



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
Doctorado en Pedagogía

Utopía y Pensamiento Utópico en la Educación

Tesis

Que para optar por el grado de
Doctora en Pedagogía
presenta:

Luz María Gómez Ávila

Directora de tesis:

Dra. Anita Cecilia Hirsch Adler

Octubre de 2008





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esta tesis está dedicada:

✚ *A la memoria de mi padre,
Sr. Benjamín Gómez del Olmo,
que continúa vivo a través de sus enseñanzas*


✚ *A mi hermana Diana,
por su cariño, paciencia, apoyo y comprensión*


✚ *A Jack,
por ser una luz en mi vida*



Imagen tomada de: <http://mwiner.files.wordpress.com>

Agradecimientos sinceros:

 *A mi tutora,
Dra. Anita Cecilia Hirsch Adler,
Por su apoyo incondicional, su paciencia sin fin y sus enseñanzas invaluableles*


 *A la memoria de dos mujeres que caminaron un momento a mi
lado, apoyándome y enriqueciéndome con sus conocimientos:*


*Dra. Patricia Ehrlich Quintero
Dra. Leticia Barba Martín*

 *A mis Comité Tutorial:*

*Dr. Juan Manuel Piña Osorio
Dra. Ma. Concepción Barrón Tirado
Dra. Norma Georgina Gutiérrez Serrano
Dr. Miguel Ángel Martínez Rodríguez*

Por compartir su conocimiento, y brindarme su apoyo.

 *A todos mis (ex)compañeros y amigos de
La Preparatoria “Felipe Carrillo Puerto” del IEMS DF,
quienes con su compañía, cooperación, dedicación y comprensión,
hicieron posible esta investigación*

 *A todos mis amigos y amigas,
que han sabido ser como una familia para mí,
siempre, pero sobre todo, en la adversidad*

Utopía y pensamiento utópico en la educación

Índice

Introducción.....7

I. La perspectiva histórica..... 12

- A) El carácter transformador de la educación.....13
- B) La Historia de las Mentalidades.....14
- C) Los estudios sobre la utopía.....20

II. Las bases de la utopía y el pensamiento utópico.....27

- A) Bases biopsicológicas del utopismo.....28
- B) Bases psicosociales del utopismo.....29
- C) Diferencia entre utopía y pensamiento utópico.....34
- D) La contraparte: anti-utopías y pensamiento anti-utópico.....39

III. Utopía y pensamiento utópico en la educación.....41

- A) La educación dentro de las utopías..... 42
 - a) Siglo XVI: *Utopía*, de Tomás Moro.....43
 - b) Siglo XVII: *Nueva Atlántida*, de Francis Bacon.....46
 - c) Siglo XVIII: *Los Viajes de Gulliver*, de Jonathan Swift.....52
 - d) Siglo XIX: *Erewhon*, de Samuel Butler.....56
- B) La educación dentro de las contra-utopías....60
- C) El pensamiento utópico en la pedagogía.....62

IV. Utopía concreta y pensamiento utópico concreto.....67

- A) Utopía concreta.....69
- B) Pseudo-pensamiento utópico concreto.....74
- C) Pensamiento utópico concreto en la educación: selección de casos en el extranjero.....78
 - a) Summerhill (A. S. Neill).....79
 - b) La escuela experimental adleriana (Alfred Adler).....83
 - c) La educación centrada en la persona (Carl Rogers).....90
 - d) Las Inteligencias Múltiples en la escuela (Howard Gardner).....95
- D) Pensamiento utópico concreto en la educación: selección de casos en México.....102
 - a) El Colegio de Ciencias y Humanidades.....103
 - b) La Multiversidad Edgar Morin.....109

V. El proyecto educativo del Sistema de Bachillerato del Instituto de Educación Media Superior del DF: pensamiento utópico concreto en las 16 delegaciones.....114

- A) Antecedentes históricos.....115
- B) El proyecto educativo del Sistema de Bachillerato del IEMSDF.....119
 - a) Características del bachillerato del IEMSDF.....119
 - b) El proyecto educativo.....120
 - 1) El enfoque curricular.....120
 - 2) La estructura curricular.....126
 - 3) El proceso educativo.....128
- C) El pensamiento utópico en el proyecto educativo del IEMSDF.....135
- D) El plantel "Felipe Carrillo Puerto".....137

VI. Metodología.....142

- A) Sujetos.....143
- B) Diseño de Instrumentos.....143
- C) Procedimiento.....147
- D) Piloteo.....148
- E) Análisis de los datos.....148
 - a) Reducción de los datos.....148
 - b) Disposición y transformación de los datos.....149
 - c) Obtención y verificación de resultados.....149

VII. Resultados.....151

- A) Resultados cuantitativos.....152
- B) Resultados cualitativos.....160
- C) Discusión.....175

Conclusiones.....179

Glosario.....185

Fuentes bibliográficas, hemerográficas y electrónicas.....187

Anexos:

Anexo 1: Escala de opiniones.....191

Anexo 2: Guía de entrevista.....194

Anexo 3: Galería de imágenes.....196



“Ningún mapa del mundo que no incluya a Utopía merece la atención”

-Oscar Wilde

Imagen: Mapa de utopía, por Abraham Ortelius, 1516.
Tomado de: www.images.google.com.mx

Introducción

Cada sociedad se forja un ideal de sí misma. En las ocasiones más propicias, tal ideal va acompañado de medidas realistas que permiten, si no alcanzarlo, por lo menos acercarse un trecho a la meta. Y otras veces, la sociedad entera, o segmentos de ésta, prefieren echar a volar la imaginación, y ante situaciones adversas que sus contextos sociales, económicos, culturales y políticos les imponen, se privilegia la evasión, el deseo por que el estado imperante pudiera cambiar para bien, en un futuro.

Justamente del anhelo por sociedades más felices, más benignas, o incluso perfectas, ha nacido una larga serie de productos culturales: la idea de una "era dorada", que ha tenido lugar en el pasado; las religiones, la ciencia, la ciencia ficción, la escatología, los altos ideales políticos, las grandes corrientes educativas, las ideas filosóficas, y las utopías. Algunos de estos productos se han enraizado hondamente en el campo de lo posible y lo potencialmente existente; otros más sólo exigen una fe irrestricta, separada de lo racional.

Sin embargo, al término "utopía" se le reservó, erróneamente, el papel de constituirse como el contenedor de todos los otros productos ya mencionados, sin importar de dónde provinieran o cuáles eran sus características, o las aspiraciones que pregonaran. En tal marco de indefinición, una obra de Jules Verne, el paraíso católico o el socialismo puro, podrían todos ser denominados como "utopías". Esto es inexacto.

Hay algo que lo anterior, efectivamente, podría probar: que en sociedades de todos los tiempos ha subyacido un deseo por modificar la realidad regente por otra más favorable. Este fenómeno es lo que constituye la "mentalidad utópica", misma que puede ser fácilmente rastreada, ya que la historia, y en particular la Historia de las Mentalidades, es pródiga en ejemplos de ella. Se exige entonces un ejercicio para delimitar con mayor precisión qué es lo que realmente constituye una utopía.

El presente trabajo de investigación cuenta como uno de sus objetivos el poder arribar a una especificación de lo que realmente es una utopía, y cuáles son sus diferencias con otros términos que comparten raíces semánticas con ella, por ejemplo, el pensamiento utópico.

Utopía es una obra literaria, una ficción que describe una sociedad perfecta, ahistórica e inmutable, inalcanzable y totalitaria. En cambio, el pensamiento utópico es aquel que emite críticas hacia las condiciones contemporáneas adversas, y lanza propuestas creativas e inéditas, invitando al compromiso y a la acción que incida en la mejora de la sociedad, por medios viables y realistas.

La educación siempre ha ocupado un papel central en las sociedades, por ello, no se ha mantenido ausente de lo utópico. Las utopías muestran que la educación juega un papel nuclear para propiciar el inmejorable estado de la sociedad. Y cada propuesta educativa que analiza racionalmente la situación imperante, brindando alternativas realistas de mejora, se constituye como un ejemplo de pensamiento utópico en educación: aquello que todavía no tiene lugar, pero que mediante el trabajo humano creativo, propositivo y comprometido, puede allegar cambios favorables en la formación de los seres humanos, y por ende, de sus sociedades.

Los profesionales dedicados a la educación no deberían excluir de su conocimiento lo relativo a las utopías literarias y al papel asignado a la educación dentro de estas narraciones. De igual manera, es menester reconocer que a través de la historia ha operado una mentalidad utópica que, lejos de ser ajena a los individuos contemporáneos, tiende una conexión que posibilita el reconocimiento de lo utópico como concatenado a lo humano. Hay en esas concepciones imaginarias una serie de ideales pedagógicos que no han sido alcanzados aún, y que precisan de un análisis concienzudo. Y ello no está exento de integrar tales ideales con el pensamiento utópico que en la actualidad podría intentar ser llevado a lo concreto, en búsqueda de mejores resultados educativos, que a su vez, propiciarían cambios en las sociedades.

El interés de llevar a cabo una investigación sobre utopías y pensamiento utópico en educación, se ramifica en tres campos, esencialmente:

- a) *Historia de la educación y la pedagogía.* El estudio de la "historia oficial" de la educación y la pedagogía abre un panorama que abarca aquellas ideas e intentos por formar a las nuevas generaciones. Esto permite constatar cómo cada sociedad y cada época han conducido sus intereses por auxiliar a que los seres humanos se desarrollen hacia objetivos caros, de acuerdo a los contextos histórico-sociales-culturales imperantes.

No obstante, de forma paralela, las mentalidades de cada período histórico obran activamente, generando productos que, si bien surgidos de la imaginación, logran ser vehículos efectivos de los deseos de cambio, de mejora, de posibilitar una explosión de alternativas que sólo existen de forma latente, pero cuya instauración se anhela.

- b) *La reconceptualización de la utopía y el papel de ésta en la pedagogía actual.* La palabra "utopía" cuenta con un origen literario. Sin embargo, ha trascendido estas raíces y diversos estudios han hecho de ella un concepto que se cristaliza en otro más, no ya referido a lo perfecto e imposible, sino a lo alternativo y probable: el pensamiento utópico, esto es, la capacidad de imaginar realidades potenciales y medios posibles para arribar a ellas. El quehacer del pedagogo no ha de prescindir de esta característica, pues la educación no puede ser disociada de su carácter transformador. Es de vital importancia que los profesionales de la educación sean capaces de leer e interpretar la realidad actual y que estén conscientes de que no sólo se precisa saber que hoy se sufre de ausencia de ideales utópicos en las ciencias sociales y específicamente en lo educativo, sino que resulta apremiante que ellos mismos produzcan pensamientos utópicos que puedan tender hilos conductores entre el pasado, el presente y el tipo de futuro que se quiere tenga lugar.

Las ciencias humanas en general, y la pedagogía en particular, cuentan con las facultades de percibir y aprovechar las redes comunes entre los seres humanos de diferentes proveniencias cronológicas y geográficas. Se precisa que al arrojar estas redes hacia el futuro, éstas se hayan tejido teniendo en cuenta las facultades de imaginación, creación, potencialidad, despliegue, que toda utopía encierra en sí misma.

- c) *La posibilidad de concretar un pensamiento utópico en educación.* Nuestro país no ha estado exento de experimentación destinada a establecer diferentes propuestas de pensamiento utópico en la realidad. Éste, como

característica inalienable, va acompañado del convencimiento de que su concreción ha de estar libre de afanes dogmáticos: por el contrario, las posibilidades intentadas siempre deben mantenerse abiertas a la revisión, al análisis, a poder albergar nuevas propuestas para mejorar, propiciando una evolución y revolución benéfica. Es importante investigar sobre aquellos pensamientos utópicos que justo en este momento histórico, se están ensayando, y las características que muestra su concreción.

En concordancia con todo ello, el presente trabajo de investigación contó con los siguientes objetivos, adicionalmente al ya citado (el número 3, de esta lista):

1. Presentar otra visión sobre la historia de la educación, ésta escrita desde la historia de las utopías concretamente, revisando el papel que la educación ha jugado en dichas obras de ficción.
2. Aportar una síntesis sobre las características de las utopías y sobre las diversas posturas teóricas sobre su estudio.
3. Arribar a una distinción clara entre los conceptos “utopía” y “pensamiento utópico”.
4. Efectuar un “rescate” de elementos educativos valiosos manejados en las utopías y que aún quedan pendientes como tareas de la educación actual.
5. Analizar los elementos de pensamiento utópico presentes en un modelo educativo actual (Sistema de Bachillerato del Instituto de Educación Media Superior del DF –IEMS-).
6. Analizar la presencia de concordancia entre las propuestas del pensamiento utópico actual en materia educativa (Delors, De Alba, Kepowicz), y lo plasmado en el Proyecto Educativo del Sistema de Bachillerato del IEMS, según la visión de los docentes-tutores de uno de los planteles (Iztacalco: “Felipe Carrillo Puerto”).
7. Identificar los elementos de pensamiento utópico generados por las propuestas de los docentes-tutores de la preparatoria “Felipe Carrillo Puerto”, con respecto al modelo educativo “ideal”.

Para poder alcanzar dichos objetivos, se llevó a cabo una extensa investigación documental, seguida de una investigación de campo. Sus resultados fueron estructurados en siete capítulos, cuyo contenido se describe brevemente a continuación.

Capítulo I. *La perspectiva histórica.* Aquí se aborda cómo la educación ha portado, a lo largo de toda su historia, un afán transformador de la sociedad, generando propuestas de mejora. Como ya se ha mencionado, la educación aparece en las utopías, pero la historia de ésta también constituye un importante compendio del pensamiento utópico. Toda utopía y todo pensamiento utópico surgen de una *mentalidad* determinada: de una manera de concebir y actuar en el mundo. La mentalidad de una sociedad, o de un segmento de la sociedad, cuenta con elementos racionales, emotivos, imaginarios, inconscientes, irracionales y conductuales. Una mentalidad provee un “equipamiento intelectual”, que permite a los integrantes de una

comunidad, el pensar, percibir, imaginar y actuar de manera común. Los instrumentos de la psicología sirven para investigar sobre la mentalidad. Este capítulo permitió alcanzar el objetivo 2, y fue construido siguiendo técnicas de investigación documental.

Capítulo II. *Las bases de la utopía y el pensamiento utópico.* Revisa las bases biopsicológicas de la utopía y del pensamiento utópico, así como también los elementos psicosociales que subyacen en la generación de uno y otro. Aquí se encontrará la diferenciación entre *utopía* y *pensamiento utópico*, ahondando en las características de uno y otro. También se ha incluido la contraparte de estos productos: las anti-utopías y el pensamiento anti-utópico. Este capítulo fue realizado mediante técnicas de investigación documental, y permitió alcanzar los objetivos 2 y 3 de esta investigación.

