomar acuerdos puntuales respecto de cómo continuar. Guardo copia de algunas de esas notas; me resulta emotivo reconocer en ellas no indicaciones sino consejos, sugerencias que, como se comprenderá, solía aceptar.

No tengo recuerdos claros sobre lo ocurrido en el transcurso del cuarto y quinto semestres del doctorado, pero fue en ese lapso que se tomaron decisiones fundamentales respecto al diseño de los instrumentos y se llevó a cabo, al menos, una parte del levantamiento de datos en las seis escuelas seleccionadas. En octubre de 1996 escribí: "La evaluación del doctorado estuvo bastante bien. Los comentarios de los cuatro lectores (no de mi tutor) fueron muy fuertes e indican una preocupación común: la ausencia de una argumentación que establezca relaciones entre conceptos y que, por tanto, sirva de guía para definir la lógica de presentación de la tesis, que no la lógica de la investigación". Construir esa argumentación para darle congruencia y unidad al análisis de la información recopilada, fue la tarea más difícil y la que ocupó nuestras conversaciones y esmeros de casi todo el siguiente año.

Al finalizar el sexto seminario de evaluación (octubre de 1997) don Pablo redactó una nota que iniciaba así: "En este semestre hubo un avance cualitativo importante. Ya hay un manuscrito integrado, con un capitulado claro. No es todavía un borrador de la tesis; hay algunos problemas y el trabajo no está todavía completo. Pero es posible terminarlo en seis meses más si se sigue trabajando con intensidad y constancia". Me pidió que tuviera más iniciativa para concertar las citas de tutoría y acordamos reunirnos con más frecuencia. Yo tenía ocho semanas de embarazo y aún no sabía que esperaba gemelos; los siguientes seis meses serían clave si quería titularme.

El trabajo del siguiente semestre se centró en fortalecer y clarificar la argumentación de los tres capítulos que analizaban los datos recolectados en campo, aprovechando de mejor manera los grandes temas de la secundaria: obligatoriedad, currículo común, eficacia, pertinencia y calidad de la oferta. Don Pablo leyó varias versiones de esos capítulos y continuó haciendo anotaciones y proponiendo mejoras. En marzo de 1998 acordamos que el texto estaba listo para ser enviado al grupo de académicos que fungirían como lectores en el Se-

minario de Correcciones de mi tesis; ellos fueron: María de Ibarrola, Sylvia Schmelkes, Etelvina Sandoval, Rafael Quiroz y, por supuesto, mi tutor. Los doctorandos sabíamos que esa revisión era más importante que el examen de grado, pues ahí habría de resolverse si el trabajo podía o no ser aceptado ya como borrador de tesis. Mis hijos nacieron a finales de abril y el seminario se realizó el 30 de junio.

Atender las observaciones realizadas en el Seminario de Adecuación me llevó ocho largos meses; había regresado a trabajar y se me habían asignado otros proyectos, de manera que podía dedicar sólo una pequeña parte de mi tiempo a terminar la tesis. Mi memoria indica que ese año las sesiones de tutoría fueron más bien escasas; don Pablo no objetó que atenuara el paso y se mantuvo distante. El 26 de febrero de 1999 le envié un ejemplar impreso de lo que a mi juicio era la versión final de los cuatro capítulos de la tesis; como era costumbre, adjunté una nota que esta vez comenzaba diciendo: "Me resulta increíble que estemos a punto de terminar". Marzo y parte de abril los dedicamos a elaborar Introducción y Conclusiones. Conservo todavía las anotaciones de mi director a la que sería, por fin, la versión que enviaríamos a imprenta.

El examen de grado se realizó en junio de 1999 al sur de la Ciudad de México. De ese día recuerdo dos cosas: que tembló unos minutos antes de comenzar y que mi tutor, en su calidad de presidente del jurado, fue inesperadamente severo en sus cuestionamientos. Me sentí traicionada. Nunca tuve valor para preguntarle por qué había sido tan duro conmigo precisamente ese día. Ahora pienso que quizás una actitud más benévola hubiese hecho creer a algunos que me doctoraba sólo por ser su asesorada.

Tener a don Pablo como tutor fue un privilegio que desde el inicio comprendí bien pero no disfruté plenamente sino hasta pasados los años. Me incomodaba que la *comunidad de investigadores* asumiera que, para merecerme tan alto honor, yo debía demostrar una inteligencia sobresaliente y una vocación excepcional, que no poseía. En una carta escrita a una amiga en junio de 1997 decía: "Me urge terminar el doctorado; aunque el proyecto me gusta, es como una constante prueba de inteligencia que las más de las veces me hace sentir muy pero muy tonta". Conforme redacto estas líneas trato de recordar

si alguna vez don Pablo me hizo sentir poco apta o incapaz: no lo hizo. Puedo decir que me invitó a colocarme en el lugar del aprendiz y ése sí que lo disfruté.

Después de la titulación continué buscando la asesoría profesional y consejo de don Pablo, pero sólo de manera ocasional y para asuntos muy puntuales. Disfrutaba leerlo y escucharlo. En noviembre de 2007, al terminar de leer la conferencia de clausura que dictó en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, le escribí: "No es extraño que sus palabras me hagan llorar pero el llanto de hoy fortalece mi espíritu y mi esperanza. Desde el fondo de mi alma, muchas gracias por obligarme a recordar que vale la pena dedicar la vida a esto".

Mi agradecimiento a don Pablo continúa vigente. Espero haber honrado sus enseñanzas ofreciendo un texto honesto, sin aderezo innecesario, como a él le habría gustado.

Un proyecto que abrió horizontes

Lic. María Ángeles Alba Olvera

Estoy convencido de que hay que seguir trabajando por lo que queremos, en lo que nos corresponde a todos, creo que para eso es la vida. Es abrir horizontes, tender puentes hacia un futuro mejor, sembrar alegría y construir esperanza invocando nuestras utopías y trabajando tenazmente para realizarlas hasta el último día de nuestra vida.

Pablo Latapí Sarre

Con la convicción que expresa el epígrafe anterior, en el verano de 1988, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, iniciamos la construcción de un puente hacia un futuro mejor, con la guía de Pablo Latapí. No cabe duda que íbamos tras una utopía que, hasta la fecha, a muchas personas nos ha mantenido avanzando hacia el horizonte. No sé si logremos mantenernos trabajando tenazmente para realizarla hasta el último día de nuestras vidas, como lo hizo él, pero esa es la intención.

Efectivamente, el proyecto de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (EPDH) que Pablo Latapí, entonces presidente fundador de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. (AMNU), propuso a la UAA, significó tender un puente hacia un futuro mejor. Esta experiencia de formación

que se brindó a docentes de educación primaria redundó en la transformación de su práctica educativa, en la elaboración de una metodología para la formación de nuevos grupos de docentes, y en la elaboración de una propuesta de reforma curricular y de reforma de los libros de texto, así como de orientaciones y metodologías para la formación de maestros en el campo de la PDH, que se presentó a las autoridades educativas federales.

Si bien, la anterior propuesta en ese momento no tuvo el impacto que hubiéramos querido ante las autoridades federales, sí influyó de manera importante en el trabajo de instituciones educativas y organismos no gubernamentales, así como en autoridades educativas de algunas entidades del país, para desarrollar experiencias similares, algunas de éstas, bajo la asesoría directa y la orientación del grupo de trabajo de la UAA y la AMNU. De esa manera, esta tarea educativa se ha multiplicado y ha generado nuevas experiencias inspiradas en ésta, y ha abierto nuevos horizontes.

Cuando la UAA aceptó la propuesta de este proyecto, se convirtió en el espacio en el que pudimos coincidir: una visión que tendía puentes, una sabia decisión de abrirle las puertas de la Universidad, y una fuerte convicción por iniciar un nuevo caminar. A ello se unió el entusiasmo de un puñado de universitarios –docentes y estudiantes– convocados para participar, y la inquietud de maestros de educación primaria que fueron invitados a sumarse a la que luego llamaron "nueva aventura".

Los primeros pasos; un valioso cimiento para el desarrollo del proyecto

El impulso que vino a darle forma a esta innovadora propuesta fueron las sesiones de trabajo que Pablo Latapí condujo en la UAA, a partir de dos documentos que él preparó y nos dejó escritos en hojas de "papel de china", de esas que se usaban cuando se sacaban una o dos copias hechas con papel pasante al momento de elaborar el documento original en la máquina de escribir.

La formación del equipo inicial

El primero fue el plan de actividades que desarrolló con nuestro grupo, del que cabe destacar un aspecto muy particular: la participación de tres estudiantes prestadores de servicio social, dos de la licenciatura en Educación y una de Sociología, que desde ese momento se involucraron como apoyo a maestros de primaria que serían invitados a participar en el proyecto. Ese plan de actividades fue preparado para desarrollarse del 16 al 18 de agosto de 1988.

El segundo documento fue el Marco de Referencia para el Estudio "Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la Primaria". Éste fue nuestro constante punto de referencia, nuestra sólida y clara orientación para el desarrollo del proyecto.

En este marco de referencia iniciaba diciendo:

> Entre los medios que se tienen al alcance para asegurar una vida más civilizada, basada en la vigencia de la Paz y los Derechos Humanos (PDH), está la educación. Si las guerras surgen en las mentes de los hombres, es ahí donde deben fincarse los principios y valores que auguren una convivencia justa y fraternal, única manera de asegurar la paz.

Más tarde, el mismo Pablo Latapí agregaría que las guerras y la violencia surgen en las mentes y en los corazones de los hombres, por lo tanto, debíamos trabajar con ambos (razón y afectos) para poder construir lo que la UNESCO ha llamado "baluartes de la paz".

El propósito aquí planteado señalaba:

> La Recomendación sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, aprobada por la 18ª Conferencia General de la UNESCO (1974), sigue siendo una pauta normativa de gran valor. Sin embargo, la práctica educativa está, en muchos casos, lejos de ajustarse a las normas ahí expuestas… por lo que se propone hacer avanzar en esta dirección a la educación primaria en México.

Han pasado poco más de veinte años, y me cuesta trabajo creerlo ahora que me detengo a hacer cuentas, pero termino convencida de que no me he equivocado porque tengo muy presentes las edades de mis hijas, quienes fueron creciendo junto con el desarrollo de este proyecto, y vivieron muy de cerca mis andanzas, cuando no me acompañaron en ellas.

El proyecto iniciado en la UAA, al igual que ellas, se desarrolló, creció y ha madurado hasta tomar nuevos rumbos, sin depender necesariamente de la institución que la generó: la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. (AMNU), de la que Pablo Latapí era entonces su presidente fundador.

Este proyecto contó en sus inicios con la asistencia técnica del *Center for International Education Development de la Universidad de Alberta*, Canadá y el apoyo financiero de la Comisión Canadiense para la UNESCO. El apoyo financiero después vino de la propia UAA y de otras instituciones públicas, como la SEP, el IEA y otras secretarías de educación de entidades con las que también se ha trabajado. Desde luego que también se idearon una y mil formas de conseguir fuentes de financiamiento, por parte de los mismos equipos de participantes.

El marco de referencia que dio vida al Proyecto

Volviendo a nuestro marco de referencia, Pablo Latapí señalaba como propósito de éste:

- Puntualizar los términos "educación", "paz" y "derechos humanos".
- Describir la actual situación de la educación mexicana desde el punto de vista de la PDH, en el nivel primario.
- Señalar los principales obstáculos a la educación para la PDH en el contexto del país.
- Fijar algunas orientaciones que puedan ayudar a las diversas personas y grupos que colaborarán en él.

Al revisar el documento y cada una de las partes que van respondiendo al propósito de este marco de referencia, encuentro que siguen siendo totalmente vigentes y pertinentes:

> En este sentido, el Proyecto adopta la acepción de "*educación*" establecida en la Recomendación de la UNESCO ya citada (I, 1 a), entendiendo por ella "el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos.

Posteriormente precisa lo que debe significar este concepto de educación aplicado a la PDH, enfatizando su sentido liberador y comunitario-social:

> Tratándose de promover la PDH, el proceso educativo deberá enfatizar no sólo los conocimientos pertinentes, sino muy especialmente la internalización de ciertos valores y la adopción de ciertas conductas, congruentes con la dignidad de la persona humana. Dos dimensiones filosóficas del concepto de persona deberán asimismo tenerse presentes para guiar las acciones educativas:
> – La libertad de ésta, por lo que la educación deberá ser en libertad y para la libertad, procurando convertir a cada educando en protagonista libre y responsable de su propia vida.
> – Y la interrelación; la persona humana es esencialmente un ser en relación con otros y no se realiza sino en comunidad.