Capítulo III. *Utopía y pensamiento utópico en la educación.* Analiza el papel que la educación ha jugado en estos dos productos. Se brinda un ejemplo de una utopía por cada siglo, después de su creación (siglos XVI al XIX), haciendo hincapié en el papel jugado por la educación en dichas ficciones literarias. Posteriormente se tocan las características del pensamiento utópico en la pedagogía, exponiendo las propuestas de tres autores contemporáneos: De Alba (1997), Delors (1996) y Kepowicz (2004). También construido mediante investigación documental, este capítulo posibilitó alcanzar los objetivos 1 y 4.

Capítulo IV. *Utopía concreta y pensamiento utópico concreto.* Da a conocer casos de experimentos que han intentado concretar la utopía, como fue el caso de Vasco de Quiroga y su labor en Michoacán. Existe también un pseudo pensamiento utópico concreto, basado en propuestas irrealistas, y que ha dado lugar a numerosísimos experimentos, de entre los cuales, aquí se presenta el de la Comunidad Oneida. Posteriormente, se presenta una selección de casos tanto extranjeros (Summerhill, Escuela Adleriana, Educación centrada en el estudiante, Escuelas IM), como mexicanos (Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, Multiversidad Edgar Morin), que constituyen ejemplos claros de pensamiento utópico en educación, llevados al plano de lo concreto. Generado a partir de investigación documental, este capítulo permitió alcanzar los objetivos 3 y 4 de esta investigación.

Capítulo V. *El proyecto educativo del Sistema de Bachillerato del Instituto de Educación Media Superior del DF: pensamiento utópico concreto en las 16 delegaciones.* Se analiza en detalle un caso específico de pensamiento utópico concreto, que se está llevando a cabo desde hace un poco más de un lustro. Se provee un marco contextual sobre el plantel en el cual se realizó una investigación de campo (teniendo como sujetos a una muestra de docentes-tutores) para conocer el grado de concordancia entre este proyecto educativo y las propuestas actuales de pensamiento utópico (de Delors, De Alba y Kepowicz). Este capítulo permitió alcanzar los objetivos 5 y 6 de la investigación.

El **Capítulo VI**, está dedicado a revisar la **Metodología** empleada para la investigación de campo en el Plantel Felipe Carrillo Puerto. Aquí se detallan las características de los sujetos con los cuales se trabajó, el diseño de los instrumentos aplicados (y su fundamentación teórica), el procedimiento empleado, y la descripción de la fase de piloteo de dichos instrumentos. Uno de ellos –la escala de opiniones– fue analizado estadísticamente. El otro, una entrevista, requirió de un análisis cualitativo. Este capítulo permitió alcanzar el objetivo 6.

Finalmente, el **Capítulo VII**, presenta los **Resultados** de esta investigación de campo, así como una *Discusión* de los mismos. El objetivo 7 fue alcanzado por medio de este capítulo.

Uno de los estudiosos de la utopía, Karl Mannheim, aseveró que la desaparición de lo utópico significaría el fin de la historia, y que sin lo utópico el hombre no tendría posibilidad de configurar y comprender la historia. Esta investigación presenta numerosas evidencias que permiten corroborar dichas aseveraciones mannheimianas. Y es también una invitación abierta a que los lectores ejerzan sus potencialidades creativas para continuar enriqueciendo el panorama actual del pensamiento utópico en la educación.

I. La perspectiva histórica



Las mentalidades de cada época determinan la visión del mundo, los valores, las formas de vivir, las creencias, los miedos, los rasgos del utopismo, etc.

Imagen: Los jinetes del Apocalipsis, por Alberto Dürero.
Tomado de: www.documento.no

I. La perspectiva histórica

A) El carácter transformador de la educación

Las sociedades de todos los tiempos han considerado a la educación no sólo como un medio de transmisión de los saberes y procederes que cada pueblo ha tenido por valiosos, deseables, fortalecedores y conservadores de la unidad comunal y cultural, sino que igualmente le han conferido un papel de transformador activo de la realidad. Este poder de metamorfosis de la realidad que se le ha adjudicado a la educación se ha cumplido, efectivamente, en una medida considerable, y tanto las características que ha impreso en cada sociedad como los cambios que ha desencadenado en ellas son palpables en alto grado.

No obstante, este carácter transformador nunca ha quedado agotado por completo. Es inherente al ser humano el desear construir realidades diferentes a la imperante en un determinado momento histórico. Justamente dicho anhelo ha fungido como un poderoso catalizador para el surgimiento de un abultado surtido de productos culturales: las promesas religiosas, las grandes corrientes filosóficas, importantes movimientos políticos, los mesianismos, la ciencia... A partir del siglo XVI, cuando el imaginario renacentista entró en acción, surgieron como productos narraciones que ahondaron en los detalles de esa "otra realidad": se trata de las *utopías*. Dentro de esas narraciones se otorga un papel importante a la educación como agente generador, potenciador, catalizador, constructor o conservador de esa realidad alejada de la "verdadera", pero que se intuye como posible: se está frente a la utopía educativa.

Así, cada época somete a examen el estado de su sociedad y lo contrasta con el que idealmente podría alcanzar. Se desencadena entonces la imaginación sobre realidades alternativas, paralelas, potenciales; se desea que todos los seres humanos ejerzan sus capacidades de construir propositiva y comprometidamente nuevos sentidos que impriman una dirección al presente insatisfactorio y lo canalicen hacia un futuro mejor. Se demanda a la educación que asuma su papel transformador a favor de trocar la realidad regente por la posible.

La historia de la educación y de la pedagogía acusan, por cada corriente, por cada época, por cada autor, la huella de ese afán transformador, de ese conceptuar a la acción pedagógica como generadora de cambios benéficos para la sociedad. A la par de esa "historia oficial" de la educación ha corrido también una historia de sociedades ideales y ficticias, en la cual el imaginario se ha encargado de forjar las ya mencionadas narraciones: las utopías. Calificadas en no pocas ocasiones como fantasías irrealizables, han hecho acto constante de presencia, atestiguando su importancia inherente a lo humano; o como acertadamente lo ha expresado Zemelman (1998: 10): "la utopía como necesidad del hombre de seguir siendo hombre".

El estudio de la "historia oficial" de la educación y la pedagogía permite el descubrimiento de las diversas formas que ha adoptado el interés perenne del ser humano por encauzar sus afanes de enseñar. Posibilita, igualmente, reconocer en otros pueblos y en otras épocas, la intemporalidad de la preocupación del sujeto por el sujeto, por su perfeccionamiento y por uno de los quehaceres más difíciles y apasionantes que pueden emprenderse: formar a otros seres humanos.

Sin embargo, tal como se ha mencionado con anterioridad, paralelamente a esta historia ha corrido otra, la de las mentalidades, en la cual el imaginario ha expresado los deseos de cambio, de mejora, de desplegar de formas diferentes las ideas, las posibilidades que desde la realidad imperante sólo se adivinan o se anhelan.

Para los objetivos de este proyecto de investigación interesan particularmente las producciones del imaginario, en cuanto a la creación de sociedades idealizadas, ficticias: las utopías.

Zemelman (1998) hace notar que es importante que no se pierda el concepto de utopía, puesto que éste es fundamental al ser humano. Está vinculado a otro concepto: el de *logos*; esto es, la capacidad de "pensar-decir" algo. La cuestión medular aquí se centra en el análisis de la forma en cómo se organiza la capacidad de pensar y decir algo en las ciencias humanas, concluyendo que hoy son patentes nuevas necesidades de enunciación y de construcción de proposiciones en ellas.

Y es que la palabra tiene el poder de construir realidades; el lenguaje provee la estructura simbólica que inerva la erección de "algo nuevo". Zemelman (1998: 18) reconoce el valor de la literatura como medio de transmisión de la utopía:

La literatura es quizá una de las grandes añoranzas de las ciencias humanas; y su lenguaje una de sus más grandes envidias. Porque la literatura -y también la pintura y los lenguajes musicales- sí tienen la capacidad para potenciar realidades e incluso para construir potencialidades. Si lo comparamos con la fuerza del discurso del arte, el de las ciencias humanas de hoy no es un lenguaje capaz de construir, potenciar o activar realidades. Y esa es justamente, la exigencia de sentido que está asociada al concepto de utopía.

El investigar sobre las utopías literarias, producto de las mentalidades de latitudes y tiempos que hoy podrían parecer ajenos, posibilita el reconocimiento de que lo utópico es inherente a lo humano. Es entonces una vía para poner en práctica el postulado renacentista: "Nada de lo humano me es ajeno" (atribuido a Dante). Es poder mirar en el espejo de la "otra historia" y reconocer el rostro propio. Esa "otra historia" reviste importancia para el pedagogo actual, ya que le permite descubrir qué concepciones imaginarias sobre la educación han surgido de diversos sujetos, muchos de los cuales, aunque no dedicados profesionalmente al quehacer de la pedagogía, han podido aportar elementos para reforzar la continuidad de la labor humanizadora por excelencia: la educación (Savater, 1997).

B) La Historia de las Mentalidades

Lo mental hace al hombre prisionero de los sueños colectivos y de las ilusiones de una época.

Dolores Toma

Durante la segunda mitad del siglo XX se desarrolló un nuevo enfoque en la investigación histórica, cuyo objeto de estudio se centró en la vida subjetiva, y en las manifestaciones culturales del ser humano. Apunta Le Goff (1997) que surgió entonces una "historia de las representaciones", que floreció en distintas formas:

- ◆ Una **historia de las ideologías**, encargada de estudiar las “concepciones globales de la sociedad”.
- ◆ Una **historia de lo imaginario**, que incluye las “producciones del espíritu”, no relacionadas sólo con el lenguaje y el texto, sino con la imagen. Aún los documentos literarios están incluidos aquí. Todo trabajo artístico es un objeto histórico, que exige un respeto a su especificidad.
- ◆ Una **historia de lo simbólico**, que centra su atención en las prácticas y conductas que tienen que ver con una “realidad oculta”, alcanzada a través de mitos y ritos.
- ◆ Una **historia de las mentalidades**, que indaga sobre las estructuras mentales comunes a un grupo social, a un colectivo o a toda una sociedad, de una época determinada.

Fue en relación a ésta última como pudieron abordarse temas cuyo interés había, hasta entonces, pasado desapercibido: los sentimientos, la sensibilidad, las creencias, las actitudes, el imaginario, las prácticas culturales, los símbolos, la vida cotidiana; la visión del mundo, cambiante de acuerdo a la situación histórico-cultural; la percepción del tiempo, la percepción del cuerpo, los valores, la familia, la infancia, etc.

Georges Duby (1990) indica que la historia de las mentalidades estudia aquellos factores que no pueden asirse, ser observados o palpados, que no corresponden a lo material, sino a lo mental, a las ideas, a los sueños, a los fantasmas. Lo mental, las creencias, los mitos, lo imaginario, son capaces de mover al hombre a actuar: así cuentan con un carácter ilusorio, pueden ejercer efectos reales y dinamizar a la sociedad.

La historia de las mentalidades transita, en palabras de Toma (2002), por un “bosque de símbolos a los que vuelve maravillosamente transparentes”, investigando y confiriendo significación para clarificar los usos, las prácticas culturales, las creencias, los deseos, los sueños, las aspiraciones: el mundo normal y cotidiano, pero también el mundo anhelado, idealizado, perfeccionado, imaginado.

Para la historia de las mentalidades no resulta prioritario indagar sobre la vida y las hazañas de los personajes sobresalientes. No se centra en los eventos o sucesos que marcan hitos. No estudia las dinastías reales, ni las batallas contundentes. La unidad mínima de estudio es una colectividad que comparte significados, que está inmersa en un mismo universo mental, donde las representaciones, lo imaginario, las actitudes, los valores, determinan maneras de pensar y de vivir que perduran largamente.

Toma (2002) indica que al calificar a las mentalidades como colectivas, no se implica que todos los miembros de una comunidad las compartan, sino de que existe un fenómeno de interacción. Las mentalidades que aparecen se consolidan y funcionan por una acción recíproca de los miembros de una comunidad, por sus correlaciones. Se trata de una “estructura interindividual” que no puede existir sin el apoyo de los demás.

Después de los años ochentas, la historia de las mentalidades no cree que haya una separación entre la cultura popular y la "alta cultura", sino que entre ellas se tiende una circulación fluida, prácticas compartidas e incluso hay libros comunes a los humildes y a los poderosos: "los intelectuales y el común de los mortales afrontan el mismo tipo de problemas" (Darnton, 1985: 9).

Fernand Braudel (1963) define así el objeto de estudio de esta Nueva Historia:

A cada época, una cierta representación del mundo y de las cosas, una mentalidad colectiva dominante, la anima; penetra la masa entera de la sociedad. Esta mentalidad que dicta las actitudes, orienta las elecciones, enraiza los prejuicios, inclina los movimientos de una sociedad, es eminentemente un hecho de la civilización. Mucho más que los accidentes o las circunstancias históricas y sociales de una época, es el fruto de herencias lejanas, de creencias, de miedos, de inquietudes antiguas, frecuentemente casi inconscientes; verdaderamente el fruto de una inmensa contaminación cuyos gérmenes se pierden en el pasado y que se han transmitido a través de generación en generación de hombres [...] Estas mentalidades [...] varían lentamente, no se transforman sino después de largas incubaciones, que son también, poco conscientes.

Aquí el historiador se da a la tarea de hacer hablar a esos segmentos poblacionales, hasta entonces anónimos, que la historia guardaba en mutismo. Interesa ahora arrojar luz sobre el imaginario popular para explicar su vida cotidiana y hacerla inteligible. Para ello resulta necesario situar los fenómenos en una estructura, en un conjunto cerrado en el que se pongan en relación con otros elementos de ese universo mental.

Existe, en la opinión de Barros (1993), una convergencia relativa entre diferentes ramas de la psicología como ciencia social y los objetos de estudio de la historia de las mentalidades. Esto se registra en los siguientes elementos:

- ◆ **Lo racional:** aquí quedan encuadradas la historia cultural e intelectual, la de las ideas y la de la filosofía, y la exploración de la conciencia, las funciones psíquicas y el pensamiento lógico. Sin embargo, la historia de las mentalidades incluye y supera el pensamiento racional, la conciencia y la ideología.
- ◆ **Lo emotivo:** se incluyen en ello los sentimientos, las emociones, la sensibilidad, la subjetividad; todo aquello que crece al margen o paralelamente a la racionalidad; las reacciones a determinados fenómenos o concepciones.
- ◆ **Lo imaginario:** se trata de la capacidad mental que siendo parte de los procesos cognoscitivos, incide en las representaciones gráficas –sobre todo, las imágenes, lo icónico-, lo cual permite a los seres humanos edificar un mundo desvinculado de la realidad material: se conforma una realidad fruto de la invención. Se nutre de imágenes y símbolos; entronca con la historia del arte y la de la literatura, con el estudio de las representaciones sociales. Esto constituye una prueba de la alianza entre la historia de las mentalidades y la psicología.
- ◆ **Lo inconsciente:** las producciones de lo mental que surgen de un estrato más oscuro, que puede existir subrepticamente en el individuo,

sin que éste se percate de ello, y que sin embargo, puede conducirlo a actuar de determinadas maneras. En la historiografía norteamericana ha surgido la psico-historia, que se ocupa de estudiar la historia, mediante el empleo de categorías psicoanalíticas.

- ◆ **La conducta:** lo que el hombre hace, pero también lo que dice (esto es, el lenguaje). Toda conducta colectiva y toda expresión lingüística atañe a la historia de las mentalidades: las celebraciones, los rituales, los juegos, las tradiciones, el vocabulario, la vida cotidiana, los gestos. La conducta es la expresión práctica de la mentalidad: en ella se expresan las motivaciones, las conexiones con las creencias y las suposiciones; los intereses, etc.

Un historiador de las mentalidades precisa de la vinculación con otras ciencias: la arqueología, la etnología, la sociología. Relación especial es la que se guarda con la psicología, dado que el método utilizado se enfoca en una “investigación arqueológica, primero, de los estratos y fragmentos de arqueo-psicología [...] que se impone, luego, el desciframiento de los sistemas psíquicos, próximo esto a un *bricolage intelectual*” (Le Goff, 1980: 86).

Incumbe a esto el sondear el “antiguo fondo psíquico” y la “resonancia de los sistemas de pensamiento”, la “coloración colectiva del psiquismo”, la forma particular de pensar y de sentir de un pueblo, de un cierto grupo social, de una colectividad. Así, la historia de las mentalidades puede servirse de los métodos e instrumentos de la psicología.

Esta última colaboración sirve para construir los instrumentos que posibiliten el acceso a la subjetividad humana. El permanentemente ser “fecundada” por otros campos del saber prodiga a la historia de las mentalidades un carácter sin el cual no podría existir: la interdisciplinariedad. De las ciencias sociales precisa en especial, porque éstas, según apunta Barros (1993), llevan la delantera en el tratamiento científico de la mentalidad.

Una mentalidad es, a decir de Le Goff (1980: 89): “el sucedáneo popular de la *Weltanschauung* alemana, la visión del mundo de cada cual, un universo mental estereotipado y caótico, a un mismo tiempo”. Es preciso introducirse a la psicología colectiva, comprender el tejido que inerva las estructuras y las relaciones sociales. Una época puede albergar la coexistencia de diversas mentalidades.

Una mentalidad engloba las maneras de pensar, de sentir, de imaginar, de actuar. La mentalidad estudiada por un historiador es analizada desde cuatro puntos de vista (Barros, 1993: 7):

- 1) **“Formas mentales complejas:** la memoria, las actitudes, las creencias, los valores.
- 2) **Mentalidades en función de un tema:** tiempo, espacio, naturaleza, trabajo, poder, institución, acontecimiento, revuelta, propiedad, dinero, justicia, igualdad, naturaleza, locura, vida, muerte.
- 3) **Mentalidades en función de un sujeto:** individuo, estamento, clase, profesión, género, grupo de edad, minoría, nación, civilización.

4) **Mentalidades en función de un período temporal concreto**": Alta Edad Media, Baja Edad Media, Renacimiento, Siglo de las Luces, Revolución Industrial, etc.

El origen y la difusión de las mentalidades puede rastrearse a través de los centros en que se van forjando y divulgando, y en los cuales se va dotando de un "equipamiento intelectual":

- ◆ Grupos sociales y religiosos
- ◆ Grupos de trabajadores (oficios, gremios)
- ◆ Palacios, castillos
- ◆ Monasterios
- ◆ Escuelas, colegios
- ◆ Grupos de estudio
- ◆ Grupos artesanales
- ◆ Círculos artísticos y literarios

En la Edad Media, sobre todo, los medios de difusión eran el sermón, la enseñanza, las imágenes, la pintura o la escultura, los documentos religiosos, artísticos y literarios... La historia de las mentalidades se nutre de ellos porque contienen un *utillaje mental* muy rico: vocabulario, sintaxis, lugares comunes, concepciones del espacio y del tiempo, cuadros lógicos, expresiones del imaginario. El *utillaje mental* es la capacidad técnica de concebir o no ciertas cosas, realizar ciertas operaciones conceptuales, de hacer entrar en el contexto de pensamiento ciertas imágenes y representaciones mentales o excluirlas. Hoy, los medios masivos de información, la vida escolarizada, la pertenencia a determinados grupos, el estrato social, etc., son los vehículos de génesis, implantación y divulgación de las mentalidades.

En concreto, los impresos, y con mayor precisión los libros, son un signo cultural que funciona como vehículo de los sentidos, de los significados. Son un espejo del pensamiento de una época, que muestran un panorama de la cultura y su evolución, de las motivaciones, los intereses, las condiciones y las prácticas imperantes, la relación de los seres humanos con la naturaleza y con sus sociedades, la creación, la evasión, el ensueño que conforta ante la adversidad.

La historia de las mentalidades se sirve entonces de la historia cultural, de la historia de la literatura, del arte, de la filosofía, de la religión, de la educación y de la ciencia, siempre con la finalidad de entender la subjetividad. En concreto, el historiador de las mentalidades se aproxima al estudio de las obras literarias, educativas y artísticas con el objetivo de obtener un nuevo aprovechamiento heurístico de éstas, armado de instrumentos analíticos que le proporcionan la antropología, la sociología y la psicología. En torno a esto, asevera Barros (1993: 9):

La perspectiva que se ofrece al historiador de las mentalidades que bucee en las fuentes clásicas de tipo literario, iconográfico y doctrinal, es inmensa, aunque se va a encontrar con que muchos temas que son nuevos para la historia general son antiguos para los historiadores de la literatura o el arte, existiendo ya una bibliografía, a menudo extensa, al respecto.

Por su parte, Toma (2002) asegura que la historia de la literatura puede ser considerada como una historia de las mentalidades, es decir, de las creencias, las vivencias, los sentimientos, los símbolos y las representaciones. Le Goff incluso ha

propuesto "abolir las barreras universitarias" entre la historia "pura", la historia de la literatura y la historia del arte.

Dentro de las obras literarias, la historia de las mentalidades entra en contacto con un espejo que refleja los deseos, ora conscientes, ora inconscientes, de la colectividad. Aparecen plasmados los intereses y los prejuicios, las normas y los temas de los grupos sociales que los generan. Y se dejan ver las realidades ideales, los lugares compartidos por pobres y ricos, las representaciones comunes en el imaginario colectivo.

Hasta el siglo XVIII, por ejemplo, los libros sobre tecnología, oficios o conocimiento de ciencias naturales o sociales alcanzaban un bajo número si se comparan con los de hadas, sobre milagros, o narraciones sobre lo extraordinario: la literatura de mayor consumo debía propiciar la evasión de la realidad, y no fomentar un mejor conocimiento de ésta.

E igualmente, a partir de tal siglo, se instaura la lectura "de intimidad", privada. Anteriormente, era colectiva, constituyéndose así en un elemento socializador y creador de lazos comunales, que propagaba saberes y representaciones compartidos. A esto, Chartier (en Toma, 2002) le llama "apropiación": es la internalización de los mismos bienes culturales y las mismas ideas. Hoy, por medio de contenidos, prácticas y lecturas compartidos, puede cumplir tal labor de apropiación por parte de los estudiantes.

Por lo que toca a las utopías, Le Goff (1991: 11) indica que las sociedades de todos los tiempos han imaginado la existencia en el pasado o en el futuro de épocas excepcionalmente felices (las utopías) o catastróficas (las anti-utopías). Esto ha respondido a la necesidad de "dominar el tiempo y la historia para satisfacer las propias aspiraciones a la felicidad y a la justicia o los temores frente al engañoso e inquietante concatenarse de los acontecimientos".

Este autor reconoce la existencia de una mentalidad utópica que subyace en el contenido esperanzador de una *Edad de Oro*, *Cucaña*, o el *Milenio*, y que no puede preverse que ésta decaerá, sino que, por el contrario, siempre conoce una *renovatio*, ataviada con distintos ropajes: la contracultura, las sectas que venden felicidad eterna, los gobernantes que prometen un muy deseado bienestar económico común a todos los ciudadanos.

Aquí, entienda Goff entiende a la utopía como una condición optimizada que cristaliza los anhelos colectivos más caros, y que, si bien surge en un punto histórico determinado, aspira a sustituir, por medios pacíficos o violentos, la situación histórica real. La utopía frecuentemente se nutre de los deseos de los estratos sociales más desfavorecidos. Las religiones han sido particularmente receptivas hacia estas necesidades y esperanzas, y se han allegado adeptos, proclamando la existencia de reinos "utópicos" a los que se puede acceder por medio de la adhesión a sus preceptos. Propuestas socio-económicas, políticas y culturales como el socialismo, el marxismo y el ecologismo, no se han desligado de la mentalidad utópica.

En las pre-utopías, es decir, las aparecidas antes de la obra de Moro, frecuentemente se hablaba de edades de oro perdidas para siempre, y que existían sin la necesidad de que el esfuerzo humano jugara un papel de creación o de mantenimiento de estos paraísos: *Arcadia*, *Cucaña*, *Schlaraffenland*, *Pomona*,

Venusberg, Jauja, Hy Brasil... La excepción sería *La República*, de Platón, donde el esfuerzo humano sí es preciso para la transformación.

Hay que recalcar que en las utopías, los dos medios más importantes para alcanzar una sociedad ideal son **la educación** y la ley.

C) Los estudios sobre la utopía

Si la invención de la utopía –tanto de la palabra como del género literario- en 1516 fue contemporánea de la invención del Nuevo Mundo, fue debido a que estas invenciones se correspondían con la emergencia del humanismo moderno, y compartían la confianza en la capacidad humana de explorar e inventar nuevas formas de vida social.

J.-P. Angremy y P. Leclerc

El enfocarse en la utopía como tema de estudio enfrenta, de entrada, dos obstáculos:

- 1) la palabra utopía remite corrientemente a significados emparentados con “sueño irrealizable”, fantasía”, “evasión”, “falta de contacto con la realidad”, “quimera”, “delirio”. Centrarse entonces en su estudio conlleva el riesgo de desperdiciar el tiempo en un tema sin utilidad, que puede contribuir a desviarse de los problemas “verdaderos”. En algunos sectores académicos incluso podría ser desdeñado como un tema espurio o ilegítimo.
- 2) Bajo el concepto de “utopía” se ha cobijado a una multiplicidad de manifestaciones narrativas, abundando así en una diversidad casi inabarcable, y que dificulta su estudio. De tal manera, desde los mitos religiosos hasta la escatología, desde obras filosóficas, educativas o políticas hasta la ciencia-ficción, pasando por leyendas populares, cuentos de hadas o movimientos sociales y revolucionarios han encontrado un lugar dentro de la utopía.

A partir de la exposición de estos puntos conflictivos se acusan dos necesidades:

- 1) Reivindicar la utopía como objeto digno de estudio, que puede hacer contribuciones valiosas a la “realidad imperante”.
- 2) Intentar “limpiar” el campo de estudio de la utopía, arribando a definiciones que permitan clarificar su significado, y sobre todo, discriminar éste de otro concepto: el pensamiento utópico (esto último se tratará en el siguiente capítulo).

Las publicaciones que centran su estudio en la utopía alcanzan varias centenas: tal es el grado de interés que ha conseguido suscitar. Si bien, a través de determinados períodos históricos, o bajo el dominio de ciertas ideologías, ha sido despreciada y vilipendiada, hasta el grado de ser tildada de “producto de la esquizofrenia”, la utopía ha conseguido derecho de permanencia en el pensamiento humano, y ha continuado

ejerciendo ora fascinación, ora repudio. Lo cierto es que se trata de un tema que no ha conocido la indiferencia.

El recuento que aquí se ofrece no aspira a ser exhaustivo. Sí, en cambio, intenta ofrecer un panorama amplio de los antecedentes importantes de autores serios que se han ocupado del estudio de la utopía.

Frank E. Manuel (1982) afirma que los principios utópicos recurren a la ilustración, y por ello se puede hablar de que la utopía es un “cuadro parlante”, cuyo estudio analítico se remonta a Grecia. Sin embargo, fue hasta mediados del siglo XIX cuando bajo el título de *Die Staatsromane*, von Rohl recopiló una relación de “utopías”, veinticinco en total, tomando como punto de partida a Platón. La propuesta de von Rohl era incluir estas utopías dentro de la ciencia política. No obstante, con la distinción marxista entre socialismo utópico y científico, la utopía cayó en descrédito.

En 1923, la *Historia de las Utopías. Comunidades ideales y Mitos Sociales*, de Mumford, aparece en un contexto de rechazo intelectual hacia la utopía. Y sólo hasta la aparición de las grandes anti-utopías del siglo XX, el término ‘utópico’ se despoja de las consideraciones despectivas y de las miradas de desprecio que se le dirigían.

A partir de entonces, la utopía ha podido ser reivindicada como un fenómeno humano, que pervive en la psiquis y se alimenta del apetito por lo ideal o por la simple mejora de las condiciones circundantes. Desde la década de los 1950's se han organizado, en distintos países, simposios y coloquios, teniendo como tema nuclear el de la utopía. Estos son algunos de los autores que han considerado valioso el estudio de las utopías:

- ◆ **Bloch** (1996) se ocupó de la utopía desde 1918, año en el que se publica su *Geist der Utopie (El espíritu de la utopía)*, escrito que merecería, cinco años más tarde, una amplia revisión por parte del autor, y que aparecería como una propuesta sobre la existencia de una “filosofía utópica” en el seno del marxismo.

La predilección de Bloch por este tema fructificó en una extensa obra (3 volúmenes): *El Principio Esperanza*. No es gratuito que el primer título con el que vio luz pública fue *Sueños de una vida mejor*. Bloch insta a recuperar la herencia cultural que ofrece el pasado, en el cual hay un fuerte contenido utópico, traducido en la forma de una esperanza perenne y aún no satisfecha por una etapa histórica más benéfica para la humanidad.