En cuanto al concepto de paz llevado al campo de la educación, especialmente en uno de los sentidos que más destaca Pablo Latapí en el documento: "… la paz es el desarrollo basado en la justicia", señala:

> Educar para la paz significa principalmente educar para la comprensión, la cooperación y la convivencia pacífica, basada en la justicia. Esto implica valores y actitudes específicas de respeto al otro, de aceptación de lo diferente, de superación de los prejuicios,

> de dominio de los impulsos, de capacidad de juicios críticos, de disposición al diálogo y de tolerancia y madurez.

Más tarde, analizando el concepto de tolerancia como un valor implicado en la educación para la paz y los derechos humanos, él mismo señalaría:

> Sin embargo, a pesar de la riqueza conceptual que la idea de tolerancia ha recibido a lo largo de su historia, no parece que éste sea el término más adecuado para designar una actitud que fundamente la convivencia democrática […]
> […] Yo prefiero hablar de una "convivencia solidaria" porque la tolerancia no rebasa los dos primeros pasos;[1] se queda en la comprensión, y a lo más en el respeto. Yo prefiero hablar de una "convivencia solidaria" que incluye el tercero y cuarto paso: un verdadero aprecio para intentar construir juntos, con lo mío y lo de los diferentes, y una actitud de auténtica solidaridad…

Y pasando ahora al concepto de derechos humanos, en este marco de referencia señala:

---

1 En su conferencia "¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades" presentada en el marco del *II Encuentro Latinoamericano de Experiencias y Estrategias de Formación Docentes en Derechos Humanos*, organizado por la AMNU y la UAA, en agosto de 1994, Pablo Latapí sugería distinguir cuatro pasos para educar para una "convivencia solidaria":

a) El primero es trabajar para desmantelar nuestros prejuicios. Vía el análisis racional y psicológico, identificar esas barreras con que blindo al diferente; dentro de esto está también comprender que otros tengan prejuicios contra mí y tratar de explicármelo.

b) El segundo paso será enfrentar al diferente mediante la comunicación y el diálogo. Ante el diferente hay dos maneras incorrectas de proceder: anularlo para afirmarme, e integrarlo a lo mío rediciéndolo a mis categorías, que es otra manera más sutil de anularlo. Lo correcto sería intentar comprenderlo como es y reconocer su propia razón.

c) Un tercer paso es intentar construir juntos, construir algo nuevo a partir de lo mío y de aquello que considero valioso en el diferente.

d) El cuarto paso es abrirnos a una actitud solidaria con el diferente, lo que implica hacer mías sus necesidades y colaborar con él en satisfacerlas.

> Se entiende por éstos básicamente los contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los dos Pactos Internacionales: el de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y el de los Derechos Civiles y Políticos.

Más adelante precisa:

> A la luz de esta visión histórica de los Derechos Humanos, éstos pueden definirse como "un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional" (Centro "Francisco de Vitoria", O.P. 1985 I:6). Ellos representan un consenso de gobiernos y pueblos sobre las exigencias esenciales de la dignidad de toda persona, de su libertad e igualdad, y de la aspiración a una convivencia fraternal y pacífica.

Posteriormente agrega un cuadro muy completo en el que presenta los valores jurídicos fundamentales (dignidad, justicia y libertad, seguridad, bien común, paz) y los demás valores vinculados con éstos, que contiene la Declaración Universal de Derechos Humanos (en cada valor señala el Artículo en el que se consigna). Esta clasificación, como otras más que él mismo sugería, pretendían facilitar el análisis de los derechos humanos y su tratamiento pedagógico. Finalmente, se eligió la propuesta de la Vicaría de la Solidaridad de Chile, que permitía hacerlo a partir de cuatro derechos fundamentales y sus implicaciones en los ámbitos personal, familiar, comunitario, nacional e internacional.

En cuanto a los *principales obstáculos a la educación para la PDH en el contexto del país*, cabe destacar lo señalado en cada uno de los siguientes aspectos:

– El marco jurídico de la educación del país.

> En conclusión, puede afirmarse que ofrece muchos elementos valiosos para orientar la educación hacia

> la PDH. Más que pensar en reformarlo, lo que hace falta es una selección de entre la multitud de valores propuestos y su tratamiento pedagógico adecuado para que los valores proclamados lleguen a ser operativos en la práctica escolar.

El contexto educativo. En este aspecto, cabe destacar lo que se señala en el documento acerca de los *contenidos* de la primaria:

> A la luz de los valores de la PDH [...] ofrecen ya muchos elementos valiosos; no podía ser de otra manera, dado que las grandes orientaciones filosóficas y jurídicas son congruentes con valores como la igualdad de todos los hombres, el respecto al derecho o la convivencia internacional. Esto no obstante, ni los planes de estudio ni los textos se han elaborado teniendo a la vista el código completo de los DH o una lista de aquellos DH que debieran atenderse prioritariamente, dadas las condiciones concretas del país (por ejemplo, los derechos de la mujer, de los indígenas, etc.).

Con respecto a lo anterior, es importante reconocer que, al menos en el actual Plan de Estudios derivado de la reforma curricular de la Educación Básica que inició en el presente ciclo escolar, se ha planteado el desarrollo de *competencias para la convivencia* y *competencias para la vida en sociedad*, especialmente mediante la inclusión de la asignatura de *Formación Cívica y Ética*, y de temas transversales como los referidos a la igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo, educación ambiental, educación cívica y ética, y educación para la paz.

Sin embargo, en cuanto a los contenidos, sigue siendo un reto el logro de estas nuevas orientaciones (las mismas que hace veinte años quedaron señaladas en este documento) entre ellas:

> [...] tanto la historia nacional como la de nuestras relaciones con otros países están narradas por referencia a hechos bélicos y a personajes guerreros. No

> hay una visión alternativa de la historia que destaque los grandes procesos humanos y sociales de nuestro gradual desarrollo, a la luz de los valores de PDH.

Un aspecto fundamental del contexto educativo es la formación de los docentes. A propósito de éste, en el marco de referencia se señalan limitaciones u obstáculos para la PDH que, desafortunadamente, siguen siendo los que se observan en la actualidad, como el referido a la falta de atención de aspectos filosófico-educativos, entre ellos:

> [...] una visión crítica del pensamiento oficial sobre la educación a la luz de los procesos sociales, económicos y culturales por los que atraviesa la nación, o como sería una visión axiológica completa de los procesos educativos.
> En la práctica, el desempeño de los maestros constituye una seria preocupación, pues a las deficiencias de formación se unen, en muchos casos, la falta de vocación... Por otro lado, la práctica docente se ve seriamente afectada por prácticas de sobreprotección sindical que auspician el incumplimiento de las obligaciones docentes en no pocos casos, sin que los padres de familia o las comunidades puedan oponer recurso alguno.

Por último, en el contexto educativo se señala un obstáculo más para la PDH, que desafortunadamente también sigue vigente, referido al "descuido tradicional de la esfera afectiva en la educación", dado que es "una inercia que habrá que superar" debido a que "la educación para PDH es fundamentalmente de carácter afectivo".

Antes de enunciar los principales obstáculos culturales que él identifica, precisa:

> Algunas características del contexto cultural del país no hacen fácil una educación que promueva la PDH. Desde luego, no es válido generalizar esas características en un país en el que coexisten culturas diferentes y grados muy diversos de desarrollo social

> y cultural. Pero, dado que el tratamiento pedagógico que el Proyecto contempla será necesariamente nacional (dejando a cada maestro la aplicación diversificada regional o localmente), es indispensable enumerar aquellas características que tienen mayor vigencia en el conjunto de la población.

De esta manera, señala las siguientes características: la violación de la ley por la dicotomía que existe entre la ley y la práctica, de ahí las manifestaciones tan comunes como el soborno, el manejo de influencias y otras formas de corrupción, así como las frecuentes transgresiones a las leyes que quedan impunes y que son presenciadas o las viven nuestras niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el país. La intolerancia y el autoritarismo también son identificados como obstáculos culturales a la PDH, junto con la prevalencia de la hegemonía del varón sobre la mujer que se manifiesta sobre todo en el "machismo que minusvalora a la mujer, la priva de sus derechos y la discrimina en la vida social". Otra característica que tiene una fuerte presencia en la cultura mexicana es el tipo de valores que se propagan o refuerzan en los medios de comunicación, muchos de ellos contrarios a la dignidad de la persona.

Todas estas situaciones se presentan en el documento como obstáculos a una educación para la PDH que debieran tenerse en cuenta para diseñar las intervenciones educativas en el proyecto.

El último propósito del documento, es decir, el de fijar algunas orientaciones para ayudar a las diversas personas y grupos de colaboradores en el Proyecto, se cumplió ampliamente, pues aquí se planteó claramente desde los objetivos y la organización del proyecto, hasta las orientaciones más precisas para cada una de las tareas previstas de cada aspecto a desarrollar: la revisión de los programas y libros de texto de educación primaria, el seminario de formación para docentes, la elaboración de experiencias o intervenciones educativas a cargo de las maestras y maestros, y la preparación de la propuesta que se haría llegar a autoridades educativas.

El desarrollo del Proyecto

Con las anteriores bases y orientaciones, durante el ciclo escolar 1988-89, se llevó a cabo el primer Taller de Educación para la Paz y los Derechos Humanos con un grupo de diez docentes de distintas escuelas primarias públicas y privadas, urbanas y rurales. A partir de las conclusiones de la etapa experimental se diseñó el programa que se aplicó durante más de catorce años en diversos estados del país. A lo largo de este tiempo se le hicieron algunos cambios, adaptaciones y actualizaciones que surgieron tanto de la evaluación permanente del programa, como de las aplicaciones controladas que se realizaron para evaluar de manera sistemática esta propuesta educativa.

La aventura emprendida con este proyecto fue un puente hacia nuevos horizontes, tanto para los docentes como para sus alumnos, para sus directivos; y también para quienes de una manera o de otra nos vinculamos a su desarrollo. Estos nuevos horizontes se mencionan más adelante.

Recién iniciada la experiencia con el primer grupo de maestros, ésta fue motivo de inspiración para una calavera del día de muertos, escrita por el maestro Esteban Luévano Alanis:

Tena, Teté, Alma, Leticia, Paula, Gabriela, Lydia, Malena, Norma, Paco

Onda pena acongoja
como burda paradoja
a toda la población,
pues los maestros murieron,
directo al panteón se fueron,
hay luto en el corazón.

Los docentes mencionados
fueron galardonados
con el Nobel de la Paz
pues en vida ellos lucharon
por los derechos pelearon,
los recordamos, nada más.

Los invitó Chiquis un día:
"tenemos un proyecto, decía
que resultó por allí;
con la Escuela vinculado
las guerras se hacen a un lado,
pues su autor es Latapí…"

No que no; sí que sí,
la verdad yo no lo vi:
pero Chiquis los preparó,
con Bonifacio y Margarita aprendieron
-lengua culta produjeron-
ya la injusticia acabó.

Pregonaron fraternidad,
justicia, solidaridad,
haciéndolos sus ideales;
los niños disfrutaron,
todos ellos asimilaron
los valores conductuales.

Desde primero hasta sexto
y aprovechando los textos
se despertó la esperanza,
sembraron entre los niños
el suficiente cariño
para un mundo de bonanza.

Se murieron los maestros
que enseñaron a los nuestros
a respetar a los demás…
Latapí está en el cielo
con los docentes modelo:
¡descansen ellos en paz!

≈≈≈≈≈≈≈≈≈≈≈≈≈≈

¡Ah!, se me olvidaba decir
-no es que quiera mentir-
la calavera auxiliar:
los maestros ya citados
fueron siempre apoyados
por estudiantes sin par.

Universitarios de clase
de ésos que ya no nacen
ni en otoño ni en invierno
apoyando el proyecto
hicieron viaje directo
hasta el fondo del averno.

A unos cuantos meses de iniciado el proyecto, Pablo Latapí realizó una visita para trabajar en una de las sesiones sabatinas del taller de EPDH con este primer grupo de docentes, y fueron muy valiosas sus observaciones y sugerencias al trabajo que venían realizando los maestros en el aula. Al concluir esta sesión, se le preguntó cuándo volvería a estar con el grupo, y él contestó que lo haría hacia el final del ciclo escolar; esta respuesta no dejó muy satisfecha a Malena, una de las maestras participantes, y le hizo saber que era demasiado tiempo el que estaría lejos del proyecto, agregando: "cuando regrese se va a encontrar como el papá ausente que se sorprende cuando, al volver y enterarse de lo que ha sucedido con su hijo, exclama: "¡Cómo que mi hijo anda tan mal…!" Este cariñoso reclamo valió para que el "papá" del proyecto volviera más pronto a conocer en vivo los avances del hijo.

Año y medio más tarde, la misma maestra, junto con otros integrantes de esa primera generación de docentes y otras personas más que apoyaban a la nueva generación, aprovechando la beca que recibieron para participar en el curso de verano "Paz y Conflictos," en la Universidad Internacional de la Paz de Sant Cugat del Vallés, en Cataluña, visitaron a Pablo Latapí en París, donde se encontraba como delegado alterno de México ante la UNESCO. En esa ocasión también se le puso al tanto de lo bien que el hijo se venía desarrollando.

Nuevos pasos en busca de otros horizontes

El Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, fue más allá de la universidad que lo vio nacer y se extendió no sólo en el estado de Aguascalientes; también llegó a Chiapas para trabajar con docentes de primaria en Tapachula y en Tuxtla Gutiérrez (en coordinación con la Secretaría de Educación del Estado y la delegación especial de la SEP), para trabajar con promotores indígenas en Bachajón y otras comunidades tzeltales (en coordinación con el Centro de Educación y Desarrollo Indígena, A.C., CEDIAC), y en Margaritas (en coordinación con la Misión Marista de Guadalupe); en la Ciudad de México se realizó un trabajo más permanente y extensivo con docentes de educación primaria y preescolar, especialmen-

te en la delegación Iztapalapa (en coordinación con la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal y la Unidad de Servicios Educativos de Iztapalapa USEI); y en el estado de Chihuahua, primero en la ciudad de Parral, con docentes de educación primaria y secundaria (en coordinación con la Unidad de Servicios Técnicos Educativos de Hidalgo del Parral) y, posteriormente, en Creel, con maestras rarámuris (en coordinación con la Misión Marista Tarahumara), y en las ciudades de Chihuahua y Ciudad Juárez (en coordinación con la Secretaría de Educación).

También hubo colaboración con algunos grupos de docentes, instituciones educativas y ONG en otras ciudades y entidades del país como Guadalajara, Ciudad Victoria, Estado de México, Saltillo, Guanajuato, Baja California y Baja California Sur.

El intercambio, la formación académica y la participación en mesas de trabajo, diálogos, reflexiones y talleres con otros grupos similares, tanto al interior del país como en países latinoamericanos y españoles, fue muy importante y enriquecedor. Entre estas experiencias cabe señalar los cursos de verano que iniciaron en 1991 en la UAA.

El diplomado

Una nueva actividad de formación docente que constituyó otro paso en busca de nuevos horizontes fue el diplomado de Educación en Valores, el cual inició en 1999 y se realizó a lo largo de cinco años durante cada ciclo escolar, en coordinación con la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal; en dos ciclos escolares se realizó también en coordinación con la Secretaría de Educación del estado de Chihuahua, atendiendo grupos en Ciudad Juárez y en la ciudad de Chihuahua.

En este diplomado se trabajaron temas como la educación moral, la filosofía y la pedagogía de los valores, la formación cívica y ética, además de los temas de los derechos humanos, la educación para la paz y el conflicto, entre otros. A través de esta modalidad fue posible ofrecer una visión amplia de la educación para la paz y los derechos humanos como una alternativa de educación en valores, que en ese momento había cobrado especial interés en la sociedad en general y el sector educativo.

Participaron en el diplomado docentes de todos los niveles educativos, personal técnico de apoyo y responsables de la actualización de los maestros; como producto final del diplomado los participantes presentaron una propuesta de educación en valores para ser aplicada en su institución o con sus grupos de estudiantes.

La presencia de Pablo Latapí también se hizo patente en este nuevo proyecto, desde el momento del diseño y la planeación del diplomado, hasta la realización del mismo, revisando cada detalle del documento inicial, el plan de estudios y la puesta en marcha. Él mismo estuvo a cargo de varias sesiones que fueron muy apreciadas por los participantes.

Algunos resultados que ampliaron horizontes

Entre los resultados de esta experiencia iniciada en la UAA se pueden incluir diversos materiales básicos de apoyo para docentes, como los *Manuales de educación para la paz y los derechos humanos para maestros/as de preescolar y primaria*, que incluyen un mapeo de los contenidos de los programas de estos niveles que pueden vincularse con temas de la paz y los derechos humanos, así como sugerencias y ejemplos de experiencias que han sido evaluadas por educadores; el *Manual de Educación para la paz y los derechos humanos para coordinadores de talleres*; una *Antología;* el *Documento base del programa de EPDH,* titulado: *Educación para los derechos humanos. Los derechos humanos como educación valoral;* las memorias del *Curso y talleres de verano* realizados entre 1991 y 1993; una compilación de trabajos sobre los temas de EPDH que se publicó con motivo de los diez años del Programa, titulada: *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas;* así como la publicación del reporte de la evaluación del Programa de EPDH de la AMNU en el Tomo I de la compilación: *Educación y valores. Educación básica y media superior.* Y otras publicaciones más, entre memorias de eventos académicos en los que se presentó algún trabajo derivado del Proyecto, artículos de revistas, capítulos de libros, programas y entrevistas en radio y televisión.

En cuanto a los resultados de la aplicación controlada del Programa de Formación en EPDH para evaluar el alcance de sus resultados, destaca haber logrado:

- Diseñar un modelo, experimental y riguroso, para evaluar intervenciones pedagógicas orientadas a la formación de valores.
- Generar un gran interés por el tema de los valores de la paz y los derechos humanos los docentes participantes.
- Ampliar los conocimientos de los maestros en este aspecto y lograr que profundizaran en su visión sobre la problemática social contemporánea para vincularla con la educación para la paz y los derechos humanos.
- Avanzar en la aplicación y vigencia de los valores de la paz y los derechos humanos en el aula.
- Modificar actitudes de docentes, alumnos, hacia formas más congruentes con esos valores, especialmente ante situaciones de conflicto.

También fue posible observar que la asesoría y el acompañamiento ofrecidos por el equipo investigador a los docentes para la aplicación y evaluación de experiencias en el aula constituye una variable que tiene una clara influencia en su formación, ya que todos los docentes que aceptaron este apoyo mostraron cambios positivos muy evidentes.

Nuevas experiencias

La búsqueda de nuevos horizontes ha llevado a las personas que hemos colaborado con este trascendental proyecto por diferentes rumbos, pero hacia donde quiera que nos dirigimos continuamos llevando lo aprendido, y seguimos aprendiendo con cada nueva experiencia y nuevo contacto con quienes también trabajan, o se interesan por trabajar, por una educación que desde la infancia haga posible el aprender a vivir con los demás.

La UAA abrió un día sus puertas para tender nuevos puentes; puentes que nos llevaron a nuevos horizontes y que quizá, si estuviera hoy aquí Pablo Latapí, diría como en varias ocasiones lo hizo: "…creo que Aguascalientes nos enseña a todos los mexicanos cómo se deben hacer las cosas". A mí me enseñó Aguascalientes, me enseñó mi Universidad y me enseñó Pablo

Latapí, que debo seguir trabajando por lo que quiero, por abrir horizontes hacia un futuro mejor.

Ma. de los Ángeles Alba Olvera
Monterrey, N.L., diciembre de 2009

La cátedra de derechos humanos

AMNU-UAA

Mtro. Amador Gutiérrez Gallo

Tengo el convencimiento de que toda persona humana, no enferma de depresión, lleva en su ser la tendencia a trascender con su acción más allá del tiempo en que le toca vivir. Las formas de trascendencia anheladas y las acciones pertinentes dependerán de nuestras creencias y esperanzas. Por ejemplo un revolucionario auténtico que toma las armas para luchar por un cambio social, cree y espera que ese es el medio para que esto sea posible en algún tiempo; quien se pone a orar a su dios, cree y espera que esa acción ayudará a conseguir lo que agradece o pide que suceda o que no suceda; quien se dedica a hacer dinero espera trascender por eso, y así otros modelos de vida.

Yo conocía a Pablo Latapí Sarre por conversaciones con amigos, pero en 1979 tuve la fortuna de conocerlo y platicar personalmente con él en Ixmiquilpan, Hidalgo, durante una reunión nacional de proyectos de investigación participativa y promoción comunitaria autogestiva. Me llamó la atención la claridad y serenidad con que expresaba sus pensamientos y decisiones. A pregunta mía, él me decía que se había retirado del sacerdocio ministerial católico no por desprecio, ni por incomodidad con las obligaciones sacerdotales, sino porque podía dedicarse de manera más completa a la educación y a la investigación educativa, que era el servicio que él deseaba hacer en la vida.

Quienes tuvimos la fortuna de encontrarnos en nuestra vida con Latapí, descubrimos a un ser humano muy inteligente, que sabía utilizar su inteligencia para lo que es: criticar, en el sentido de analizar y discernir; y vivir para servir; afable, creyente religioso auténtico, sin fanatismos, sumamente respetuoso de la pluralidad, consciente del valor inmenso de la diversidad biológica, psicológica, cultural, religiosa, moral, etc. Porque era respetuoso de los demás sabía defender también sus posturas con mucho respeto, pero con mucha claridad y honestidad y con fuertes argumentaciones.

Parece que estas características de Latapí no embonan mucho con la capacidad lúdica; sin embargo, él era muy alegre, bromista, con un gran sentido del humor que hacía sentir bien a las personas que convivían con él y que elegantemente aparecía en sus escritos cuando señalaba y analizaba situaciones sociales, sobre todo las relacionadas con la educación, racionalmente absurdas pero políticamente convenientes para algunos sectores. Su apertura intelectual y moral y su sencillez se manifestaban en su gran estima por los valores de las diferentes culturas, sobre todo por aquellos grupos más desvalidos social y económicamente.

Toda esta riqueza se volcó en un canal de trascendencia: Pablo creyó, esperó y se entregó a la educación de las personas y los grupos humanos, como el camino para avanzar y, un día, lograr la plenitud de las potencialidades que tienen los hombres y mujeres para ser auténticamente humanos en todos los aspectos. Él creyó que debía desarrollar más la investigación educativa para mejorar la educación, y entregó su vida a este programa de servicio.

Pablo fue un educador humanista en todos los sentidos que se le pueda dar a este concepto. Su empeño se manifestó de numerosas formas: enseñando, formando educadores, investigando y formando investigadores, promoviendo e involucrándose en la formación de grupos comprometidos con la educación formal y no formal y, sobre todo, plasmando sus convicciones en libros y artículos sobre la educación, tanto en revistas especializadas como en periódicos.

Latapí quiso mucho a la Universidad Autónoma de Aguascalientes y ésta se benefició de su afán y disposición de servir

a la educación, con la impartición de conferencias y cursos, y la asesoría en la formación de investigadores educativos.

La UAA valoró sus aportaciones y le mostró su aprecio y gratitud con acciones como la edición de la colección *Tiempo Educativo Mexicano*, en siete tomos que contienen interesantes artículos, que Pablo fue escribiendo de 1992 a 2000 en la revista *Proceso*, sobre los procesos sociales, la Iglesia, los hechos políticos y su repercusión en la educación de la nación mexicana.

Otro hecho significativo fue el reconocimiento de maestro *Honoris causa* que la UAA otorgó a Latapí. No le dio el nombramiento de doctor porque en ese momento la universidad no tenía programas de doctorado. Es interesante conocer y meditar el credo humanista contenido en el discurso que Latapí pronunció en esta ocasión, que se reproduce en otro lugar de la obra en que aparecen estas páginas, cuyo contenido es muy acorde con los planteamientos de universidad humanista que desde su fundación se ha propuesto la UAA.

En este contexto de formación humanista, hay dos programas especiales de colaboración entre la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU) y la UAA, en lo cuales tanto Pablo como su esposa, María Matilde Martínez Benítez, tuvieron una presencia muy activa y positiva.

El primero es el programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, que sigue en operación, sostenido hasta el día de hoy por la UAA y el Instituto de Educación de Aguascalientes. El segundo fue la Cátedra de Derechos Humanos AMNU-UAA.

Como homenaje a ese matrimonio inquieto, comprometido con la educación y el enfoque humanista de la UAA, me referiré a este segundo programa.

La cátedra de Derechos Humanos AMNU-UAA

Desde hace veinte años, la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU) y la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) se han apoyado en la realización de proyectos educativos dentro del Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, en el que ha tenido también participación el Instituto de Educación de Aguascalientes.

En este contexto de colaboración, la Sra. María Matilde Martínez, presidenta en ese momento de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU), apoyada y asesorada por su esposo, propuso al entonces rector de la UAA, el licenciado en sociología Felipe Martínez Rizo, la creación de un convenio de colaboración y apoyo mutuo para promover la educación en la paz y los derechos humanos.

El 31 de mayo de 1996, la UAA y la AMNU firmaron ese convenio, basados en un acuerdo tomado por el H. Consejo Universitario el día 29 de febrero del mismo año. En el convenio, ambas instituciones establecieron la Cátedra de Derechos Humanos UAA-AMNU, que inició sus actividades en el ciclo escolar 1996-1997 y las continuó hasta el año 2001.