Bloch trabaja con el concepto *lo aún no consciente*. Es una dimensión preconsciente que se mueve a lo largo del pasado y del futuro. Del pasado, se hereda una carga de ideas utópicas que pueden reactualizarse en el futuro, que perviven en un estado de latencia, aguardando las condiciones propicias para emerger y adquirir pleno significado.

Lo aún no consciente es una dimensión que integra la psicología individual y social y su expresión política. Por ello, para Bloch, la utopía era la posibilidad de dar paso a:

Una nueva sociedad donde hombres y mujeres puedan finalmente devenir en seres humanos verdaderos, viviendo y trabajando, pero sobre todo, disfrutándose a sí mismos, en un mundo que se haya convertido en “El Objeto para Nosotros”, o en la expresión el propio

Bloch, "donde el hombre pueda caminar erguido" (Plaice y Brighton, en Bloch, 1996: xxxiii).

La esperanza a la que Bloch alude anima al individuo a alcanzar sus aspiraciones. La esperanza puede ser aprendida, y una vez instaurada en el ser humano, se revelará como superior al miedo. Activa, y como agente que rompe con el confinamiento y le muestra a la persona lo que puede hacer para ampliar el mundo, la esperanza es provocativa; no conformista ni poco persistente. Y puede ser "entrenada": se trata de prestar atención a los sueños y considerarlos seriamente para poder clarificarlos, hacerlos crecer y rendir frutos.

Bloch afirma que el "Pensar" implica "aventurarse en lo que está más allá". La libertad es guiada por aspiraciones utópicas, mientras que el futuro es el espacio abierto para el desarrollo. Hay en el ser humano un "hambre" que lo impulsa a buscar una mejor vida, y la emoción que lo mueve es la esperanza. En el sentido blochiano se trata de un "acto de tipo cognitivo que brinda dirección". La imaginación y la anticipación del futuro, que están correlacionadas con ella, son utópicas.

Lo utópico en Bloch no está vinculado con lo abstracto ni conlleva un sentido ajeno a nuestro mundo, sino, por el contrario, vuelto hacia éste: es la posibilidad de hacerse cargo del curso que tomen los acontecimientos. La conciencia utópica es capaz de mirar lejos en la distancia, de abrirse paso en la obscuridad. El autor sostiene que el "telescopio más poderoso" es aquel que pule la conciencia utópica, con el cual puede desanudarse el secreto del mundo. Las utopías no tienen que ver con los cuentos de hadas ni con la cinematografía. Son planes que se construyen, que conducen hacia sociedades sin privaciones; se emparentan con las obras de arte porque presentan una "imagen-meta" de un mundo perfecto.

La esperanza y la utopía se unen contra la muerte. Pero la consideración de ésta es quien puede hacer despertar a las dos primeras. Esperanza y utopía propugnan por un mundo más adecuado para el ser humano, desprovisto de sufrimiento, ansiedad, degradación, alienación, vacío.

El Principio Esperanza es un voluminoso catálogo de producciones utópicas, que abarcan desde la filosofía griega hasta la época actual. Los materiales incluidos aquí fueron seleccionados por Bloch, ciñéndose al criterio de que contuvieran un "pensar utópico": ser invenciones que posibilitaran otro orden de cosas; ser productos de pensadores y hacedores de proyectos que "se aventuraron hacia lo que existe más allá". Para Bloch, la utopía podía alcanzarse a través de las propuestas marxistas.

- ◆ **Polak** (en Manuel, 1982) publicaría la obra *The Image of the Future*, en 1955, la cual registró un magnífico recibimiento. El autor afirma que el campo de estudio de la utopía está rebotante de polaridades, divergencias, ambigüedades, ambivalencias, probablemente debido a que la propia naturaleza humana acusa esas características.

Polak encuentra que, aún el hombre contemporáneo, que se piensa racional, alberga inconscientemente un pensamiento utópico. En este autor no se halla una clara distinción entre utopía y pensamiento utópico, pero sí la señalización de que la utopía genera posicionamientos radicales: en un polo habrá quienes la rechacen por tenerla como algo irreal, ilusorio y falsamente esperanzador; en otro, contará con defensores que subrayarán su calidad de modelo idealizado pero accesible y realizable en el futuro.

Es justamente este carácter de cristalización en el porvenir (cercano o a la lontananza) de un cambio tajante y fulgurante lo que identifica al pensamiento utópico, según Polak.

- ◆ **Buber** (1998) entiende que la utopía no es una fantasía. Se genera a partir de un examen crítico de la situación humana actual, de percatarse de que hoy impera un orden absurdo y que se vive equivocadamente. El filósofo califica a las utopías como materia de la historia espiritual de la humanidad. Es una imagen del deber ser, que se forma a partir del deseo de justicia.

Para Buber (1998: 16 – 17) constituye una equivocación el dirigir una mirada peyorativa a la utopía, y sale en su defensa:

No debe tratarse de utópico aquello en que todavía no hemos puesto a prueba nuestra fuerza [...] [las utopías] son cuadros de algo que no existe, que es solamente imaginario [...] se suele calificarlas de cuadros fantasía, pero eso no basta para definirlos. Esta fantasía no divaga [...], se centra con firmeza tectónica en derredor de algo primordial y originario que esa fantasía tiene que elaborar [...]: un deseo.

Tampoco, postula Buber, ha de confundirse utopía con mesianismo, ya que éste atañe a la escatología y a los fines últimos de la creación, donde el ser humano es materia pasiva que se rige proféticamente por actos divinos. La utopía, por el contrario, demanda una transformación interna del hombre, una movilización de su conciencia y su voluntad, un emprender, desde el aquí y el hoy, un caminar activo hacia la perfección. Perfección “realista”, aclara Buber, porque justamente se alimenta de las “profundidades realistas”.

Es erróneo, igualmente, equiparar a la utopía con logro técnico, porque éste gira circularmente en torno al cálculo y la construcción y no tiende a la búsqueda de un orden social que fortalezca la planeación política y el fomento cultural.

Así, para Buber, la utopía es inherente a la reestructuración de la sociedad, implementando la autonomía comunitaria. Ya en 1928, el filósofo instaba a aprovechar los elementos que el contexto histórico proveía a los hombres, y centrándose en el presente, y liberándose de todo romanticismo, trabajar en la edificación de una comunidad humana auténtica. Es ésta una invitación a rebelarse contra la “sociedad en masa” y a permitir que el alma del ser humano cultive una visión comprensiva e intensa de una comunidad regida por propósitos y planes sistemáticos, asistidos de tendencias descentralizadoras, que posibiliten el desarrollo de la convivencia humana en un “orden justo”.

Buber pensaba que estos ideales debían ser abordados a partir de las obras de los socialistas utópicos, a los cuales agrupaba en tres generaciones: Saint-Simon y Fourier; Owen y Proudhon; Kropotkin y Landauer. El autor consideraba que el socialismo utópico, voluntarista, echando mano de la razón, la voluntad y la justicia, podía contribuir a mejorar a la contemporánea “sociedad desquiciada”.

- ◆ **Mumford** (1982) escribe una *Historia de la Utopía*, en la década de los 1920. El autor hace notar que las utopías han sido visualizadas en forma de ciudades, ya que éstas proveen una escala humana que permite estudiar las complejidades sociales.

Las utopías reflejan el modo de pensamiento que el positivismo desdeña, pero es un vehículo para mostrar las potencialidades y los ideales humanos. Para Mumford, la utopía tiene profundamente hundidas sus raíces en la cultura griega. Y de ninguna manera se trata de una suerte de fantasía especulativa, sino de un vínculo especial con la historia. La ciudad puede ser objeto de críticas y someterse al escrutinio de la razón; potencialmente constituye una obra de arte, en la cual intervienen la valoración y la intencionalidad humanas. Las utopías se sustentan en la confianza de que es posible el perfeccionamiento. Y el pensar utópico es parte integrante del hombre, está en su naturaleza.

Sin embargo, la literatura utópica muestra ciudades rígidas, estandarizadas, fijas. Esto, para Mumford, no es un indicio de la estrechez imaginativa de sus autores, sino un ejercicio de la razón, que irremediablemente busca el control. Por eso, el autor (en Manuel, 1982: 38 – 39), sostiene:

Al final, la utopía se funde con la distopía del siglo XX, y de pronto nos damos cuenta de que la distancia entre el ideal positivo y el negativo no fue nunca tan grande como habían sostenido los defensores o los admiradores de la utopía [...] Toda utopía es, casi por definición, un desierto estéril, no apto para ser ocupado por el hombre.

Mumford reitera que la utopía como inmensa estructura idealizada es susceptible de convertirse en una *kakotopía* (el infierno). Y de esta manera lo utópico se torna en un mero fantasma mental que engloba sueños y deseos irrealizables, mientras que la *kakotopía* se concreta a menudo, y obra efectos nefastos. Aun así, la utopía ha heredado la capacidad de cultivar la esperanza, de confiar en que pueden modificarse las condiciones a base del esfuerzo y la cooperación. Pero el autor alerta: ni en la utopía ni en la distopía reside la salvación de la humanidad.

- ◆ Zemelman (1997) propone que el concepto de *utopía* sea retomado dentro del discurso de las ciencias humanas. Argumenta que la utopía es “un concepto que no apunta a realidades medibles o tangibles; apunta a sentidos posibles. Sentidos posibles que en este momento se están perdiendo y que para muchos, entre ellos un sector importante de la intelectualidad, se han perdido del todo” (Zemelman, 1998: 11).

Para este autor, la utopía es necesaria para la construcción del discurso en las ciencias sociales:

si constatamos que hay una separación entre el metadiscurso –en el que la utopía podría haber estado encarnada en términos de valores, en términos de patrones culturales, o incluso ideológicos- y la construcción teórica en ciencias sociales, entonces se nos plantea cómo recuperar esa utopía en la construcción del discurso (Zemelman, 1998: 11).

La conclusión a la que arriba Zemelman, alude a la necesidad de que las ciencias humanas no queden constreñidas a las matrices culturales en que se hallan insertas (o “aprisionadas”, señala el autor), sino que se generen opciones diferentes y se trasciendan los parámetros. Esto puede ser realizado a través de la utopía, ya que ésta porta un germen de liberación; en concreto, de liberación del sujeto. De este modo, el sujeto “recupera su capacidad para enfrentarse con sus circunstancias y no mimetizarse con ellas, sino construirlas. A eso, en definitiva, es donde nos puede llevar

el manejo del concepto de utopía si lo incorporamos como dimensión del propio discurso de la ciencia" (Zemelman, 1998: 22).

- ◆ Cappelletti (1990) postula que toda utopía, a semejanza de los sistemas filosóficos y las teorías políticas, cuentan con una fecha de caducidad. Pero lo que se conserva siempre vigente, es el espíritu de la utopía, que se halla siempre presente en lo humano y que observa una evolución histórica.

El autor (1990: vii) habla de la existencia de un "impulso utópico":

voluntad consciente o inconsciente de salvar las fracturas y edificar una sociedad plenamente humana [...], la meta final, alcanzable pero tal vez nunca alcanzada, consiste en una sociedad sin clases y sin Estado, donde la libertad no sea límite sino exigencia de la igualdad y viceversa.

Este citado espíritu de utopía cuenta con numerosos medios de expresión: la poesía, el mito, la religión, la filosofía. A partir de Platón, adquiriría un cuerpo narrativo que expone un mapa de la sociedad ideal. Estos proyectos comprenden la imaginación, pero también la ciencia, la ética, la estética...

Cappelletti también se centra en el estudio del socialismo utópico como medio para arribar a una situación mejorada.

- ◆ Karl Mannheim (2004) postula la existencia de un "espíritu utópico", que se reconoce como tal por ser incongruente con el "estado real" dentro del que tiene lugar: sus objetivos son irrealizables, apartándose de la situación inmediata. Una verdadera utopía tiende a destruir, de manera parcial o total, las condiciones regentes en un determinado período histórico: se rompe el "orden prevalente".

El autor también efectúa una clara distinción entre las "utopías absolutas" y las "utopías relativas". Éstas últimas se caracterizan porque son potencialmente realizables, si no en el estado de cosas actual, si en uno que podría surgir más adelante. Designa como "topía" al orden actual vigente, y señala que sus representantes acusan una especie de "ceguera a la utopía", por cuanto son incapaces de verificar la diferencia entre utopía absoluta y relativa.

Apunta Mannheim (2004: 235) que debe llegarse a una definición amplia de utopía, que ha de considerar el carácter dinámico de la realidad, en donde lo histórico y lo social van evolucionando: sólo así se podrá concebir una "utopía cualitativa", especificada por esos dos factores:

Al conceder una importancia valorativa preponderante a la utopía y a la revolución, se oscurece la posibilidad de observar cualquier clase de tendencia evolutiva en el ramo de la historia y de las instituciones. Desde este punto de vista, cualquier acontecimiento histórico es una liberación incesantemente renovada de una topía, que surge de ella [...] Por lo tanto, el camino de la historia conduce de una topía, por encima de una utopía, hacia otra utopía.

Este autor también marca una diferencia entre lo que es una ideología y una utopía. La primera se refiere a las ideas que han trascendido una situación, pero que nunca lograron realizar su contenido. Un ejemplo de ello sería el amor fraternal que postula el cristianismo, que jamás ha podido ser concretado en una sociedad basada

en la servidumbre. Así podrían transformarse en buenas intenciones de los individuos, pero en la vida real, su sentido no llega a impactar sensiblemente la situación.

La utopía, por el contrario, aspira a transformar la realidad histórica, tratando de instaurar otra que esté más acorde con sus propias concepciones.

Los grupos en el poder siempre refuerzan el orden existente, puesto que están de acuerdo con él, y por eso mismo, son ellos quienes pueden decretar qué es lo utópico. Los grupos que buscan ascender, procurando otra situación que se quiere mejorada, son quienes determinan qué es lo ideológico.

Mannheim concluye que toda utopía puede parecer difícilmente realizable mirándola desde el orden vigente, pero sí se examina cuidadosamente, se puede colegir que sólo lo es en grado relativo.

A manera de cierre de este apartado, puede asegurarse que, adicionalmente a los ya mencionados, hay un número considerable de estudiosos de la utopía que buscan dotar a ésta de un papel importante dentro de la reflexión sobre lo humano.

II. Las bases de la Utopía y el Pensamiento Utópico



Arcadia, Jauja, Pomona, Cucaña, son ejemplos de las llamadas “utopías de evasión”: fantasías para huir de las realidades adversas.