Propósito de la cátedra

El propósito fundamental de la Cátedra de Derechos Humanos era, mediante actividades académicas de docencia, de investigación y extensión, promover en la sociedad de Aguascalientes en general, y en la comunidad universitaria en particular, el conocimiento y aprecio de la paz, los derechos humanos y los valores que proclama y defiende la Organización de la Naciones Unidas (ONU).

Organización de actividades

El responsable de seleccionar, organizar, difundir, supervisar y evaluar las actividades de la cátedra, era un comité integrado por la persona que ocupara la presidencia de la AMNU, en ese momento María Matilde, y dos maestros de la UAA, el maestro Bonifacio Barba Casillas (ahora doctor en Educación) como miembro universitario de la AMNU, y el autor de estas líneas, como coordinador de la cátedra.

Cuatro fueron los criterios para la selección de actividades: el propósito fundamental de la cátedra; las necesidades sociales expresadas por los acontecimientos nacionales o regionales relevantes; la disponibilidad de personas que quisieran colaborar con ésta; y los tiempos más adecuados para la Universidad.

Apoyos

Se consideraba deseable que la cátedra fuese patrimonial, en el sentido de que llevara el nombre de alguna persona física o moral que se hubiera distinguido por apoyar el propósito fundamental de ella, y que pudiera ofrecerle apoyo económico y financiero. Sin embargo esto no fue posible.

La cátedra se sostuvo con el apoyo de la AMNU, consiguiendo personas que quisieran y pudieran dictar alguna conferencia o dirigir algún curso, taller o seminario sobre los temas seleccionados.

La Universidad, por su parte, apoyó con los viáticos de las mismas personas, la difusión del evento y la invitación a personas e instituciones de la región de Aguascalientes que se consideraban interesadas en el objetivo de la cátedra. Es digno de mencionar que ningún conferencista cobró por su trabajo, y que algunos pagaron incluso alguna comida para no cargarla a la UAA.

En el inicio de la cátedra y de los ciclos anuales de los que se habla enseguida, así como en la organización y realización de las actividades, fueron fundamentales la presencia, orientación, sugerencias y apoyo decidido, sin protagonismos, de Latapí.

Ciclos

La cátedra se organizó por ciclos anuales de actividades que se programaban y realizaban en los meses más adecuados, siguiendo los criterios indicados anteriormente, según el calendario académico de la UAA, (septiembre, octubre, noviembre, febrero, marzo y mayo).

Tomando en cuenta que en la situación del país se abrían posibilidades de democratizar la organización política, y que la educación es un factor importante para avanzar en ello, el comité de la cátedra vio conveniente dedicar el primer ciclo de conferencias (1996-1997) al tema general de la democracia, desglosado en cinco conferencias:

- *Condiciones para la democracia.*
- *Reforma electoral.*

– *Ciudadanización de la política.*
– *Democracia y medios de comunicación.*
– *Elecciones 1997: el inicio de la transición.*

El primer tema del ciclo se abordó mediante la presentación del libro titulado *Compromisos con la Nación*, fruto de la colaboración de veinte autores de diferentes posturas políticas, pero todos interesados en la mejoría de México.

El tema de la conferencia lo desarrollaron tres personas reconocidas como activistas y analistas políticos, invitadas por el *Foro Aguascalientes*, que pidió apoyo a la UAA, y expresamente a la cátedra de Derechos Humanos, para que el evento se realizara en el primer patio del edificio Gómez Purtugal. Los conferencistas fueron el diputado independiente Adolfo Aguilar Zinser (Q.E.P.D.), el politólogo Jorge G. Castañeda y el politólogo y ex-consejero ciudadano Santiago Creel Miranda. Allí se inauguró la cátedra y se difundió el programa del primer ciclo de conferencias.

El segundo tema, con generosidad, conocimiento y claridad, lo presentó el doctor Jorge Alonso Sánchez, profesor investigador del CIESAS Occidente, promotor de proyectos de desarrollo comunitario y consejero ciudadano en Jalisco.

El tercer tema lo sustentó el licenciado Demetrio Sodi de la Tijera, ex diputado, conocido político y miembro fundador del grupo promotor de Causa Ciudadana, A. C. El licenciado Sodi amenizó la conferencia con la narración de anécdotas de sus conversaciones y diferencias con varios políticos, especialmente con los hermanos Salinas de Gortari.

El cuarto tema, en el que el público asistente no cupo en el auditorio Ignacio T. Chávez, de la Unidad de Estudios Avanzados de la UAA, lo desarrolló el licenciado Miguel Ángel Granados Chapa, conocidísimo periodista, escritor, politólogo y ex consejero ciudadano.

El doctor Rubén Aguilar Valenzuela, en ese momento vicepresidente de la AMNU y miembro fundador del grupo Causa Ciudadana, A.C., fue quien presentó el quinto tema de este ciclo. Claramente se notó en el conferencista el compromiso y la generosidad y no sólo la obligación por el cargo. Su conocimiento y participación en movimientos democráticos en

Europa, especialmente en Barcelona, y en Latinoamérica, hizo que el público se interesara.

Para el segundo ciclo (1997-1998), el comité de la cátedra contó igualmente con la opinión reflexionada y motivada de Latapí y los miembros de la AMNU para escoger el tema que convenía. Después de consultar y reflexionar, tomando en cuenta los cuatro criterios de la cátedra, se decidió por el tema general de *los derechos sociales y económicos*, desglosado en un primer tema introductorio y cinco subtemas sustentados cada uno por dos personas, una invitada por la AMNU, que abordó los aspectos generales de cada tópico, y una persona de Aguascalientes, que presentó la situación particular del mismo asunto en la región. Los cinco temas fueron:

- El derecho a la alimentación.
- El derecho a la salud.
- El derecho al empleo.
- El derecho a la educación.
- El derecho a la vivienda.

El tema introductorio fue presentado con el título *Los derechos sociales y económicos: fundamento, reconocimiento y efectividad*, por el profesor e investigador de la UAA, maestro Jesús Antonio de la Torre Rangel (ahora doctor en Derecho), quien ha estudiado el tema desde la época de la Colonia en México, analizando los usos alternativos del derecho.

La conferencia sobre el derecho a la alimentación fue sumamente interesante. Los aspectos generales, con el título *Diagnóstico del Derecho a la Alimentación*, fueron abordados por el doctor Francisco Javier Saucedo Pérez, presidente de la Red Internacional por el Derecho Humano a Alimentarse, y el análisis regional, con el título *El ciclo de producción, comercialización, distribución y consumo en Aguascalientes*, lo presentó el maestro (ahora doctor en Bioética) Eugenio Herrera Nuño, en ese momento coordinador de investigaciones para la Biblioteca de Entidades Federativas del CIICH-UNAM en Aguascalientes, y secretario ejecutivo del Consejo Estatal de Población.

Probablemente la conferencia más animada fue la de *El derecho a la salud como necesidad humana básica*, sustentada por la doctora Asa Cristina Laurell, profesora de la maestría en

Medicina Social de la UAM Xochimilco, quien estuvo acompañada, para el análisis regional, por el profesor e investigador de la UAA, doctor Alfredo Jiménez Muñoz. La participación animosa se dio por la asistencia activa del personal de diversas instituciones de salud en el estado de Aguascalientes, y los fundamentados señalamientos críticos al sistema de salud nacional, hechos por la doctora Laurell.

El tema del derecho al empleo lo desarrolló el maestro Alberto Arroyo Picard, investigador en la UAM Iztapalapa y miembro del equipo coordinador de la Red Mexicana Acción Frente al Libre Comercio. El análisis regional lo presentó el maestro Fernando Camacho Sandoval, director de Capacitación, Empleo y Productividad de la Comisión Estatal de Desarrollo Económico y Comercio Exterior del Gobierno del Estado de Aguascalientes de 1992 a 1998, e Investigador del Sistema Miguel Hidalgo del CONACyT.

El doctor Pablo Latapí Sarre, que tanto apoyó la cátedra para orientar su creación y desarrollo, sustentó la conferencia sobre *El derecho a la educación y la educación superior.* Tratándose de uno de los temas favoritos de Pablo, en eventos como éste aparecía su amor a la educación, a la UAA y a la cátedra AMNU-UAA. La maestra Margarita Zorrilla Fierro, otra persona enamorada de la educación, profesora e investigadora de la UAA, directora de Desarrollo Educativo del Instituto de Educación de Aguascalientes de 1992-1998 y actualmente Directora del Instituto Naciónal para la Evaluación Educativa, presentó el tema *Prioridad de la política y quehacer educativo en Aguascalientes: garantizar la vigencia del derecho a la educación.*

El último tema de este ciclo lo analizamos, en sus aspectos generales, con la ayuda de la exposición del arquitecto Enrique Ortiz Flores, secretario general de la Coalición Internacional de Hábitat, y en su dimensión regional con el apoyo del licenciado Ciro Silva Murguía, coordinador general del Instituto de Vivienda del Estado de Aguascalientes.

La efervescencia política del país nos llevó a reflexionar y decidir que el Ciclo 1998-1999 se orientara al tema general *La reforma del estado y los derechos humanos*, con cinco temas particulares:

- Necesidad de un estado de derecho
- El PAN ante la reforma del estado
- El PRI ante la reforma del estado
- El PRD ante la reforma del estado.
- La reforma del estado y los derechos humanos

El licenciado Jesús Silva Herzog Márquez, investigador del Instituto Tecnológico Autónomo del Estado de México (ITAM) y analista político, sin compromiso con algún partido, sostuvo la primera conferencia de este ciclo.

Para la segunda se pensó en el diputado Santiago Creel Miranda por el PAN; por el PRI se había comprometido el diputado Arturo Núñez, y por el PRD esperábamos a la senadora Amalia García. El tiempo y los recursos para este ciclo no permitían incluir a los partidos minoritarios. Por el PRI finalmente asistió el diputado por Aguascalientes, José Luis Acosta Herrera, colaborador del equipo de Arturo Núñez, y el PRD al final no mandó a nadie, aunque lo había ofrecido.

El reconocido politólogo y luchador por la democratización de la nación, Sergio Aguayo, se encargó de la conferencia final del ciclo, al que se agregó otra sobre *La declaración universal de los derechos humanos*, con ocasión de los 50 años de la misma, por la ONU. Tal tema fue expuesto por el embajador Agustín Gutiérrez Canet, muy solicitado por la Delegación Estatal de la Secretaría de Relaciones Exteriores y los periodistas, por tener el título vitalicio de embajador. Penosamente, dada la buena voluntad, el conocimiento y la capacidad del conferencista, hubo poquísima asistencia, cosa que no desalentó al Embajador Gutiérrez, quien tenía la voluntad y actitud de que si había solamente dos personas, como sucedía a la hora de iniciar, estaba dispuesto a conversar con ellos sobre el asunto.

Ciclo 1999-2000

En la Asamblea General de la AMNU de 1999, se planteó el problema de la poca participación y asistencia a las últimas conferencias de la cátedra. El asunto se analizó, y se acordó cambiar el formato de conferencia por el de curso-taller en el ciclo 1999-2000, invitando a grupos especialmente interesados en trabajos relacionados con los temas abordados. De esta

forma, se organizaron tres cursos de cinco horas cada uno, con sendos asuntos de suma actualidad nacional:

1) *Seguridad comunitaria y derecho penal mexicano*, relacionado con el problema de la impunidad. Este curso fue coordinado por el licenciado Miguel Sarre Iguiniz, que se ha distinguido como defensor de los derechos humanos, fue el primer ombudsman del estado de Aguascalientes, visitador de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, y actualmente es investigador del departamento de Derecho en el ITAM.
2) *Desarrollo sustentable*, relacionado con el problema del deterioro ecológico. El biólogo Salvador Morelos Ochoa, con mucha experiencia en el sector público y grupos no gubernamentales, luchador incansable de causas ecológicas, promotor y difusor de la cultura de grupos humanos que viven más en armonía con los procesos de la naturaleza, moderó el segundo curso-taller.
3) *El sistema electoral mexicano*, relacionado con las elecciones del año 2000.

   Igual que en otros temas de la cátedra, vinieron personas muy capaces y de gran generosidad, aunque no muy conocidas. Impartió una conferencia sobre el tema el licenciado J. Luis Gutiérrez Espíndola, director de Capacitación Electoral, Educación Cívica y Participación Ciudadana del Instituto Federal Electoral, y dirigió el curso-taller el licenciado Francisco Bedolla Cancino, asesor del Director del Secretariado del Instituto Federal Electoral.

Dado que este formato incluía la invitación de personas y grupos que trabajaban directamente en asuntos relacionados con los temas, la asistencia y sobre todo, la participación fue mejor que en el ciclo anterior, pero se perdía el ofrecimiento más general como era el propósito de la cátedra.

Ciclo 2000-2001

Al terminar la gestión de María Matilde Martínez al frente de la AMNU, fue elegido presidente el doctor Enrique Brito Velázquez (Q.E.P.D.), quien buscó e invitó a los conferencistas que apoyaron a la cátedra durante este nuevo ciclo.

Debido a la aceptación que había tenido el ciclo dedicado a los derechos sociales y económicos (1997-1998), y a las discusiones que se daban sobre el aborto y el derecho a la vida, se volvió al formato de conferencia, con el tema general *El derecho a la vida y los derechos sociales y económicos*, que se desglosó en cinco conferencias:

El derecho a la vida: salud y alimentación, sustentada con mucha autoridad por el doctor Abelardo Ávila Curiel, investigador del Instituto Nacional de Nutrición.

El derecho a la vida: oportunidades de trabajo y salario, tema que presentó el maestro Raymundo Martínez Fernández, de la Universidad Iberoamericana, con la conferencia titulada *Disyuntiva actual en los modelos de desarrollo y perspectivas generales de empleo.*

El derecho a la vida: educación, en la que esperábamos la valiosa intervención de la maestra María de Ibarrola, asesora de la Secretaría de Educación e investigadora de temas relacionados con la educación, pero que finalmente no le fue posible venir.

El derecho a la vida: vivienda, en la que de nuevo nos apoyó el arquitecto Enrique Ortiz, presidente de Habitat Internacional.

El derecho a la libertad de expresión en los medios. El broche de oro para cerrar este ciclo lo puso el doctor Óscar González, presidente de la Academia Nacional de Derechos Humanos, con gran experiencia y conocimiento como embajador representante en muchas reuniones mundiales sobre derechos humanos y temas como violencia, seguridad, armamentismo, etcétera.

Preparación y difusión

La preparación de las actividades se realizaba al acercarse la fecha de cada evento, difundiendo el tema y el nombre del conferencista o coordinador del curso-taller mediante carteles,

volantes e invitaciones personales. La promoción se realizaba, en términos generales, por medio de 250 carteles, un mínimo de 300 invitaciones personalizadas y 1000 volantes.

Los eventos de la cátedra fueron siempre de alta calidad académica. Sin embargo, el interés por ellos fue muy variable, tanto si se consideran los ciclos anuales como las actividades de cada uno, conferencias o cursos. La asistencia a las últimas actividades fue baja, a pesar de que se mantuvo el esfuerzo general de difusión y promoción, y de que se hicieron invitaciones especiales a grupos o carreras de la Universidad, de acuerdo con la temática de las actividades. Esto contrastaba notablemente con la buena voluntad de conferencistas y coordinadores, y con la importancia que dan el ideario y la legislación de la Universidad a la formación en el conocimiento y aprecio de los problemas humanos y sociales, vinculados a los valores de la paz y los derechos humanos.

Al paso del tiempo, el hecho de que pocos universitarios aprovecharan la oportunidad formativa que ofrecía la cátedra motivó al comité a pensar en una transformación de la misma, para lo que se elaboró una propuesta, que se puede ver en el apéndice de este capítulo, que se comentó con el Rector y la directora general de Docencia de Pregrado de la UAA, con el presidente en turno de la AMNU, pero que no llegó a ponerse en práctica.

Al recordar en estas páginas el trabajo que se pudo hacer en el marco de la Cátedra de Derechos Humanos AMNU-UAA, rindo homenaje a su principal promotor, el doctor Pablo Latapí Sarre, esperando que goce lo que logró aportar mediante este programa educativo a la Universidad Autónoma de Aguascalientes que, como en otros aspectos, se benefició así de la presencia positiva de su maestro *Honoris causa*.

Apéndice. Propuesta para transformar la organización de la Cátedra AMNU-UAA

Considerando que:

1. El propósito del convenio general UAA-AMNU es "Establecer las condiciones en que ambas instituciones realizarán actividades de docencia, investigación o extensión en el campo de los Derechos Humanos y la Educación". (Cláusula primera)
2. El propósito fundamental de la Cátedra creada por el convenio particular entre la UAA y la AMNU es "promover, en la sociedad de Aguascalientes en general y en la comunidad universitaria en particular, el conocimiento y aprecio de la paz, los derechos humanos y los valores que proclama y defiende la ONU. (Cláusula segunda)
3. La promoción a que se hizo mención anteriormente se realizaría "por medio de actividades académicas de docencia y de investigación y extensión".
4. La UAA fue aceptada en noviembre de año 2000 como Escuela Asociada a la UNESCO, lo cual la compromete más expresamente para promover la formación del sus estudiantes en los valores de la paz y los DH.
5. Es bueno promover una relación más directa entre la cátedra y las actividades académicas de los centros académicos de la UAA, para que los recursos destinados a ésta sean de mayor provecho para la formación de los universitarios.

Se hace la siguiente propuesta de innovación:

Variar la forma de promoción y vinculación con el estudiantado, los profesores, el personal no académico y los públicos de la sociedad. En particular, poner las oportunidades derivadas del Convenio UAA-AMNU en relación más directa con la programación académica de los centros y los departamentos, o sea, de los programas de docencia. Investigación y extensión de la Universidad, orientándose más específicamente a lograr

su propósito acercando sus oportunidades a los grupos mencionados.

Actividades:

1. Informar a la Comisión Ejecutiva Universitaria del objetivo de la cátedra y su cambio de énfasis invitando a los decanos a que, con jefes de departamento –y si es el caso con coordinadores de carreras y postgrados–, promuevan actividades relacionadas con la educación para la paz y los DH en ocasiones específicas como las semanas de centro o de carrera, simposios, congresos, o en las actividades o créditos académicos que están dedicados a los fines de la formación humanista. La cátedra abre sus posibilidades para la realización de conferencias, cursos, seminarios y talleres. Lo anterior significa que la cátedra, por su relación con la AMNU, podrá ayudar a identificar temas y actividades que propicien la formación para la paz y los DH en los universitarios y poner en contacto a los responsables u organizadores de eventos con las personas idóneas. Los apoyos que la cátedra podrá prestar no serán económicos, sino en el establecimiento de relaciones y difusión de actividades.
2. La Dirección General de Docencia de Pregrado promoverá, en el diseño y revisión de planes de estudio, la incorporación de objetivos formativos relacionados con valores de paz, DH, el desarrollo sustentable, la ética de las profesiones basada, en el ejercicio de los DH y otras expresiones idóneas de contenido y de metodología educativa.
3. En relación con la formación de profesores, se dará a conocer también este nuevo enfoque y se continuará la difusión de las actividades derivadas del Programa de educación para la paz y los DH y la especialidad que sobre el particular se ofrece.
4. Se invitará también, en forma similar, a la FEUUA y a las sociedades de alumnos de las carreras para que incorporen, en sus eventos extracurriculares, actividades que promuevan una mayor conciencia de los proble-

mas humanos y sociales que están relacionados con los valores de la paz y los DH.

Sugerencias de temas en los que puede apoyar la cátedra.

Planeando y avisando con tiempo, la cátedra podrá apoyar en los eventos de los centros, departamentos y/o carreras por medio de conferencias o talleres sobre temas relacionados con:

1. Derechos Humanos
   - Los Derechos Humanos en general (concepto, generaciones, ámbitos, etc.).
   - Los DH y la dignidad de las personas.
   - DH y moral pública.
   - Los fundamentos de los DH.
   - El desarrollo constitucional de México y los DH.
   - Los DH y la transformación de la sociedad mexicana.
   - DH y cultura religiosa: estado laico y libertad de creencias.
   - Los DH como política humanista.

2. Derecho a la educación
   - La educación laica y la formación integral de los educandos.
   - Las políticas federales para garantizar el derecho a la educación.
   - El desarrollo educativo de Aguascalientes y el derecho a la educación.
   - La calidad educativa como sustento del derecho a la educación.
   - Desigualdad social y políticas educativas.
   - Desigualdad en educación y financiamiento público.
   - La educación para la democracia.
   - Los DH en el currículo de la educación básica (media, superior).
   - DH y formación ética.

3. Derechos sociales y económicos
   - Las políticas de desarrollo social como tema general, y particulares en relación con derechos civiles, políticos, sociales y económicos, a la salud, la alimentación, el empleo y el salario digno, la vivienda, el papel de los medios de comunicación, etcétera.
   - Las desigualdades en México y los derechos económicos y sociales.
   - La formación profesional y la ética de los DH.
   - El proyecto de una ética mundial y los DH.
   - Desarrollo económico y defensa de los DH.
   - El desarrollo sustentable y la reforma de la educación profesional.
   - La responsabilidad del Estado ante los derechos sociales y económicos.
   - Ejercicio profesional y ética de DH (Ejercicio profesional y dignidad de personas).
   - Desarrollo económico y bienestar humano.

4. Derechos civiles y políticos
   - Tareas de un gobierno democrático en función de los DH.
   - Enseñar a elegir, enseñar a decidir: la formación de los ciudadanos.
   - Derechos y deberes ciudadanos en la vida política.

5. Centros, departamentos y/o carreras propongan y sean posibles de atender.

El Comité de la Cátedra espera que la comunidad universitaria y la sociedad de Aguascalientes valoren este esfuerzo cultural y participen.

Tercera parte

Una introducción bibliográfica

Pablo Latapí Sarre: Introducción bibliográfica

Dr. Bonifacio Barba Casillas

Al dedicarse este libro a las actividades académicas del Dr. Pablo Latapí Sarre que estuvieron relacionadas con la vida de la Universidad Autónoma de Aguascalientes se han recopilado, como parte importante y motivacional de la obra, las publicaciones que de aquellas actividades se derivaron. Sin embargo, este pequeño grupo de trabajos, siendo en sí mismo significativo porque contiene elementos valiosos del pensamiento de su autor –bastaría, por ejemplo, ponerle atención al excelente texto sobre *La educación humanista*–, está vinculado en su visión y propósitos con una obra muy amplia escrita por el doctor Latapí en sus más de cuarenta años dedicados al conocimiento de la educación mexicana, a la promoción de su mejoramiento y al señalamiento de vías sociales, académicas y políticas para dar mejor atención a la formación del profesorado, un actor de particular importancia en el sistema escolar.

El propósito de este capítulo final es presentar una introducción bibliográfica que ayude a conocer y, en cierta forma, hacer disponible una mayor información sobre los trabajos del doctor Latapí para aquellas personas que estén interesadas en ampliar su lectura y enterarse en mayor grado y valorar a este gran investigador y educador, analista crítico de la política educativa e importante promotor de su innovación.

Es oportuno mencionar aquí que el doctor Latapí reunió el conjunto de su obra y, ordenada con el nombre de *Fondo Pa-*

blo Latapí Sarre, la donó al Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México. El fondo está integrado por cuatro secciones y siete anexos; la sección dos contiene todas sus publicaciones o acervo bibliográfico.

Para los fines de esta introducción, en primer término vale la pena colocar dos importantes obras en la que se encuentran elementos autobiográficos engarzados de manera esencial con la actividad profesional. La primera lo hace en función de las interacciones del doctor Latapí con los secretarios de Educación, si bien la segunda parte del capítulo I la dedica de manera expresa a exponer los antecedentes personales, aportando así un elemento importante para comprender el sentido de sus interacciones y valoraciones sobre la política educativa y los responsables de elaborarla y ponerla en práctica desde una secretaría federal, aún después del proceso de descentralización iniciado en el año de 1992. La segunda obra, como el mismo doctor Latapí lo explica en la introducción, es fruto de una experiencia personal fundamental, esto es, la de haberse enterado, comprendido y aceptado que su vida se acercaba al final debido a una enfermedad. Sobre este asunto véase en la segunda de las obras el Colofón a las glosas, "Ante la inminencia de la muerte" (pp. 149-154).

Las obras en cuestión son las que siguen:

(2008). *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación (1963-2006)*, México: Fondo de Cultura Económica.

(2009). *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*, México: Fondo de Cultura Económica.

Ambas obras, sin ser las únicas con ese carácter, pueden muy bien ser vistas y apreciadas como la expresión de dos claves para la comprensión de la persona y la obra del doctor Latapí. Él quiso que la segunda obra fuese considerada como de coautoría con Susana Quintanilla y sobre ello dejó constancia en una nota especial que colocó en la página 9 del libro, cuya introducción da cuenta detallada de los procesos de planeación y elaboración seguidos en la escritura del mismo.

La segunda obra está integrada por tres partes. En la mayor de ellas, por medio de 41 glosas, Pablo Latapí presenta su pensamiento de una manera que él llama "encapsulada" (p. 13), porque no lo hace de una manera sistemática. No obstante, las glosas tienen un valor singular: son como una guía pautada para acercarse al conjunto de su obra y a los temas que la dominaron. La segunda parte contiene una semblanza del primer autor elaborada por Susana Quintanilla y, finalmente, la tercera parte contiene trece *Acercamientos a Pablo. Entrevistas*.