Imagen: *Cucaña*, por Peter Bruegel.
Tomado de: www.upload.wikimedia.org

II. Las bases de la Utopía y el Pensamiento Utópico

A) Bases biopsicológicas del utopismo

Los seres humanos existimos desde que existe el Universo: nuestros componentes químicos y nuestra energía estaban ya ahí. Somos el Universo, esa unidad de lo diverso, y como tal, somos capaces de crear una y otra vez algo nuevo a partir de los mismos viejos elementos. La capacidad de generar y de producir bulle en nuestro cerebro; las alternativas no conocen punto de agotamiento; el poder de la imaginación es capaz de dar origen a múltiples realidades paralelas, ya intangibles en un momento, ya instaurables en otro.

Las capacidades creativas sólo pueden desplegarse a través de los procesos filogenéticos y epigenéticos de humanización. Las potencialidades biológicas y psicológicas de la especie se agazapan en cada individuo, pero sólo pueden actualizarse en un contexto humanizador: la sociedad, la cultura, la educación. Somos seres complejos: estamos co-implicados con lo biológico, lo físico, lo psicológico, lo socio-cultural-histórico. Asevera Morin (1999: 57):

La posibilidad del genio viene del hecho de que el ser humano no es completamente prisionero de lo real, de la lógica (neocórtex), del código genético, de la cultura, de la sociedad. La búsqueda y el encuentro se adelantan en el fondo de la incertidumbre y de la indecibilidad. El genio surge en la brecha de lo incontrolable, justo ahí donde merodea la locura. La creación surge en la unión entre las profundidades oscuras socioafectivas y la llama viva de la conciencia.

Polak (en Manuel, 1982) señala que en la evolución social y cultural del ser humano jugó un papel medular la capacidad de pensar sobre el futuro. Pero además la psiquis humana presenta una característica sui generis: la habilidad de establecer dualismos. Es por ella que el hombre está en posibilidades de trazar fronteras dinámicas entre la realidad y la Alteridad: lo que existe y lo Otro, lo que potencialmente puede germinar. Polak califica entonces al Homo sapiens de "ente escindido", que intencionalmente es un "ciudadano de dos mundos"; el aquí y el ahora: simultáneamente, el universo imaginado, ficticio, que puede diferir en grados variables del tangible. Al romper las ataduras de éste, se aventura en terrenos no explorados, en dimensiones paralelas de espacio y tiempo; se involucra en búsquedas de lo que no registra existencia previa, pero que puede brotar con sólo poner en ejercicio capacidades humanamente inherentes.

Abunda Polak (en Manuel, 1982: 335):

El desarrollo y el afinamiento de esta extraordinaria capacidad de dualismo marcan el hito más importante en el escasamente conocido proceso de evolución de la cultura humana. Es la clave de la progresiva bifurcación entre naturaleza y educación. En un cierto momento, el tosco Homo faber se embarca en su azarosa carrera de Hombre como Artífice de la civilización.

El futuro posibilita la intencionalidad, la premeditación de la dirección, el avanzar hacia un mar de posibilidades. Y la expresión se hace por medio de imágenes. El ser humano desata su imaginación sobre un futuro diferente, mejor. El futuro impele al individuo hacia la incertidumbre, pero también a la profecía, la especulación y la construcción activa de aquello que ha de poblarlo.

Yendo mas allá de “la mente dualista” de la que Polak habla, podría decirse que el ser humano cuenta con una mente multidimensional, capaz de generar no una, sino múltiples realidades alternas, de jugar con el espacio, el tiempo y los acontecimientos; de producir, imaginar; inventar entes, circunstancias, relaciones, razones, causalidades, metas y vueltas de tuerca; retrocesos y avances. El ser humano, creativo como es, juega con sus cualidades *poiéticas*, que le permiten acceder a lo más elevado, y también pone en acción sus capacidades de cometer *hybris* y así descender a lo más abyecto: idea el arte, y también la guerra; proyecta la educación y posibilita la esclavitud; genera vida y produce muerte.

Un vistazo a la historia evolutiva del ser humano permitirá apreciar como este “bípedo implume” fue progresivamente diferenciándose de otras criaturas y llegó a hacerse de estructuras biológicas exclusivas de su especie. Ningún otro animal cuenta con un neocórtex igual, ni con lóbulos frontales que permitan anticipar, planear la acción, verificar sus consecuencias y redireccionar sus procedimientos (Luria, 1994). La capacidad de ser creativo, conoce su sustento biológico en el trabajo interactuante de los hemisferios cerebrales, donde el izquierdo se ocupa prioritariamente de procesar números y palabras, de analizar y de involucrarse con los datos analíticos, concretos y secuenciales. Ha sido denominado como “cerebro científico”.

El hemisferio derecho está interesado en el procesamiento de imágenes, ritmos, significados divergentes, intuiciones; genera opciones nuevas y puede trabajar en forma simultánea. Ha recibido el apelativo de “cerebro artístico”. La actividad concertada de ambas estructuras posibilita la creatividad.

Sin embargo, la producción de realidades alternativas, de mundos ideales, no responde simplemente al hecho de contar con este órgano. Habrá que recurrir a una revisión de las raíces psicosociales de este fenómeno.

B) Bases psicosociales del utopismo

Polak (en Manuel, 1982) ofrece una explicación para la creación de esos “otros mundos” que habrán de tener lugar en un futuro mejor. El ser humano genera estas imágenes porque lo mueve un ‘optimismo influenciado’ (por oposición al ‘optimismo esencial’ que postula que el futuro será, simplemente así, sin intervención humana: podría decirse que está resumido en la frase “lo que ha de ser, será”), que está vinculado con la convicción de que existe la posibilidad y el deber de reconstruir el mundo y encaminarlo hacia un futuro de calidad perfeccionada. No es un deseo individual, sino promovido por la intención de procurar un bien social.

Este tipo de optimismo intenta construir una sociedad mejorada que provea la oportunidad de redignificar al hombre, de convivir “en felicidad y armonía”. Aquí coexisten ya diferentes momentos:

Cualquier imagen positiva del futuro que se adueña de la imaginación de una sociedad está interactuando ya con la realidad concreta del pasado-presente [...] algunas de estas imágenes, que

aciertan a combinar la intuición intelectual con el atractivo estético, de tal manera que producen una gran resonancia emotiva en las necesidades sociales y mentales de la época, despiertan gran entusiasmo en las masas [...] Estas imágenes del futuro han constituido una de las principales fuerzas impulsoras de la dinámica cultural y han venido jugando un papel preponderante, a través de su fuerza y su debilidad alternantes, en el surgimiento y en la caída de las civilizaciones (Polak, en Manuel, 1982: 341 – 342).

Por otra parte, Mannheim (2004) indica que se registra una relación dialéctica entre la utopía y el orden existente. Esto, debido a que cada época permite la coexistencia de ideas y valores que versan sobre lo inexistente o lo que se piensa irrealizable. Éstos se hallan entretnejidos con las necesidades de ese tiempo. Y cuando se mezclan con elementos intelectuales, pueden dar lugar a explosiones que destruyan el orden vigente: las utopías derriban a la organización preponderante, se instauran, y luego permiten que vuelva a comenzarse el ciclo.

Ciertos sectores sociales son especialmente susceptibles de ligarse con el “actuar utópico”. Allí donde hay deseos no realizados, carencias graves, anhelos sin respuesta, pueden surgir formas de organización colectiva, que tienden a la acción transformadora de la realidad, haciendo audibles sus aspiraciones, y luchando por mejorar sus condiciones: “La clave que permite comprender las utopías es la situación estructural de la capa social que las adopta en determinadas épocas [...] Las formas sucesivas de la utopía están estrechamente vinculadas al origen, con determinadas etapas de desarrollo, y en cada una de éstas, con ciertas capas sociales” (Mannheim, 2004: 245).

Una explicación adicional es ofrecida por May (1996) quien asevera que la creatividad es un *resultado necesario del ser*, que se empeña en descubrir nuevos patrones sobre los cuales reconstruir la sociedad. Para este psicólogo existencialista, todas las profesiones humanas, pero especialmente la educación, pueden proponer cambios radicales, planeados y valiosos.

La creatividad precisa del coraje, del valor, para poder manifestarse. Permite trascender la muerte, e incluso, como George Bernard Shaw diría: *provoca la envidia de los dioses*. Entonces, puede afirmarse que quien escribe una utopía juega a ser un dios, y a cuestionar la obra divina, proponiendo un orden aún mejor que el que ha prescrito el demiurgo.

Volviendo con May, éste indica que el acto de crear es una confrontación directa con la muerte: quien es creador es un rebelde que se opone a lo convencional, a lo ya dado, a lo “normal”. May califica a los creadores como “insurgentes”, que trabajan con una vitalidad inflamada, con “rabia”, que desemboca en la pasión contra la injusticia y la aniquilación.

La creatividad es “hacer que algo sea”, por ello, involucra el enriquecimiento de la conciencia, y conlleva que el hombre se haga cargo de su propio ser y desarrollo. Es decir, el ser generativo, productor, creador, el proponer opciones, son signos de salud, del ejercicio del poder de la voluntad.

Podría indicarse, entonces, que desde este punto de vista, el plantear la posibilidad de una mejor existencia, de una sociedad diferente, es necesario, psicológicamente, para estar bien y para procurarse el crecimiento propio. Está

concatenado con la realización de las potencialidades individuales. No se puede vivir en un mundo que no ofrezca sentido para las personas:

La imaginación humana da un salto para formar un todo, para completar la escena con el fin de darle sentido [...] Nuestra pasión por la forma [totalidad coherente] expresa nuestro anhelo de hacer el mundo adecuado a nuestras necesidades y deseos, y más importante, de experimentarnos a nosotros mismos como entes con significado [...] La mente es entonces un proceso activo de formar y re-formar el mundo (May, 1996: 131).

Por otra parte, Fromm (1992) no hace alusión a la utopía como tal, pero sus ideas son una muestra innegable de pensamiento utópico, tal como puede constatarse en la siguiente cita:

Las posibilidades que afrontamos son pocas, pero susceptibles de averiguación. Una de ellas es continuar adelante con la dirección que hemos tomado, lo cual nos conduciría a la guerra termonuclear, al desastre ecológico o a una grave patología humana. La segunda posibilidad es intentar cambiar ese rumbo por la revolución violenta. Esto nos conduciría hacia la quiebra de todo el sistema y traería como resultado alguna forma de dictadura militar o fascismo. La tercera posibilidad es la humanización del sistema, de tal manera que esté al servicio del bienestar y el crecimiento del hombre, por medio de cambios revolucionarios realizados gradualmente, como resultado de las demandas de un amplio sector de la población y cuya motivación es la razón, el realismo y el amor a la vida (Fromm, 1992: 99).

Fromm, al igual que Bloch, otorga un papel destacado a *la esperanza*. Pero en el caso del primero, ésta queda definida como “una forma del ser” que se manifiesta en una prestancia intensa para actuar. La esperanza es inherente a la vida y el desarrollo, y se basa en la *fe*, que también es un elemento de la estructura vital humana. La fe se refiere a una convicción de que existen posibilidades reales, y posibilita ver cómo, desde el presente, se gestan los cambios futuros. Esa convicción se alimenta en la experiencia de vivir y en la capacidad de transformación del ser humano. Fromm aclara que se trata de una *fe racional*, que permite desatar el poder del pensamiento creador.

Un tercer elemento de orden psíquico es la *fortaleza*. Coincide con May: se trata del coraje que se imprime para no dejarse convencer por el optimismo insensato o la fe irracional. Fromm apunta que la esperanza y la fe son cualidades vitales y que en su naturaleza se encuentra la tendencia a la trascendencia personal y colectiva, aprovechando que cada momento presenta opciones y alternativas, y por ello, plantea oportunidades inacabables de elección y decisión. El autor se refiere a la *resurrección* como “la transformación de esta realidad, encaminada a aumentar la vida”.

Así, sirviéndonos del pensamiento frommiano, lo utópico estaría estrechamente relacionado con la fe, la esperanza, la fortaleza y la resurrección. Aquí, surge la advertencia de que el cambio de patrón será difícil y de larga duración, y las metas incluirían: construcción de viviendas, mejorías en educación y salud pública, transporte, centros recreativos; impulso a la vida cultural y artística. Y sumamente importante: la renovación psicoespiritual, que incluye la vivencia personal y social de valores humanistas: la solidaridad, la lealtad a la vida, la compasión, el amor, la justicia y la verdad. La meta es que el ser humano pueda desarrollar sus potencialidades, y que la mecanización sirva para construir mejores sociedades, y no

que éstas existan para esclavizarse ante ella. Y hay que desatar también una profunda revolución cultural. De aquí emergerá el *nuevo hombre*.

Por otra parte, Maslow (1991) tampoco habla de utopía, pero sus escritos contienen una considerable carga de pensamiento utópico. Puede correlacionarse su teoría de la motivación con la razón por la cual los seres humanos generan una y otra. Dependiendo del tipo de necesidad experimentada, serán las características que adopten la utopía o el pensamiento utópico creado.

De acuerdo con Maslow, la motivación humana está estrechamente vinculada con las necesidades, sean éstas fisiológicas, de seguridad, sociales, de estima o de autorrealización. Entre ellas estableció una jerarquía, encontrando que una vez que las necesidades fisiológicas (primarias) han sido satisfechas, emergerán las de seguridad. Tras satisfacer éstas, surgirán las sociales, y así sucesivamente, hasta que el organismo experimenta la motivación de satisfacer las necesidades más altas: las de autorrealización.

En la base de la jerarquía de las necesidades, Maslow colocó las fisiológicas, que a decir del autor, son las más potentes; esto es, que cualquier ser humano en carencia extrema, experimentaría la motivación de satisfacer las necesidades fisiológicas prioritariamente. Las más elevadas simplemente pueden no existir o sufrir un desplazamiento hacia el último lugar de la escala de motivaciones, ya que todas las capacidades están dirigidas a la satisfacción de éstas, y todos los deseos y planes futuros están dominados por ellas. Para responder a este tipo de necesidades surgirían pre-utopías como *Arcadia* o *Cucaña*.

Las necesidades de *seguridad* surgen al estar bien, o relativamente bien gratificadas, las fisiológicas. Éstas engloban a la seguridad, la estabilidad, la protección, la ausencia de miedo, ansiedad y caos; la necesidad de contar con una estructura, un orden (y de aquí surgen la filosofía y la religión), ley y límites. En respuesta a este tipo de necesidades, se encuentran utopías como la *Ciudad del Sol* (Campanella), *Christianapolis* (Andreae), o incluso la pre-utopía la *República* (Platón).