Existe otro libro, no de Pablo Latapí sino sobre su persona y su obra, en el que se encuentran dos aportaciones que complementan la materia hasta ahora considerada. La primera aportación es una semblanza escrita por Ernesto Meneses y la segunda consiste en un testimonio presentado por Fernando Solana, ex secretario de Educación, con quien Pablo Latapí colaboró. La referencia de la obra es lo siguiente:

Ornelas, Carlos (comp..) (2001). *Investigación y política educativa: Ensayos en honor de Pablo Latapí*, México: Santillana, Col. Aula XXI.

Según la expresión del compilador, la magnitud y profundidad del trabajo profesional de Pablo Latapí, pero sobre todo la calidad de su persona, eran merecedores de un homenaje. La obra se ocupa de Latapí y de sus grandes preocupaciones socioeducativas, así como de los principales objetos de trabajo que atendió como investigador y educador.

Una de las características relevantes de la actividad profesional del doctor Latapí, algo innovador en el campo del análisis y de la comunicación social en relación con la educación nacional, fue su obra periodística, orientada a formar la opinión pública acerca de las cuestiones educativas. Para él, esta formación de la sociedad es uno de los elementos fundamentales que son requeridos para llevar a cabo una participación social eficaz en los asuntos educativos y, a final de cuentas, para crear y fortalecer una sociedad abierta que vive y desarrolla la democracia y realiza la justicia teniendo a la educación como uno de sus soportes fundamentales.

Por medio de la divulgación científica en general o en particular por el análisis sociológico, filosófico, económico, polí-

tico y pedagógico practicado en relación con asuntos coyunturales unas veces o con asuntos de importancia propia, muy específica y de valor permanente para el desarrollo de la educación en otras, estos escritos en la prensa se ocupan de una gran variedad de cuestiones y permiten tener una visión del estado de la educación nacional desde mediados de los años sesenta del siglo pasado hasta el año 2001. Los artículos fueron recogidos en varias compilaciones desde el año de 1965.

Puede surgir la pregunta acerca de por qué iniciar la presentación bibliográfica con este tipo de obras y la respuesta en parte está dada y en parte está incompleta. Lo ya dado es que los escritos de prensa son un hilo conductor en la reflexión sobre la educación a lo largo de muchos años; lo que completa la respuesta es que para mucha gente, dentro y fuera del ámbito de la educación, estos escritos fueron el contacto más frecuente y más extendido en el tiempo y la geografía nacional con el trabajo de Latapí. A continuación se registran las más importantes.

(2003), *Horizontes de la educación. Lecturas para maestros*, 2 vols. México: Santillana, Col. Aula XXI.

El primer volumen de la obra tiene una introducción elaborada por quien escribe: "Epistemología y cambio educativo para construir la justicia. El pensamiento de Pablo Latapí Sarre" (pp. 17-42). El propósito del capítulo es presentar una caracterización y una síntesis del pensamiento de Latapí, incluyendo un planteamiento acerca de los periodos que pueden distinguirse en la evolución de su pensamiento.

Estos dos volúmenes son una selección de 252 artículos publicados por el autor en la revista *Proceso* entre 1992 y 2001, selección que obedeció a la convicción de su autor de "que pueden ser de especial interés para los maestros" (p. 15 del volumen I). En los volúmenes de *Tiempo educativo mexicano,* el tema del magisterio recibe permanente atención, al igual que en algunas conferencias y otros escritos cortos.

(2001). *Tiempo Educativo Mexicano VII*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

(2000). *Tiempo Educativo Mexicano VI*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

(1998). *Tiempo Educativo Mexicano V*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
(1997). *Tiempo Educativo Mexicano IV*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes-Universidad Nacional Autónoma de México.
(1996). *Tiempo Educativo Mexicano III*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes-Universidad Nacional Autónoma de México.
(1996). *Tiempo Educativo Mexicano II*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes-Universidad Nacional Autónoma de México.
(1996). *Tiempo Educativo Mexicano I*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes-Universidad Nacional Autónoma de México.
(1982). *Justicia y cambio social*, México: Centro de Reflexión Teológica.

Esta última obra, pequeña en comparación con las otras, compila 19 artículos de prensa que se caracterizan por ocuparse de cuestiones que son relevantes para la vida de los cristianos en su relación con las estructuras económicas, políticas e ideológicas de la sociedad en una época de cambios y de debates que incluyen el pensamiento cristiano. Como lo expresa el autor, "la cualidad del conjunto de artículos radica en la búsqueda apasionada mas no ingenua o espontánea de un cristianismo con levadura" (p. 8). Otros elementos de la perspectiva religiosa del doctor Latapí se encuentran en la ya mencionada segunda parte del primer capítulo de "Andante con brío" y, además, en la tercera parte de las glosas de *Finale* algunas de ellas tocan la cuestión religiosa. Debe tomarse en cuenta que la semblanza preparada por Susana Quintanilla aporta también varios elementos, rasgos y vivencias acerca de la fe y la vida cristiana del doctor Latapí.

Su análisis de la educación como investigador social lo realizó siempre con las herramientas de la ciencia y la filosofía, de forma que de ahí surgiese su validez y su racionalidad. Nunca relacionó o vinculó su trabajo y sus resultados con su visión religiosa de la realidad y de las relaciones humanas, pues no quiso que las cuestiones de la fe causasen interferencias o produjeran malentendidos en una sociedad con déficit en su

cultura religiosa y política. Ciertos rasgos de su visión sobre estos asuntos los expresa en alguna de las glosas de *Finale*, como las referidas de forma sucesiva a desarrollo, a la doctrina social de la Iglesia, a la educación católica, a dios. De mis representaciones sobre Él y, finalmente, la que es titulada Fe y razón. A fin de cuentas, existe un vínculo íntimo entre su fe religiosa, su antropología cristiana y su trabajo profesional que constituye en realidad un tema para un estudio específico.

No obstante, y por el hecho mismo de reconocer la autonomía de las diversas esferas del conocimiento humano, se preocupó por la cuestión del laicismo estatal y escolar a causa de su intrínseca relación con la formación moral y cívica del individuo y con la enseñanza de los valores en la escuela, una tarea poco comprendida y estudiada en nuestro país. Expresó su visión del laicismo en varios escritos, por ejemplo, un capítulo de *La moral regresa a la escuela,* donde hace una propuesta de una "laicidad abierta". La referencia de la obra es:

(1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México: Plaza y Valdés-Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México.

También en las glosas de *Finale* (pp. 63-65) se ocupa del tema y en nota de pie de página remite al lector a otros de sus escritos relacionados con la laicidad. Otro texto de interés sobre esta cuestión, aunque no se agota en el tema del laicismo, es el artículo siguiente:

(1992). "Libertad religiosa y legislación escolar. Las recientes reformas constitucionales en México ante el derecho internacional", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII (1), pp. 11-38.

En su opinión, la política educativa mexicana no ha resuelto de manera coherente y satisfactoria las complejas relaciones entre la libertad –religiosa y la tarea formadora de la escuela. Véase por ejemplo el texto El artículo 3º, aún incompatible con el derecho internacional, en *Tiempo...,* vol. I., pp. 196-200.

En una obra colectiva sobre la laicidad que muestra diversas dimensiones de ésta, Latapí contribuye con el siguiente capítulo:

(2000). "La laicidad escolar: cinco vertientes de investigación", en Roberto Blancarte (comp.), *Laicidad y valores en un estado democrático*, México: Secretaría de Gobernación-El Colegio de México, pp. 33-52.

Es importante hacer mención que el tema del laicismo así como uno más amplio constituido por la legislación educativa de México, son materia de varios textos en *Tiempo educativo mexicano*, por ejemplo, en Vol. I, pp. 204-206.

(1994). "Valores morales y laicidad", en Fundación para la Cultura del Maestro, *¿Hacia dónde va la educación pública?*, México: Fundación SNTE, Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional, Tomo II, pp. 377-385.

Las compilaciones de prensa continúan de la siguiente manera:

(1982). *Temas de política educativa. (1976-1978)*, México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.
(1979, 2ª ed., 1973). *Mitos y verdades de la educación mexicana: Una opinión independiente 1971-1972*, México: Centro de Estudios Educativos.
(1980, 2ª ed., 1979). *Política educativa y valores nacionales*, México: Nueva Imagen.
(1965), *Educación nacional y opinión pública*, México: Centro de Estudios Educativos.

La presentación de la obra temática de Pablo Latapí que se hace a continuación, siempre yendo de los textos más recientes a los más viejos, tiene esta organización: en primer término, están los textos dedicados a hacer un análisis del sistema educativo nacional en su conjunto; en segundo término, se mencionan por secciones o apartados los trabajos que se ocupan de forma extensa y sistemática de un tema particular que tiene

especial importancia para el desarrollo de la educación o, en otras palabras, para la elaboración y evaluación de políticas.

(2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro secretarios (1992-2004)*, México: Fondo de Cultura Económica.

Este libro tiene una relación especial con *Andante con brío,* obra en la que el hilo conductor es la experiencia personal del autor, a diferencia de la presente en la que el objeto de análisis son las políticas educativas revisadas en diálogos abiertos con varios ex secretarios de Educación. Entre otras cosas, esta obra ayuda a conocer tanto las continuidades en la política educativa como las condiciones en que se realiza la administración de la educación pública.

(1993). "La participación social en la educación", en *Comentarios a la Ley General de Educación*, México: Centro de Estudios Educativos, pp. 227-252.

(1992). "El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII (3), pp. 13-44.

Por la importancia del pensamiento y de la obra de Jaime Torres Bodet como secretario de Educación en los gobiernos de Manuel Ávila Camacho y de Adolfo López Mateos, vale la pena considerar la siguiente obra de Latapí:

(1994). *Textos sobre educación. Jaime Torres Bodet. Selección, introducción y notas de Pablo Latapí*, México: CONACULTA, Col. Cien de México.

(1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México: Nueva Imagen.

Esta obra tiene un rasgo propio que conviene destacar: si bien se titula como "análisis" de un periodo de la educación nacional, en realidad va más allá pues el autor realiza una evaluación de la política educativa del gobierno de Luis Echeverría "en relación con el desarrollo de la sociedad mexicana" (p. 20). Tal trabajo lo lleva a cabo el autor con el marco filosófico

del "reconstruccionismo" o "incrementalismo", un modelo de análisis social de la educación que, a juicio de Latapí, supera a otros como el de modernización pedagógica, reformismo social y radicalismo. La comparación entre los modelos precede al análisis del sexenio. Este enfoque filosófico lo utilizó también Latapí en algunos de sus análisis y propuestas relativos a la transformación de la educación superior (Cf. *infra* las obras sobre el tema de la educación superior).

(1975). "Las reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos" (1952-1975), en *Comercio Exterior*, 25 (12), pp. 1323-1333.

(1974, 2ª ed., 1971). "Las necesidades del sistema educativo nacional", en Miguel Wionczek (ed.), *La sociedad mexicana: presente y futuro*, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 330-358.

(1973), *La reforma educativa en México*, México: Academia de la Investigación Científica.

(1968). *La educación en México*, México, CIAS.

(1964). *La educación en el desarrollo económico nacional*, México: Centro de Estudios Educativos.

Latapí, P. (coord.) (1998; 2003, 1ª reimpresión). *Un siglo de educación en México*, 2 vols., México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada-CONACULTA-Fondo de Cultura Económica.

Estos textos forman parte de una obra mayor, la *Biblioteca Mexicana*, dirigida por el doctor Enrique Florescano. Ésta tenía como propósito hacer una revisión y un balance de diversas áreas de la vida mexicana y del desarrollo de las disciplinas humanísticas en una perspectiva que cubriese el siglo XX, cuando se acercaba su final. De modo específico, se proponía "Recoger el saber de México y reflexionarlo críticamente (reconstruyendo) la historia de tal conocimiento a lo largo del siglo que termina, para legarlo a las generaciones futuras" (cuarta de forros).

Un siglo de educación en México está integrada por 26 estudios, dos a cargo del coordinador de la obra, el de apertura *Un siglo de educación nacional: una sistematización*, vol. I., pp. 21-42 y el de cierre *Perspectivas hacia el siglo XXI*, vol. II, pp. 417-436.

En conjunto, dan cuenta con trabajos especializados del desarrollo del sistema educativo a lo largo del siglo, tomando en cuenta sus vínculos con la sociedad y la cultura. La mayoría de ellos se ocupan de algún subsistema o modalidad educativos y algunos capítulos se ocupan de temas como el magisterio y los libros de texto.

Latapí, P. (dir.) (1964). *Diagnóstico educativo nacional. Balance del progreso escolar de México durante los últimos seis años*, México: Centro de Estudios Educativos. Esta obra cubre los años de 1958 a 1963, correspondientes al gobierno del presidente Adolfo López Mateos.