Las necesidades de sentido de *pertenencia* y las necesidades de *amor*: éstas aparecen cuando hayan sido cubiertas las anteriores, y siguen el mismo esquema que ellas: la persona que experimente estas carencias sentirá que satisfacerlas es lo más importante. Las necesidades de estima se refieren al deseo de todas las personas por valorarse favorablemente por medio del auto respeto y la autoestima, y también precisan de la estimación ajena. Aquí encontraríamos la utopía *News from Nowhere* (Morris).

En lo tocante a las necesidades de *autorrealización*, se afirma que, incluso cuando todas las necesidades anteriores encuentren satisfacción, el individuo sufrirá una nueva incomodidad, descontento o inquietud. A este respecto menciona Maslow (1991:32): "Lo que los humanos pueden ser, es lo que deben ser. Deben ser auténticos con su propia naturaleza. A esta necesidad la podemos llamar autorrealización".

Esto hace alusión a que las personas experimentan un deseo por la autosatisfacción, es decir, una tendencia a hacer realidad lo que potencialmente se es. Esto toma formas variables dependiendo del individuo. Aquí entraría la *Utopía* de Moro.

Maslow también hace una clasificación de motivaciones en *deficitarias*, que tienen por fin la anulación de una carencia, un deseo, una necesidad, e igualmente la supresión de la tensión, la presión, el desagrado o la irritación que esto produce.

A diferencia de éstas, las motivaciones de *desarrollo* son personales. Encaran las dificultades para alcanzar el éxito, en cuanto a lo productivo, lo creativo, el desarrollo, la evolución y el pleno funcionamiento. Las utopías responden mayormente a las motivaciones deficitarias, mientras que el pensamiento utópico responde a las motivaciones de desarrollo.

Si las motivaciones son deficitarias, habrá lo que Ainsa (1999) llama 'utopías de evasión': esos mundos fantásticos que permiten refugiarse de la dolorosa realidad. Si las motivaciones son de orden superior, es decir, "de desarrollo", se producirán 'utopías de reconstrucción', en las cuales se busque un modelo alternativo de sociedad, más acorde a las necesidades humanas.

En otra clasificación, las motivaciones deficitarias producirían 'utopías abstractas' (ilusorias, irrealizables); las motivaciones de desarrollo buscarían 'utopías concretas' (viables, posibles, anticipatorias de una realidad planeada, que surge pese a los obstáculos) [Ainsa, 1999].

Estas explicaciones teóricas sobre la necesidad de crear utopías arrojan luz sobre este fenómeno que alcanza épocas y lugares variados. Sin embargo, se reconoce que ha sido el hemisferio occidental más proclive a entregarse a esta tendencia a la "utopización", que el oriental. Aquí se revela entonces la cuestión de si sólo la psiquis occidental está "acondicionada" para ocuparse de este producto de la imaginación. ¿Acaso otras sociedades no se han ocupado de su mejoría, son más conformistas, o más realistas?

Una posible explicación afirma que las culturas africanas, asiáticas o nativas de América, están más interesadas en cultivar y conservar sus tradiciones ancestrales, que en embarcarse en la búsqueda de cambios radicales (Hollis, 2002).

Tower Sargent (en Craig, 1998) indica que la tendencia a ocuparse de lo utópico es tan larga como la historia, y prueba de ello son las descripciones de una mejor sociedad, contenidas en tablillas de arcilla sumerias. Sin embargo, la cultura japonesa no registra preocupación por lo utópico. Mientras que en las narraciones utópicas occidentales existe una tensión entre el hombre y la naturaleza, ésta no está presente en la tradición japonesa, que ha encontrado en el contacto con ella un elemento de espiritualidad ajeno a lo occidental: la contemplación del paso de las estaciones; el crecimiento de los árboles; el sol, la lluvia, la luna, el mar, las flores...

De hecho, la *Utopía* de Moro se conoció en Japón más de tres siglos y medio después de su publicación en latín. En el siglo XIX se escribieron en tal país asiático varias obras con rasgos utópicos, pero sólo se tocaba el aspecto político, dejando intacta la cultura y la convivencia social.

El campo de la utopía está sembrado de mil frutos parecidos, relacionados, pero con diferencias de variable magnitud. Tratar de moverse ágilmente en él es ilusorio: hay arenas movedizas y otras trampas que nublan la visión o que vuelven casi intransitables los caminos. Mas, como el canto de la sirena, la utopía continúa atrayendo al ser humano, e irremediablemente, lo envuelve en ella misma.

C) Diferencia entre utopía y pensamiento utópico

La tarea de los hombres consiste en hacer que de ciertas condiciones surjan nuevos pensamientos, y de los pensamientos, nuevas condiciones. T. G. Droysen

En lo que toca a la necesidad de clarificar el concepto de *utopía* para distinguirlo de *pensamiento utópico*, cabe señalar que para no pocos autores, la línea divisoria es tenue, y que por representar esto un problema, no siempre tiende a recurrirse a esta separación. Aquí se emprenderá un intento, que si bien puede no ser "definitivo", sí puede contribuir a establecer límites que faciliten su estudio.

Es un lugar común (aunque quizá necesario) recordar que la palabra *utopía* fue acuñada por Tomás Moro, a partir de las raíces griegas *ou* (negación) y *topos* (lugar). Hace alusión a la afirmación de Platón sobre que su *República* no podría tener lugar. Así la *Utopía* de Moro nace en 1516, no sólo como un neologismo (con la acepción de "no hay tal lugar"), sino como la obra fundadora de un nuevo género literario: las utopías. Ahonda en ello Fernando Ainsa (1999: 16):

Utopías se llamaron a todos los textos inspirados en la obra de Moro sobre sociedades ideales imaginadas en lugares aislados en el espacio o lejanos en el tiempo, aparentemente al margen de la causalidad histórica. La ciudad del sol (1602) de Campanella, la Nueva Atlántida (1627) de Francis Bacon, Cristianópolis (1619) de Andreä, Oceana (1656) de James Harrington, ratificaron el éxito de un género cuyas expresiones forman hoy un vasto y sorprendente catálogo especializado.

El mismo autor, rastreando la herencia semántica de utopía, refiere que el adjetivo *utópico* vio la luz en 1529; *utopista* surgió en 1729. Para dar cuenta de su rica descendencia, precisa que en alemán existe el término "utopisch" que se vincula con la "utopía en sentido objetivo" y "utopistisch", que denota un significado peyorativo, pues se liga con "buscar algo imposible". Hoy es factible encontrar en el diccionario, además, *utopismo* (tendencia a la utopía). Y contamos con otro neologismo: *utopística* ("evaluación seria de alternativas históricas, el ejercicio de nuestro juicio en cuanto a la racionalidad material de los posibles sistemas históricos alternativos" según Wallerstein (1998: 3). Existe también *anti-utopía* o *distopía*, que se mueven igualmente en la ficción y que describen una suerte de "infierno terrenal", por contraposición a la utopía. Sobre este punto se volverá más tarde.

La utopía ha sido prolífica en su descendencia semántica, y tal como anteriormente se ha señalado, se le ha querido atribuir una hospitalidad inmensa para albergar a todo tipo de narraciones y expresiones humanas. De tal modo, aceptando que Moro fue el fundador del género como tal, se le ha inyectado una capacidad de elasticidad hacia los productos creativos de antes del siglo XVI. Esto añade dificultad al estudio de la utopía, por lo que es preciso establecer criterios que den cuenta de lo que no constituye una utopía:

1) Los relatos populares y folklóricos previos a la utopía de Moro han sido calificados como *pre-utopías* (Manuel, 1982): no guardan una relación tangible con las sociedades reales, y frecuentemente hacen alusión a circunstancias paradisíacas que ocurrieron en el pasado. Dos ejemplos de ello son:

◆ **Arcadia.** Se decía que era un lugar en Grecia, en el que imperaba la armonía entre el hombre y la naturaleza, la cual era plena y generosa, y se adelantaba a las necesidades humanas, razón por la cual la avaricia o el egoísmo eran simplemente inexistentes. Sin ser un lugar de excesos, Arcadia proveía diversas fuentes de diversión. Era una sociedad ideal donde hasta la muerte era un buen evento, porque simbolizaba un descanso perpetuo.

◆ **Cucaña.** Contrariamente a Arcadia, éste era un lugar donde los excesos imperaban: comida, bebida, placer sexual. Sus habitantes eran eternamente jóvenes, amantes del ocio y no estaban obligados a regirse por ley alguna. Su salud era perfecta y no tenían que preocuparse por el estado del tiempo. Cucaña era tan munífica, que las diferentes clases de comida luchaban entre sí para introducirse en la boca de sus pobladores. Y éstos ni siquiera debían estirarse para alcanzar las suntuosas ropas o joyas que los árboles les tendían a su paso; eran éstos quienes las hacían accesibles a sus manos.

Tal como puede apreciarse, la invitación a reflexionar sobre la sociedad real está totalmente ausente. Son fantasías que se prestaban como vehículo de evasión para las capas populares, que habían de procurarse un magro sustento a base de arduo trabajo, desde temprana edad hasta el fin de sus días.

2) La utopía es un producto humano, que toma lugar en una sociedad humana, con habitantes vivos, en circunstancias ideales aunque irreales. Por lo tanto, todas aquellas narraciones que hacen alusión a estados “celestiales” o de “paraísos prometidos”, o en las que está involucrado el mesianismo o el milenarismo, no constituyen verdaderas utopías. Un ejemplo de ello es:

◆ **El paraíso cristiano.** San Agustín, en la *Ciudad de Dios*, provee extensas descripciones de las maravillas que aquí se ofrecen. Una imaginación inflamada engendró las creencias de que en el paraíso todos tendrían la edad de 33 años (aquella a la que, se supone, Cristo murió y resucitó); que sin importar si en vida se había padecido obesidad o delgadez extrema, al resucitar se gozaría de una complexión ideal. Aquellos que hubieran tenido defectos físicos, cicatrices o impedimentos, no arrastrarían estas deficiencias al otro mundo. Caso especial era el de los mártires; ellos debían conservar sus marcas corporales como reconocimiento del haber ofrendado su vida por Dios. Las necesidades alimenticias o sexuales habrían sido suprimidas. Todos tendrían “don de lenguas”: hablarían y entenderían cualquier idioma. Y no se podía omitir la diversión. Música y cantos de alabanza a Dios estarían presentes. Y para los que gustaran de actividades más energéticas, estaban el vuelo y la

persecución de sus compañeros ángeles, y el jugueteo con las alas propias o ajenas.

Se percibe que también este tipo de narraciones involucraba un fuerte contenido evasivo, y que invitaba a aceptar la vida terrestre tal como era, esforzándose por la recompensa que aguardaba a los que trascendían la existencia temporal.

- 3) La utopía es una creación que reposa sobre las capacidades humanas para establecer sociedades ideales. No son utopías en sentido estricto las narraciones de ciencia-ficción en que es la tecnología quien permite llevar a cabo los sueños. Este es el tipo de escritos de los que se dice que "un día fueron utopías y hoy son realidad". Ejemplos de ello serían diversas obras de Jules Verne (e.g. *París en el siglo XX*), y de Isaac Asimov (*Lucky Starr*): cinturones que permiten regular la fuerza de gravedad al gusto del usuario; ranas que tienen el poder de sentir y transmitir las emociones humanas; inmensos invernaderos en la luna; habitantes de Marte incorpóreos; que son sólo mentes capaces de leer los pensamientos del hombre; viajes intergalácticos que se realizan en breves lapsos, etc.
- 4) Una utopía es la descripción de una sociedad irreal, inexistente y cuyos autores no tienen el propósito de proponer que se busque llevar a la realidad, porque saben que es imposible hacerlo. Por ello queda fuera todo intento de concretar lo utópico, por ejemplo, el marxismo, el positivismo, el zapatismo, etc.

A esta clase de productos se les puede clasificar más exactamente como portadoras de *pensamiento utópico*. La diferencia entre utopía y pensamiento utópico será tratada ulteriormente.

A las utopías como las de Moro, Andreä, Bacon, Harrington, Campanella, Morris (*News from Nowhere*), Butler (*Erewhon*) se les ha denominado *utopías clásicas*. Comparten ciertos elementos o constantes (Ainsa, 1999):

- ◆ **La insularidad.** La comunidad utópica, idealizada, debe desarrollarse en un lugar aislado y de muy difícil acceso, ya que sólo así puede evitarse que la imperfección, propia de las sociedades "reales", le contagie sus padecimientos. Se trata de microuniversos ajenos al orden (o desorden) que comúnmente conoce el mundo.
- ◆ **La autarquía.** Prácticamente son inexistentes las relaciones con otros pueblos, puesto que, tratándose de sociedades perfectas, son autosuficientes y pueden prescindir, sin reparo alguno, de contactos con el exterior.
- ◆ **La acronía.** Dado que la perfección impera en la utopía no hay necesidad de que la historia sea evolutiva y dinámica. De hecho, es un presente estático que no tiene razones válidas para cambiar.
- ◆ **La planificación urbanística.** Responde a un espacio ideal representado geométricamente, no sólo para hacer desaparecer las necesidades humanas, sino para permitir en el lugar la instauración de la felicidad.

- ◆ **La reglamentación.** Una sociedad utópica es totalitaria. La armonía en la convivencia ideal está perfectamente planeada, y no existe la posibilidad de que se presenten problemas no previstos. Los habitantes de estas comunidades regulan su proceder gustosamente de acuerdo con las normas regentes, puesto que el no conducirse así, pondría en riesgo el estado de perfección.

A estas constantes se puede agregar que las utopías son obras literarias de ficción. Este vocablo, que proviene del latín *fictio*, *-onis*, de *fingere*: fingir, alude a una creación de la imaginación, que no existe en los hechos. Es una invención que retrata a personas y eventos imaginarios, que aunque podrían estar basados en algún referente verdadero, han sido plasmados a partir de la creación imaginativa del autor. Es una narración de una realidad no existente, fingida, artificiosa, simulada: *ficticia*. Es por esta razón que Davis (1985: 16 - 24) asevera que:

una utopía del siglo XIX como Looking Backwards de Edward Bellamy, comparte rasgos y estructuras comunes con la Utopía de Moro [...] porque hacen suposiciones semejantes y llegan a conclusiones similares; porque eligen un modo común de sociedad ideal [...] La utopía clásica no es sino ficción pura, un modelo platónico destinado a la contemplación, no a la acción. Trasciende el tiempo y el lugar. Por tanto, cuando los programas políticos se identifican en el tiempo, se vuelven "activistas" o se hace un intento por convertir la ficción en hecho, dejan de ser utopías.