Latapí, P. y Manuel Ulloa (2003). *Metodología de la planeación de la educación básica. Manual para los Estados de la República Mexicana*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México.

Latapí, P. y Manuel Ulloa (2000). *El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México-Fondo de Cultura Económica.

Latapí, P. y Carlos Muñoz (1978). "La planeación educativa en México", en *Las humanidades en el Siglo XX*, vol. VI, Psicología y Educación, México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 39-55.

Díaz, Roger, Guevara, Gilberto, Latapí, Pablo, Bagur, Alfonso Ramón y Fausto Castaño (2006). *Enciclomedia en la práctica. Observaciones en veinte aulas 2005-2006*, México: Centro de Investigación Educativa y Actualización de Profesores-Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

Pasando ahora a los temas particulares que interesaron a Latapí, puede iniciarse con el relativo a dos actores del sistema educativo mexicano, los jóvenes y los adultos y sobre ellos pueden mencionarse las obras que siguen.

(2009). *Un esfuerzo por construir la educación con personas jóvenes y adultas. Antología,* Pátzcuaro: CREFAL.

Esta obra, como lo indica su nombre, es una selección de trabajos relativos a los problemas y las necesidades de educación de los jóvenes y los adultos. Para el doctor Latapí el tema fue de interés no sólo académico sino existencial, pues dedicó unos años de su vida a realizar educación de adultos en un proyecto desarrollado en Tequisquiapan, Qro. La antología, una obra de más de seiscientas páginas, es muy rica por su contenido temático y, como otras, tiene el valor de reunir decenas de trabajos de variada extensión que de otro modo quedarían desconocidos e inaccesibles para los educadores en general y los que trabajan con los jóvenes y los adultos en particular.

Latapí, P. y Blanca Rodríguez (1989). *El futuro de la alfabetización en América Latina: Exploración prospectiva de las tendencias de la alfabetización en América Latina y el Caribe al año 2000,* Pátzcuaro: UNESCO-OREALC-CREFAL.

(1985). "Perspectivas de la educación de adultos a la luz de la pobreza", en *La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 29 (97), 1-18.

(1984). *Tendencias de la educación de adultos en América Latina. Una tipología orientada a su evaluación cualitativa*, Pátzcuaro: CREFAL, Cuaderno 17.

(1982), *Los enfoques materialista e idealista en la educación popular*, México: CEESTEM.

Latapí, P. y Alfonso Castillo, (1983). *Educación no formal de adultos en América Latina. Situación actual y perspectivas*, Santiago de Chile: UNESCO-CREFAL.

De diversas maneras y enfoques analíticos y con varias propuestas Latapí se ocupó de la tarea central de la educación, la formación personal del educando, tema ya presente en la cuestión de la laicidad. Incluso mostró el estrecho vínculo que existe entre calidad de la educación y los valores, perspectiva que sobresale en el tratamiento de la justicia y la equidad. Trabajos adicionales a los que ya han sido referidos se mencionan a continuación.

(2009). "El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 255-287.

(2008, 2ª ed.). *Una buena educación: reflexiones sobre la calidad*, Colima: Universidad de Colima. Este texto es una versión corregida y aumentada del presentado en Ornelas (2002), cf. *infra*.

(2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México: Fondo de Cultura Económica. Con la colaboración de Concepción Chávez Romo.

Varios de los volúmenes de *Tiempo...,* tienen secciones que compilan textos sobre los valores y la formación cívica del educando.

(2002), "Una buena educación: Reflexiones sobre la calidad", en Carlos Ornelas (comp.), *Valores, Calidad y Educación: Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación*, México: Santillana, pp. 41-50.

(2001). "La raíz moral de la democracia", en Ana Hirsch (comp.), *Educación y valores*, Tomo III, México: Gernika, pp. 121-134.

(1997). "Legislación escolar y formación de valores", en *Huaxyácac. Revista de Educación*, 4 (13), 31-34.

(1996), *La educación valoral*, Aguascalientes: Instituto de Educación de Aguascalientes, Cuadernos de consulta, n. 11.

(1996). *Valores y educación*, Colima: Universidad de Colima-Facultad de Pedagogía.

Los valores ordenadores de su trabajo, justicia y equidad, atendidos desde luego en muchos textos de las compilaciones, originaron otros estudios.

(1995). *Educación y justicia: términos de una paradoja*, Washington: Organización de Estados Americanos.

Este libro es también una recopilación de textos preparados por el autor para distintas ocasiones y finalidades; por el tipo de casa editora, su comercialización en México fue restringida. Uno de los textos, Reflexiones sobre la justicia en la educación, se publicó en la *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos,* 23 (2), 1993, pp. 9-41.

(1994). "En busca de una teoría de la justicia educativa", en *Memorias. Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación. Homenaje al Maestro Carlos Muñoz Izquierdo*, Cholula: Universidad de las Américas, pp. 11-19.

(1994). "La desigualdad educativa en México", en *Varios, Igualdad, desigualdad y equidad en España y México*, México: Instituto de Cooperación Iberoamericana-El Colegio de México, pp. 199-224.

(1993),"Las nuevas funciones de la enseñanza básica: Reflexión sobre la equidad", en Julio Labastida, Giovanna Valenti y Lorenza Villa (coords.), *Educación, ciencia y tecnología: Los nuevos desafíos para América Latina*, México: UNAM, pp. 135-142.

(1992) "¿Qué es una educación humanista?", en *Revista conafe*, n. 6, abril-junio, pp. 4-9.

En la obra compilada por Carlos Ornelas (cf. *supra*), Felipe Martínez Rizo dedica precisamente su contribución a sistematizar la visión de la justicia y la equidad; esta es la referencia:

(2001). *Hacia la equidad en educación: educación y justicia en la obra de Pablo Latapí* (1963-1997), pp. 107-133.

Pasando a otro tema, es bueno poner atención al hecho de que la actividad a la que dedicó su vida el doctor Latapí, la investigación de la educación, fue también un objeto de sus análisis y valoraciones; de ello dan cuenta las siguientes obras:

(2007). "¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (36), 283-297.

En este trabajo, Latapí reflexiona sobre el contexto político y cultural en el que surgió la investigación educativa como actividad profesional en México, las acciones que ayudaron a institucionalizarla, en las cuales su propia contribución fue fundamental y, luego de analizar brevemente los factores que han limitado el desarrollo del país y de su educación, hace una invitación a los investigadores a renovar la esperanza en el sen-

tido de que su trabajo tiene un valor irremplazable en el logro de una mejor educación si va acompañado de un "compromiso vital y existencial" (p. 293), un compromiso, dijo, impregnado de nuestros sentimientos, "porque sabemos que a la educación sólo se la aborda adecuadamente pensando con el corazón" (p. 294). Culmina su texto –que en un sentido profundo constituye un testamento moral e intelectual– haciendo seis recomendaciones a la comunidad de investigadores.

(2001) "¿Sirve de algo criticar a la SEP? Comentarios a la Memoria del sexenio 1994-2000", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (13), 455-476.
(1997). "Las fronteras del hombre y la investigación educativa", en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magisteriales*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 13-23.
(1994). *La investigación educativa en México*, México: Fondo de Cultura Económica.
(1986). "Algunas observaciones sobre la investigación participativa", en César Picón (coord.), *Investigación participativa: algunos aspectos críticos y problemáticos*, Pátzcuaro: CREFAL, pp. 125-131.
(1981). "Diagnóstico de la investigación educativa en México", en *Perfiles Educativos*, n. 14, pp. 33-50.
(1981). "Acerca de la eficacia de la investigación educativa", en *Perspectivas*, (UNESCO), XI (3), 329-336. Este texto está recogido en el libro *La investigación educativa en México*, cf. *supra*.
(1981). "Las prioridades de la investigación educativa en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XI (2), 73-86.
(1980). "El Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa", en *Ciencia y Desarrollo*, n. 30, enero-febrero, pp. 61-65.
(1980). P*rograma nacional indicativo de investigación educativa*, México: CONACYT, Serie programas y proyectos, n.1.
(1977). "Reflexiones sobre el éxito de la investigación educativa, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, VII (4)", pp. 59-68.

(1976). "La socialización de la información mínima: un problema fundamental en la relación entre educación y desarrollo, en *Revista de la Educación Superior*, V (4)", pp. 14-23.
Latapí, P. (coord.) (1981). *Plan maestro de investigación educativa. 1982-1984*, México: CONACYT.

En el cambio requerido por la sociedad mexicana en vistas de la justicia, Latapí estaba convencido de que las instituciones de educación superior podían y deberían hacer una contribución muy significativa reorientando su trabajo de formación de los profesionales. A este tema dedicó no sólo varios escritos sino varios años de su vida, creando para tal fin Prospectiva Universitaria, A. C., en 1974. Esta asociación fue fundada con el propósito de ocuparse de cuestiones relativas a la educación superior y contribuir al desarrollo de las políticas públicas para este subsistema, un área que el gobierno poco atendía en esos años.

En el mensaje que dio a la Universidad Autónoma de Aguascalientes cuando ésta lo nombró 'profesor *Honoris Causa*' en 1993, mensaje incluido en este libro, Latapí comunicó lo siguiente: "Siempre me ha preocupado la formación humana integral del estudiante universitario, y con frecuencia he señalado los riesgos de un profesionalismo meramente técnico que ignore los valores humanos fundamentales, incluidos y muy especialmente, los valores éticos".

Algunas referencias sobre esta cuestión son la que se enumeran enseguida:

(1992). "La universidad y los Derechos Humanos en América Latina: Elementos para un marco conceptual", en Comisión Nacional de Derechos Humanos, *La universidad y los Derechos Humanos en América Latina*, México: CNDH, pp. 9-18.
(1982). "Profesiones y sociedad: un marco teórico para su estudio, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12 (4)", pp. 59-74.
(1978). *Algunas tendencias de las universidades latinoamericanas. Problemas seleccionados y perspectivas*, México: UNESCO-Asociación Internacional de Universidades.

(1978). "Demanda social de educación a las universidades de América Latina", en *Revista de la Educación Superior*, n. 1, pp. 86-96.
(1977). *Universidad y sociedad. Un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Col. Deslinde, n. 75.
(1975). *Universidad y cambio social*, México: Prospectiva Universitaria.
Esta pequeña obra compila doce artículos sobre temas universitarios publicados en el periódico *Excélsior* en el año de 1974.
(1969), *Misión de la Universidad en México como país en desarrollo*, México: Centro de Estudios Educativos, Serie Documentos, n. 15.

Reflexión final

Para terminar esta introducción bibliográfica al trabajo de Pablo Latapí, nada mejor que hacerlo con algunas de sus palabras y precisamente unas que expresan el sentido de la investigación educativa, su vínculo con los valores, la participación social y la relevancia de la educación. En la entrevista con Carlos Ornelas incluida en el libro homenaje ya mencionado (2001: 431-443) Latapí afirma que en el esfuerzo de mejora de la educación "conviene insistir en que antes de proponer soluciones de tipo ideal hay que conocer el funcionamiento de los sistemas e instituciones existentes y ponderar y evaluar críticamente su contribución educativa. Las propuestas tendrán que responder a la necesidad de impulsar la gestión social de la educación, su calidad, el fomento de la equidad; en particular impulsar la capacitación para el trabajo. Creo que las reformas tienen que orientarse de abajo hacia arriba, facilitando que quien quiere trabajar bien lo pueda hacer. Esto es más importante que imponer moldes ideales, muy perfectos en el papel, pero que no funcionan" (p. 443).

Epílogo

El hombre que cuidaba la utopía

*Lic. Felipe Martínez Rizo**

Sin utopía la vida sería
un ensayo para la muerte
Joan Manuel Serrat, "Utopía", 1992

Como seguramente todos los presentes, fui un lector asiduo de los escritos de Pablo Latapí, en los que aprendí sobre la educación mexicana, la investigación educativa y tantos otros temas. Como algunos de los presentes, pude beneficiarme de la relación personal con él y del enriquecimiento que significaba, más allá de la lectura de sus obras. Y como pocos de los presentes, gocé de su amistad.

La presentación de *Finale prestissimo*, el excepcional libro que Pablo preparó durante los últimos meses de su vida, con apoyo de Susana Quintanilla, me da la oportunidad de recordarlo y rendirle homenaje, invitando a todos a leer una obra que, gracias a ese último esfuerzo, sorprendente como el cierre de los mejores atletas en la recta final de la carrera, nos permite contar con una síntesis de una producción extensa y rica, de la mano de su autor mismo.

---

* Texto leído en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (Veracruz, septiembre de 2009) en la presentación de la obra de Pablo Latapí Sarre y Susana Quintanilla, *Finale prestissimo*.