Se habla entonces de *pensamiento utópico*. Éste se encuentra en ensayos filosóficos, propuestas políticas, discursos, artículos, panfletos y obras de ficción no catalogables como utopías. Profundiza Ainsa (1999: 18):

Para estar frente a un pensamiento utópico basta rastrear el cuestionamiento o la simple esperanza de un mundo mejor. Se puede afirmar así que un escritor puede ser utopista sin haber escrito ninguna utopía. Basta que el utopismo, la intención utópica, subyazca en el texto.

Ejemplos de algunas obras que contienen un pensamiento utópico son: *Emilio* (Rousseau), *Leonardo y Gertrudis* (Pestalozzi), *Prometeo Liberado* (Shelley), e incluso, la teoría marxista.

A partir de esto, puede afirmarse entonces que entre *utopía* y *pensamiento utópico* existen varias diferencias substanciales:

- a) **Una utopía se desarrolla al margen del tiempo y del espacio.** No da lugar a mutaciones históricas, pues éstas son indeseables. El pensamiento utópico propone evaluar críticamente la situación real y provocar cambios históricos que la modifiquen y la truequen por alternativas que mejoren la existencia humana. Es "generar historia dentro de la historia".
- b) **Una utopía presenta una sociedad "ya hecha".** Cuando el lector-visitante penetra en la utopía, sólo puede hacerlo como observador externo: pasivo y que está ahí para rendir testimonio de lo presenciado: esta realidad estaba ya formada y funcionaba de forma perfecta, sin necesidad de ninguna intervención. Por contraste, el pensamiento utópico invita a crear realidades alternativas, incluso a actuar subversivamente, con objeto de generar una sociedad deseable, pero que aún "no tiene lugar". El autor busca una alianza con el lector para que ésta se convierta en un agente de cambio activo.

- c) **La perfección descrita en las utopías se logra a base de vivir en una sociedad totalitaria**, donde no hay resquicios por los que se cuele la infelicidad o el fallo, pero donde no existen tampoco opciones o alternativas válidas, ni la crítica a la situación imperante tiene razón de ser. El pensamiento utópico es una propuesta que siempre permite criticar las situaciones presentes y ofrecer propuestas que tiendan a mejorar las circunstancias. Cada persona es potencialmente generadora de pensamientos utópicos valiosos.
- d) **La utopía está hecha de situaciones inamovibles, puesto que es acrónica**. El pensamiento utópico es flexible e inacabable, dado que siempre pone en evaluación las circunstancias presentes y puede ser moldeado para confrontar el contexto social, histórico y cultural, resultando siempre propositivo.
- e) **Las utopías contienen una intención pedagógica implícita**. Presentan una invitación velada para aprender de sociedades perfectas, pero sus autores son sabedores de que es imposible tratar de trasladar la utopía a la realidad: en ese momento, dejaría de ser utopía. El pensamiento utópico invita abiertamente a la reflexión. No presenta una realidad fingida, simulada, ficticia, sino la construcción de realidades paralelas, potenciales, alternas, que pueden ser alcanzadas a través de la acción responsable y comprometida.
- f) **La utopía no busca ocupar un sitio en el tiempo**. Corre ajena a éste. Para el pensamiento utópico, el tiempo es de importancia capital: el futuro es un campo propicio para dar cabida a las propuestas de mejora, para moldear el transcurrir histórico a favor de un desarrollo benéfico de la humanidad. El futuro se forja desde el presente, donde el pensamiento utópico formula planos, proyectos y líneas viables de acción.
- g) **Los modelos utópicos recurren a la geometrización de la vida y del cambio orgánico**. Con ello se detiene el proceso de transformación de los individuos y las sociedades. El pensamiento utópico genera multitud de posibilidades, todas tendientes a la evolución, la metamorfosis y el ensanchamiento del desarrollo humano.
- h) **Los autores de las utopías no tienen por propósito que su narración sea trasladada a la realidad**: no señalan por qué medios el presente imperfecto podría ser transformado por un futuro ideal. Si acaso, han sido movidos por el deseo de despertar la reflexión y la crítica. Los autores de obras que contienen pensamiento utópico intentan esto último, pero adicionalmente se proponen mover al ejercicio reformador, e incluso, trazar líneas de acción.

En conclusión: utopía es una ficción que describe una sociedad perfecta, ahistórica e inmutable, inalcanzable y totalitaria. El pensamiento utópico es: "La capacidad de pensar de manera inédita, osada, crítica y comprometida" que fructifique en propuestas creativas para la mejora de los pueblos, trazando vías posibles de acceso (De Alba, 1997: 31).

Federico Mayor (en Ainsa, 1999) subraya que lo que en la actualidad se precisa es: voluntad, inteligencia creativa y proyectiva, reflexión autónoma, trabajo cotidiano, fortalecimiento de las capacidades individuales, disciplina, desarrollo del mundo interior. Aquí se aspira ya no a crear sociedades perfectas, sino a provocar acciones

que, aunque pequeñas, produzcan cambios benéficos. La clave para ello es la **educación**.

D) La contraparte: anti-utopías y pensamiento anti-utópico

Por otro lado, no puede ignorarse que existen también las anti-utopías y el pensamiento anti-utópico. Las primeras son obras de ficción, que describen súper comunidades totalitarias, en macro Estados, donde sus habitantes sobreviven sin chistar, en un régimen de vigilancia feroz, sin contar con identidad propia, ni voz, ni voto; no hay oportunidad para el disenso en estas sociedades hipercontroladas, pesadillescas. Se ha llegado a ellas en el futuro, después de que la humanidad sucumbió a caminos autodestructivos. Las anti-utopías como *1984*, de George Orwell; *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley; *La isla de los pingüinos*, de Anatole France, sirven como advertencia, como un poderoso intento de disuasión para que se modifique el curso de las sociedades humanas y no llegue a reinar este futuro horrible. Son la antítesis de la utopía.

El pensamiento anti-utópico guarda, relativamente, ciertos vínculos con la anti-utopía. Cualquier escritor que, conduciéndose en algún género literario no de ficción busque dar señales de alerta sobre los peligros que enfrentarían las sociedades humanas si hoy mismo no se toman acciones para evitarlas, está manejando el pensamiento anti-utópico. Como ejemplo se ello pueden citarse: Roger Walsh (*Seguir vivos*); Johannes Mario Simmel (*El último canto de la alondra*); Erich Fromm (*El miedo a la libertad, Sobre la desobediencia y otros ensayos*); Adam Schaff (*¿Qué futuro nos aguarda?*); Fritjof Capra (*El punto crucial*), Capek (*R.U.R., La guerra de las salamandras*); Philip Slater (*Paseo por la Tierra*); Ervin Laszlo (*La última oportunidad*), etc.

Autores como de Alba, Kepowicz, Delors, Mayor y otros tantos, coinciden en que desarrollo humano, educación y pensamiento utópico deben estar estrechamente vinculados, donde éste último sirva como medio para propiciar cambios benéficos en los dos primeros. Lo que aún falta por señalar es que resulta igualmente importante reparar en las advertencias que las obras anti-utópicas o con pensamiento anti-utópico ofrecen a la educación: *los caminos que habrá de evitar transitar*.

Ainsa (1999: 60) postula que el estar en contacto con representaciones de lo ideal "debe actuar como una especie de provocación y estar siempre animado de un querer propio y una dinámica renovadora que vaya más allá de toda retórica cristalizadora". Hay que agregar que el peor destino que puede dársele a las utopías, las anti-utopías, y a los escritos con pensamientos de uno y otro tipo, es el convertirlos en simples datos dentro de la historia de la literatura o de la historia de las ideas. Su potencial para la generación de crítica, reflexión, análisis, proyectos y propuestas alternativas no merecen el polvoriento olvido en un estante o la momentánea fascinación como piezas de museo. La educación puede dirigir una mirada atenta a estas obras, y revalorizar lo expresado en ellas. La educación, como tarea cultural y culturizante, precisa de esta revisión cuidadosa para revitalizar el viejo ideal renacentista: "nada de lo humano me es ajeno", hoy tan vigente como siempre.

En resumen, puede arribarse a los siguientes puntos:

- 1) la utopía, el pensamiento utópico, la anti-utopía y el pensamiento anti-utópico pueden ser temas serios de estudio, especialmente en el área de la educación.

- 2) El estudio de la utopía y sus "derivados" proporciona elementos de crítica, reflexión, generación de proyectos y propuestas en la educación.
- 3) La educación puede hacer tarea suya el fortalecimiento del pensamiento utópico, creativo y propositivo, de sus sujetos.
- 4) En la medida en que se generen pensamientos utópicos valiosos y comprometidos, se irá reduciendo la posibilidad de que la anti-utopía se concrete.

III. Utopía y Pensamiento Utópico en la Educación



La Nueva Atlántida, de Bacon, una utopía clásica.

Imagen: Grabado de New Atlantis
Tomado de: www.santa-coloma.net

III. Utopía y Pensamiento Utópico en la Educación

La educación siempre ha sido una medida utópica por excelencia.

J. O. Hertzler

Los utópicos han visto una doble necesidad por la educación: primero, por el propósito de educar al hombre para las necesidades de grandes e importantes cambios, y segundo, veían a la educación como un vehículo para capacitar al hombre para ajustarse a estos cambios.

Howard Ozmon

A) La educación dentro de las utopías

Tal como se ha señalado en el capítulo anterior, una de las razones aducidas para descalificar a la utopía como objeto de estudio, ha estribado en atribuirle a ésta el ser producto de los afanes de evasión de la realidad, así como el haberse constituido como un depósito de deseos, anhelos y sueños irrealizables de los estratos sociales más desfavorecidos.

Sin embargo, habiendo delimitado anteriormente qué define a una utopía, y qué manifestaciones literarias o de otro género, no pueden ser catalogadas como "utopía", cabe poner en relieve algunos puntos:

- ◆ Aquellos relatos que versan sobre sociedades paradisíacas, en las que el esfuerzo humano no interviene para implementar y/o conservar ese bienestar integral (y en los que, por lo tanto, sí se detectan deseos evasores de la realidad), han sido generados por comunidades cuyo objetivo no era analizar el estado contemporáneo de sus respectivas sociedades, como tampoco lo ha sido el intento de proponer mejoras viables para éstas.
- ◆ Las verdaderas utopías son un complejo universo ficticio, originado no en la imaginación popular, sino en la mente de individuos particulares, que contando con desarrolladas capacidades de análisis y crítica de sus sociedades, pueden echar mano de su formación académica o extra-académica para dar cuenta de los más altos logros a los que se podría arribar por medio, siempre, de la voluntad y el esfuerzo humanos.
- ◆ De lo anterior, se colige que las narraciones fantasiosas esperan la intervención de elementos "más allá de lo humano" para poder ocurrir. El grado de credibilidad en su realización es variable: hay algunas que se saben imposibles de acontecer (*Cucaña, la Montaña de Azúcar, Arcadia*); y en otras, el factor humano juega algún papel, pero la verosimilitud de la narración depende en mucho de la fe depositada

en ella: es el caso de los paraísos religiosos que serán ganados si el creyente se somete rigurosamente a los preceptos en cuestión mientras se permanece vivo.

◆ En las utopías auténticas, la intervención humana es indispensable para dar lugar a la sociedad idealizada y su conservación. Una utopía es una muestra (con velados afanes didácticos) de las realizaciones más elevadas que podría alcanzar el género humano si cada uno se esforzara por conseguirlas (en conjunto con una sociedad en la que todos tendieran al mismo objetivo, mediante los mismos procedimientos). No obstante, los autores de utopías están ciertos de que lo imposible reside justamente en que las potencialidades humanas se movilicen y se canalicen hacia la construcción de esas sociedades de bienestar, sí, pero también en las que el trabajo constante y dedicado es un imperativo ineludible.

En las utopías auténticas, entonces, el papel comprometido y laborioso, individual y colectivo, infatigable e ininterrumpido, del ser humano, es lo que propicia la existencia de la utopía. Uno de los aspectos más resaltados en éstas, es el que corresponde a la educación. Sin embargo, en las utopías la educación no es depositada única y exclusivamente en las escuelas; es la sociedad entera la que se encarga de brindar una educación no escolarizada (una suerte de *educación no formal*, si así quiere verse) que capacita a cada habitante de la utopía para convertirse en el *ciudadano ideal* que la *comunidad ideal* precisa (he aquí también una de las claves de por qué la utopía –que en su nombre lleva su condición- no puede tener lugar: se trata de un sitio ideal, que ha de ser habitado por seres ideales, y por ello no es accesible a los “humanos verdaderos”, falibles e imperfectos).

En 1516, queda inaugurado el género literario, a partir de la *Utopía* de Moro. La producción de obras de este tipo fue prolífica hasta el siglo XX. Aquí se ha elegido sólo a una por cada siglo, en un intento por mostrar el papel atribuido en ellas a la educación (escolarizada y no escolarizada), y que da muestras de las muchas tareas pendientes que las sociedades actuales han venido arrastrando por centurias, al dejarlas condenadas a ser partes de obras ficticias, sin haber sabido leer entre líneas la crítica a las sociedades humanas de sus respectivas épocas, y la propuestas para introducir mejoras (por lo menos, parciales) en ellas.

a) Siglo XVI: *Utopía*, de Tomás Moro

Si no lograrais realizar todo el bien, disminuirían vuestros esfuerzos por lo menos la intensidad del mal.

Tomás Moro, *Utopía*

Tomás Moro había recibido, desde muy joven, una sólida formación en cultura clásica, griego, latín, derecho y teología. Más tarde, estaría en profundo contacto con los ideales humanistas del Renacimiento. Se desempeñó en diversos cargos públicos bajo los reinados de Enrique VII y Enrique VIII, y a través de estas experiencias se percató de la injusticia de los gobernantes, y de cómo éstos vivían en la opulencia mientras que el pueblo había de trabajar arduamente para poder sobrevivir. Moro mismo fue víctima de Enrique VIII, quien se disgustó al no recibir su apoyo en su disputa contra el Papa, y acusándolo de traición, lo hizo decapitar en 1535.

La mentalidad renacentista, por lo menos la del segmento educado, acusaba un anhelo por un mundo más justo, más "humano", más vividero. No en vano numerosas obras se escriben ensalzando las bondades de la paz, la disciplina y la educación, el auxilio a los pobres, la mejora de la práctica política, y el rescate de lo humanista en las doctrinas religiosas. La mentalidad popular, sin embargo, no era ajena (en su enfrentamiento a la dura e injusta realidad social, política y económica instaurada por las monarquías) a los deseos y aspiraciones por otro régimen, donde las condiciones de vida y desarrollo fueran más favorables. Habiéndose "descubierto" América en 1492, no fueron pocos los que vieron en ese "nuevo mundo" una tierra plena de oportunidades, y los más fantasiosos, un lugar pródigo en toda clase de tesoros.