No me extenderé comentando las múltiples facetas de su labor, de todos conocidas: investigador y promotor de la investigación educativa, creador de instituciones, asesor de altos responsables del sistema educativo, divulgador del saber sobre la educación, ciudadano comprometido con la justicia, cristiano sincero, ferviente y crítico. Baste decir que creo posible afirmar, sin exageración, que si uno rastrea los orígenes de cualquier innovación importante ocurrida en el sistema educativo mexicano en el último medio siglo, casi siempre se encuentra, directa o indirectamente, claras huellas de la influencia de don Pablo.

Así ocurre no sólo con la investigación educativa, que reconoce en él al primero y más fecundo de sus impulsores; pasa lo mismo con la planeación educativa y universitaria; los nuevos enfoques en educación básica y de adultos; la introducción de nuevas tecnologías; la creciente atención que se presta a los valores en educación; o la preocupación por la desigualdad, la búsqueda de la equidad y el derecho a la educación.

Tampoco abundaré sobre los rasgos de su rica personalidad: rigor intelectual, suma de inteligencia excepcional y sólida formación; liderazgo y visión, capacidad de ver lejos –visionario, se dice– de proponerse metas ambiciosas, y de catalizar el esfuerzo suyo y de otros para alcanzarlas; valor civil, madurez y congruencia, para decir a los poderosos lo que él pensaba y no lo que ellos querían oír, pero que también entendía las restricciones que limitan la capacidad de actuar del político.

Sí quiero comentar un rasgo que me parece fundamental: su laboriosidad y disciplina. Para explicar su impresionante producción, de la que da fe su archivo personal, que los investigadores interesados podrán consultar en el Instituto de Estudios sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, no basta la inteligencia ni la formación; se necesita mucho, muchísimo trabajo.

Los latinos utilizaban una frase que destacaba la regularidad del trabajo necesario para quien quisiera dedicarse al oficio de escritor: *nulla dies sine pagina* "que no pase ningún día sin que escribas por lo menos una página". Hay unos 220 días laborables en un año, por lo que los más de 45 de trabajo educativo de Pablo arrojan en total unos 10,000 días hábiles.

Sólo su producción periodística –más de mil artículos en *Excélsior* y *Proceso*– representa cerca de 5,000 páginas. Con toda su importancia, esa fue sólo parte de la obra de Pablo, a la que dedicaba un día a la semana; podemos calcular, por ello, que su producción total, con libros y artículos, textos de circulación restringida, borradores de trabajo, correspondencia y otros, representa mucho más del doble de la cifra anterior, bastante más de 10,000 páginas.

La conclusión de estos cálculos a los que me lleva mi tendencia cuantitativa, es que Pablo cumplió plenamente con el ideal expresado en el adagio latino antes citado: durante su vida profesional no dejó pasar un solo día, en promedio, sin redactar por lo menos una página. Estaremos de acuerdo en que, además de una gran capacidad intelectual, eso supuso una laboriosidad y disciplina de trabajo ejemplares.

Recuerdo las dedicatorias de los tomos de *Tiempo Educativo Mexicano* que la UAA publicó: la de los primeros decía: *A María Matilde, presente en estas líneas e interlíneas; también en las de mi vida*. Esta bella frase reconoce las aportaciones de la compañera que compartió en tantos aspectos la visión del autor, la primera lectora de los artículos, antes de ser enviados a la redacción, que opinaba sobre su claridad y su interés, compartiendo algunos juicios y cuestionando otros, enriqueciendo, en suma los textos y la vida de Pablo.

Otra dedicatoria, *A los jóvenes inconformes de México que buscan verdades y banderas*, me lleva a la siguiente consideración: en un país con la estructura demográfica del nuestro, la trillada frase que dice que el futuro pertenece a la juventud contiene una gran dosis de verdad. Y nuestra sociedad, entre otros muchos rasgos negativos, tiene el de no constituir un ámbito favorable para que haya una juventud inquieta y positiva; se fomenta más bien la apatía y la enajenación del adicto a las drogas o los videojuegos, o la violencia estéril y destructiva del marginado. Los escritos de Pablo aportan valiosos elementos para que el trabajo educativo ayude a muchos jóvenes a dar sentido a su rebeldía, con una visión que, sin ignorar los graves problemas a los que debemos hacer frente, no se deje abrumar por ellos, no pierda la esperanza.

Como muchos de los presentes atestiguaron, en las últimas intervenciones públicas de Pablo se mezclaban dos senti-

mientos: profunda preocupación e incluso cierto desaliento, ante el deterioro de muchos aspectos de la vida nacional, incluyendo la educación; y reiterada esperanza en que podía haber un futuro mejor, y que un ingrediente indispensable para ello es una buena educación.

Ese fue el tema central de la conferencia magistral que cerró el IX Congreso del COMIE, hace dos años, en Mérida. Después de enlistar datos sobre la situación de México y su educación, Pablo decía: *podríamos continuar señalando realidades alarmantes y preocupantes de nuestra patria; quizás algunos de los indicadores mencionados se corrijan en el largo plazo; otros ciertamente no. En todo caso, queda como saldo la oportunidad que hemos perdido. Vale preguntarnos si el futuro nos alcanzó y no vamos ya para atrás. Me duele México –decía Pablo– a veces lo veo ya como un país inviable que perdió su rumbo e ignoró su hora; un país sumido en discordias internas, librado a la mediocridad y la irresponsabilidad de sus elites.*

Pero después de repasar críticamente a los actores responsables de la situación –autoridades del ejecutivo, Congreso, empresarios, los maestros y su sindicato y la sociedad en general– Pablo señalaba que era consciente de que había presentado *un panorama desolador, inclusive ominoso*, pero añadía que, pese a ello, debíamos preguntarnos si *es posible recuperar la esperanza*.

Citando a Freire, Pablo decía que la esperanza es consecuencia de nuestra historicidad; de que en algún momento dimos el salto y empezamos a inventarnos, pasamos de "estar en el mundo" a "tomar conciencia del mundo" y nos propusimos transformarnos a nosotros mismos y transformar al mundo. "Nos tornamos seres éticos, conscientes, soñadores y utópicos. Por consiguiente, seres a quienes la esperanza les hace falta". Y se preguntaba ¿Es posible recuperar la esperanza, en el México de aquí y ahora? Esta es la pregunta en la que desemboca el examen de nuestras desventuras.

Hace dos años Pablo respondía esa pregunta diciéndonos, al concluir su mensaje:

> Por esto respondo con un rotundo "sí" a la pregunta de si es posible hoy recuperar la esperanza. Cumplamos nuestra misión de investigadores compro-

> metidos, con sentido de urgencia… La eternidad se vuelve finita y se consume y extingue en cada niño que se queda sin escuela, en cada generación perdida, en el desperdicio irreversible del tiempo, recurso no renovable; el tiempo, que es el principal activo de las personas y las sociedades. El tiempo de México, y también el de cada uno de nosotros, se agotan. Vivamos intensamente: que nuestra esperanza, reconstruida en este presente azaroso, crezca a partir de este Congreso y se desborde hasta alcanzar el fin de los tiempos.

La noción de utopía y su papel como referente del pensamiento social tuvo un lugar relevante en la obra de Pablo Latapí, teórica y prácticamente, como destacan dos de las entrevistas que forman parte de la obra que presentamos, la de Jorge Alonso (*Un activista de la utopía concreta*) y la de Cecilia Fierro (*No expulsar las utopías de nuestro horizonte*). Hace más de 30 años Pablo definía la utopía como la formulación de un bien posible en contraposición al mal presente. Citando al clásico del tema, Ernest Bloch, Pablo señalaba que, como afirmación de un ser que "todavía no es" (*noch-nicht-sein*), la utopía implica que, aunque lo positivo no esté ya dado, basta la posibilidad de destruir la negación para inaugurar la posibilidad de lo positivo. (1977: 34)

La canción de Serrat de la que he tomado el epígrafe de este texto, nos ofrece definiciones del mismo concepto en clave poética:

> *¡Ay! Utopía, cabalgadura que nos vuelve gigantes en miniatura.*
> *¡Ay! Utopía, dulce como el pan nuestro de cada día…*
> *¡Ay! Utopía, incorregible, que no tiene bastante con lo posible.*
> *¡Ay! Utopía, que levanta huracanes de rebeldía…*

La canción del autor catalán comienza diciendo:

> *Se echó al monte la utopía,*
> *perseguida por lebreles que se criaron en sus rodillas,*
> *y que al no poder seguir su paso la traicionaron*
> *y hoy, funcionarios del negociado de sueños dentro de un orden, son partidarios de capar al cochino para que engorde…*

Y más adelante añade:

> *Quieren ponerle cadenas.*
> *Pero ¿quién es quien le pone puertas al monte?*
> *No pases pena,*
> *que antes que lleguen los perros,*
> *será un buen hombre el que la encuentre y la cuide*
> *hasta que lleguen mejores días.*

A Pablo no le gustaban los homenajes, y sólo el que este X Congreso del COMIE tenga lugar después de que nos ha dejado permite que hoy lo recordemos de diversas maneras. Yo quiero hacerlo, al presentar su último libro, y con la calidad de testigo privilegiado de algunos aspectos de su vida, recordándolo como el hombre que cuidaba de la utopía, para que no muriera en la mente y en el corazón de los educadores mexicanos.

La elaboración de *Finale prestissimo* en sí misma fue una lección más, especialmente rica, que Pablo nos dio a quienes tuvimos el privilegio de ser testigos de ella, de visión constructiva, de fe en las potencialidades positivas de la vida, aun cuando estaba cerca de terminar, de esperanza.

Con una serenidad y entereza impresionantes y conmovedoras, y sin perder el buen humor, al saber que le quedaba poco tiempo de vida, Pablo decidió aprovecharlo al máximo, para dejar todo en orden, para disfrutar la cercanía de su esposa en una vivencia profunda de su fe, y… ¡para preparar dos libros más!, la antología de textos sobre educación de adultos que publicó el CREFAL, y *Finale prestissimo*.

En las 130 páginas de las *Glosas de la Educación*, tecleadas personalmente por él, Pablo condensó su pensamiento en 40 textos breves sobre los temas que le fueron más caros, en re-

lación con la educación y la investigación, desde luego, pero también con México, las elites, los indígenas y la pobreza, con la tolerancia y la justicia, con la lectura y la música, con los valores, la amistad y la familia, con el misterio y con Dios. Dos textos más, *Cáncer y muerte, muerte y resurrección*, son un colofón impresionante de estas páginas.

Aunque tal vez mi amistad me haga experimentarlo con más intensidad, no creo equivocarme si digo que muchos nos sentimos hoy un poco huérfanos, tras la partida del buen hombre que nos cuidaba la utopía.

¿Podemos seguir teniendo esperanzas respecto al futuro de la educación, y el de nuestro país en general? La tentación de decir que no es fuerte. ¿Es el mundo, es México un lugar mejor en 2009, al irse Pablo, que en 1963, cuando llegó, joven doctor, de Hamburgo? La discusión al respecto sería interminable, pero lo que creo que nadie pone en duda es que la educación mexicana sería peor ahora si él no hubiera estado, o sea que es mejor porque estuvo. Causalidad pura y dura. Y no, no necesitamos ningún contrafáctico para estar seguros de ello.

La última intervención en público de Pablo, al recibir el *Doctorado Honoris Causa* del CINVESTAV, el pasado 18 de junio, terminó con estas palabras: *Estoy convencido de que hay que seguir trabajando con fe en lo que queremos, lo que nos corresponde a todos: para eso es la vida, para construir esperanza, tender puentes hacia un futuro mejor, sembrar alegría, se construye esperanza invocando nuestras utopías y trabajando tenazmente para realizarlas hasta el último día de nuestras vidas.*

Si queremos honrar la memoria de Pablo, los investigadores mexicanos debemos aferrarnos tenazmente, tercamente, a la esperanza. La lectura de *Finale prestissimo* nos podrá servir para reafirmar esa convicción. Ojalá que muchos lectores que no tuvieron la fortuna de poder hacerlo personalmente, dialoguen con Pablo al leer y releer sus páginas. Aún después de que nos ha dejado, muchos educadores y muchas personas podremos aprovechar sus ideas para clarificar nuestra postura ante la educación, ante la sociedad y ante la vida. El recuerdo de Pablo nos permitirá seguir creyendo que vale la pena esforzarse para dejar un México mejor a los que nos seguirán.

Recordemos, con Serrat, que *sin utopía la vida sería un ensayo para la muerte.*

Referencia

Latapí Sarre, Pablo (1977). "Universidad y sociedad. Un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas", en *Deslinde. Cuadernos de Cultura Política Universitaria*. N° 85, enero de 1977.

PABLO
LATAPÍ SARRE
en la UAA

Primera edición 2010
Segunda edición 2015 (versión electrónica)

El cuidado de la edición estuvo a cargo
del Departamento Editorial de la
Dirección General de Difusión y Vinculación
de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.