Moro sabe responder a los anhelos de estas mentalidades renacentistas, y en *Utopía* se trasluce una crítica, severa y certera, contra los sistemas políticos europeos de la época: el despotismo, la obsesión de poder, la injusticia, el servilismo. Pero es cauteloso y su dominio del griego le permite asentar una y otra vez que todo lo relativo a *Utopía* ("no hay tal lugar"), justamente, no existe: el narrador *Hitloideo*, tiene en su nombre una raíz griega que significa "bromear"; el río que atraviesa la capital es *Anhidra* ("sin agua"); el jefe es *Ademo* ("sin pueblo"). El mismo Moro declara que los ideales plasmados en *Utopía* son sólo deseos y que no espera verlos realizados en ciudad alguna. Aun así, la obra sirvió de inspiración para los escritos y experiencias de muchos otros: baste citar a Vasco de Quiroga (quien, en Michoacán, trató de instaurar lo que se conoce como *utopía concreta*, es decir, llevar a la realidad práctica lo utópico –ficticio–), y a la larga descendencia de escritores utopistas que surgiría en los siglos subsecuentes.

En esta obra, parteaguas de la literatura y de la historia de las mentalidades, la narración es hecha por Moro, según lo relatado por Rafael Hitloideo, un portugués que acompañó en tres viajes a Américo Vesputio, pero del último de ellos, Hitloideo no retornó, sino que emprendió otras travesías. El conocer diversas sociedades le permite a Hitloideo comparar a las monarquías europeas con éstas, y así, la primera parte de *Utopía* se centra en la crítica hacia el estado contemporáneo de las naciones "occidentales".

Hitloideo alaba a los utópicos (entre quienes vivió cinco años), que poseen leyes y un gobierno excelente. No hay propiedad privada, sino una distribución justa, por la cual todos viven en abundancia.

En *Utopía* la educación no está exclusivamente a cargo de la escuela, es la organización social entera la que provee bases didácticas sólidas para que cada individuo viva inmerso, como sujeto y objeto, en una educación cívica, y para la ciudadanía, que posibilitan la existencia de una "nación que hoy supera a casi todas las demás en cultura y civilización" (Moro, 1990: 35).

Utopía cuenta con 154 ciudades magníficas, en las que la organización y las leyes son las mismas. Los utópicos son cultivadores, no poseedores, de las tierras, por lo que están exentos del deseo de apropiarse de las propiedades ajenas (no existe la propiedad privada). Los campos son trabajados por todos, hombres y mujeres por igual, y el sustento siempre está asegurado. Nadie posee una casa, todas ellas son idénticas (de tres pisos, hechas con materiales no inflamables), y cada diez años se realiza un sorteo, para que todos cambien de vivienda. Los jardines son bellísimos.

La forma de elegir gobernantes es totalmente democrática, y si se sospecha que algún magistrado puede convertirse en tirano, se le depone. Si algún asunto público no es tratado convenientemente, hay pena capital. Todo se discute concienzudamente, buscando el beneficio público.

La agricultura, teórica y práctica, es enseñada en las escuelas y en los campos, desde que los utópicos son niños. Todos aprenden un oficio: tejedores, albañiles, artesanos, herreros, carpinteros. Quien así lo desee puede aprender varios oficios. Nadie conoce el ocio.

La jornada está repartida en tres horas de trabajo por la mañana, y tres por la tarde. Hay dos horas de reposo después de la comida. En el lapso entre el fin del trabajo y la hora de la cena, la mayoría cultivan las letras. Muchos asisten, sin obligación, a los cursos públicos. Tras la cena, está la diversión: música, conversación, juegos. Los de azar les son desconocidos. Dado que todos trabajan, de vez en cuando se puede reducir la jornada de labores.

El crecimiento de la población está controlado. Los más ancianos rigen las familias. En el centro de cada ciudad existe un mercado público, donde cada familia entrega los productos de su trabajo, y donde cada una toma lo que necesita. No hay rapiña ni desperdicio: "todo es de todos". Las comidas van acompañadas de breves lecturas de un libro de moral. Las cenas, con música y perfumes.

Los enfermos son bien cuidados en hospitales públicos, organizados y eficientes. La mayor virtud es la salud duradera, de ahí que los utópicos sean especialmente cuidadosos con su higiene y el cuidado de su cuerpo. Se ejercitan físicamente. Aquellos que padecen enfermedades incurables son confortados por los demás, pero si se percibe que el sufrimiento es grande, se recurre a la eutanasia. El suicidio, sin embargo, está considerado como un crimen (es un atentado contra las leyes de la Naturaleza).

En atención a la salud física y mental, no hay tabernas ni lupanares. Sólo trabajo y tiempo libre, provechoso y sin vicios. Por ello mismo no existe la pobreza ni los mendicantes. No se utiliza moneda: el dinero es visto como el peor de los males. Los metales como el oro y la plata están devaluados, y se destinan para señalar visiblemente a los delincuentes, condenados a portar objetos hechos con dichos metales.

Los estudios están centrados en ciencias y letras. "Todos, desde muchachos, reciben una educación literaria y gran parte de la población, hombres y mujeres, durante toda su vida, dedica al estudio aquellas horas que [...] el trabajo les deja libre" (Moro, 1990: 52). "No hay nada que tanto gusten como del estudio" (p. 58).

Los utópicos no conocen a los filósofos famosos en el resto del mundo, pero consiguieron arribar a sus mismas conclusiones en música, dialéctica, aritmética, geometría. Todas las disciplinas son estudiadas en su propia lengua, que es fiel a la expresión del pensamiento. Tienen sólidos conocimientos de astronomía, y han desarrollado instrumentos para estudiar el cielo y la meteorología.

Su principal tema filosófico gira en torno a la felicidad humana, centrándose para su análisis en lo racional. Se insta a vivir con alegría, para bien de la sociedad entera. La virtud consiste en "vivir según la Naturaleza". El máximo placer lo

constituye la salud. Se considera totalmente injusto el interferir con el bienestar ajeno, para conseguir el propio.

Los placeres bastardos son: la acumulación o la ostentación de objetos superfluos, y los (inútiles) signos de nobleza. También tienen en desprecio a los jugadores, los cazadores y los halconeros, que atentan contra la vida.

Sólo son esclavos los delincuentes. Hay un cuerpo de leyes reducido y comprensible. No hay abogados, todo el pueblo debe poder entender la legislación y su aplicación. Consideran que la Naturaleza creó una alianza entre los seres humanos, misma que debe ser mantenida por la buena voluntad de cada uno, y no por disposiciones legales.

La guerra es lo más bestial y despreciable para este pueblo, y no incurren en ella salvo para salvaguardar sus fronteras. No se inclinan entonces por la crueldad y el ataque, sino que buscan vencer por medio de la astucia y el artificio.

Hay diferentes religiones en diferentes ciudades. Pero la mayoría es agnóstica. Nadie busca ejercer el proselitismo religioso, y nadie es molestado por su credo. Aunque hay sacerdotes y sacerdotisas, éstos son pocos porque deben ser altamente virtuosos, y además, han de ser elegidos por el pueblo. Una de sus funciones es educar a la infancia y a la juventud, pero no para instruirlos, sino para "formar sus costumbres", en relación a la conservación del Estado.

A pesar de todas estas maravillas, Utopía acusa algunos tintes machistas: las mujeres están a las órdenes de los esposos, y ante ellos deben confesar sus pecados. En los templos, deben estar separadas de los varones. En contraparte, pueden recibir las mismas oportunidades educativas que cualquier hombre, y también pueden llegar a ocupar puestos importantes en la organización religiosa.

Esta obra, que data de hace más de cuatro siglos, puede ser considerada como la pionera en educación no formal, educación cívica, educación en valores y educación para la salud, educación para el desarrollo sustentable, y educación ambiental. La tolerancia religiosa, los estudios de género, la ética profesional, son campos que también están presentes en este trabajo. Ya en Michoacán, Vasco de Quiroga intentó alguna vez, inspirándose en ella, instaurar una "utopía concreta". Y quienes nos desarrollamos en el campo de la educación del siglo XXI, podemos nutrirnos también de sus muy ricas propuestas. Para cualquier educador, *Utopía* continúa siendo de lectura y reflexión obligadas.

b) Siglo XVII: *Nueva Atlántida*, de Francis Bacon

*Si en el mundo hay un espejo
digno de cautivar los ojos de los
hombres, es este país.*

Francis Bacon,
Nueva Atlántida

Para muchos historiadores, el siglo XVII es el punto de partida para la ciencia moderna. Comienza la "Edad de la Razón", y con ello se desdeña a los siglos anteriores como escenario de la ignorancia humana, el salvajismo y la lentitud de avance. La Edad Media es vista como un vergonzoso período de barbarie, suciedad,

superstición. En esta centuria se considera que “el espíritu se estaba abriendo y liberando” (Quillet, en Cassirer, 1996), y que el camino estaba abierto para el dominio de la razón en todos los campos.

El mejoramiento de la humanidad reposa sobre la fe que se deposita en las nacientes ciencias modernas. Y no había individuo, quizás, que tuviera más fe en la ciencia, que Francis Bacon. Nacido en 1561, Bacon se desarrolló como hombre de leyes, filósofo y científico. A él se le atribuye ser el reformador del conocimiento, a tal grado, que la *Enciclopedia* habría de ser dedicada a él. Bacon no cifraba sus esperanzas de mejora de la humanidad sólo en los conocimientos teóricos: no revestía valor aquello que no era susceptible de ser llevado a la práctica.

La ciencia comienza a instituirse como la herramienta por medio de la cual la humanidad puede reinar sobre la Tierra, acrecentando su dominio y su poderío sobre la Naturaleza. Y solamente puede llegarse a este nivel si el conocimiento se asienta sobre la observación y la experiencia. La vida humana sólo puede perfeccionarse por medio de los descubrimientos, las invenciones, las innovaciones.

Bacon intentó sistematizar el conocimiento científico como nunca antes se había hecho. Rechazó la filosofía “estéril”, que sólo daba material para el debate, pero que no aportaba “provecho” alguno para la sociedad. La vieja lógica aristotélica es repudiada, como un presagio de la Revolución Industrial. La sistematización de la ciencia se hizo en su obra *Instauratio Magna* (1620), en la que se describe un nuevo método para “dominar a la naturaleza”, para investigar y descubrir. El saber es equiparado con el poder. Galileo Galilei fue un contemporáneo de Bacon, y fue quien aportó la inclusión de la matemática para el estudio de los fenómenos: “El libro de la naturaleza está escrito en lengua matemática”.

Sistematización, método y matemáticas: estaban sentadas las bases para la ciencia moderna. En este punto se da una separación palpable entre la mentalidad científica y la mentalidad folklórica: la primera cuenta con una visión del mundo como lugar de experimentación y desentrañamiento de secretos; la naturaleza es la ocasión para ejercer el control y la predicción; es una *Weltanschauung* “citadina”, en cuanto tiene lugar entre gente educada académicamente. La segunda, vivenciada por el grueso de la población, que aún era rural o que vivía cerca de los bosques, acusa una espiritualidad “rústica”, donde a la naturaleza se le miraba aún con respeto y se trataba de granjear su benevolencia por medio de ritos (Fossier, 1984).

Dos tendencias de pensamiento, de mentalidad, de visiones del mundo: en las universidades se creía poseer las virtudes científicas e intelectuales. La universidad era “la madre de los estudios, la maestra de las ciencias, la enseñante de la verdad” (Le Goff, 1977: 194). Lo teológico-filosófico no brindaba ya la confianza plena de otros siglos, y la tendencia a exaltar el método experimental estaba en boga. Los intelectuales tenían la certeza de estar llevando a cabo actividades de ruptura. Se empieza a desconfiar de la autoridad como sustento de la ciencia; la regla para descubrir en ciencia sería la experiencia. Y esta visión del mundo, esta mentalidad, la que terminaría por ser la predominante: la ciencia moderna penetra en la sociedad como nunca antes, modificando las ideas de los hombres sobre sí mismos y sobre el universo (Crombie, 1980). Trae consigo una transformación espiritual de gran profundidad, que reestructura el sentimiento del ser, entre muchos otros conceptos (Koyré, 1982).

La visión orgánica del universo comienza a desmoronarse. Si el hombre medieval se había experimentado como uno con la naturaleza y con su sociedad, es a partir de los siglos XVI y XVII que a la primera comienza a vérselo como susceptible de ser dominada con los nuevos poderes que sobre ella la ciencia confería al hombre. Ya no se persigue como objetivo de la ciencia la comprensión de la naturaleza y la preservación de su orden; ahora se busca el escrutinio y la fragmentación, imbuidas de un carácter utilitario: Bacon (en Labastida, 1987: 54) afirmaría que: “la meta verdadera y legítima de las ciencias no es otra que la de dotar a la vida humana de nuevos inventos y recursos... Lo más útil en la práctica, es lo más verdadero en la ciencia”. El conocimiento ya no sería contemplación, sino utilización; ello despertaría una nueva actitud del hombre hacia la naturaleza: deja de verla como un niño que mira a su madre y que toma modelo a partir de ella; ahora quiere conquistarla, convertirse en su amo y poseedor.

En esta época desaparece el temor a la cólera divina por perturbar a la naturaleza, bajo una tendencia a creer que Dios ha dado al hombre la misión de trabajar a su imagen y le ha encomendado la construcción de un mundo para el cual existían leyes creadas por Él. Bacon (en Lenoble, 1969: 321) declararía que “el hombre, al caer de su estado de inocencia, se dejó destronar de su soberanía sobre las criaturas. Él puede en parte recobrar la una y la otra en esta vida: la inocencia por la religión; la fe y la soberanía, por la ciencia”.

Bacon comparaba la historia de la humanidad con la vida de una persona: los antiguos eran como niños, por lo tanto poco sabían; su época era la adolescencia, adquiriendo conocimientos verdaderos, y vislumbraba una futura madurez plena de “sabiduría”, a alcanzarse por medio de arrancarle a la naturaleza sus secretos. Más tarde, Descartes escribiría que se trataba de *dar batalla* contra las cosas y los hombres del pasado, para conseguir la verdad en la ciencia.

Tanta es la confianza depositada en la ciencia, que Bacon incluso comienza a pensar que los campos político, económico y moral pueden mejorarse por la inclusión de ésta y de la técnica. Y ello queda plasmado en su utopía, *La Nueva Atlántida*, que ya no busca, como la de Moro, enaltecer la justicia social, sino el descubrimiento de nuevas aplicaciones técnicas que engrandecieran a la humanidad, mismas que deberían conducir a la felicidad y a la paz. Se trata de una auténtica tecnocracia.

Nueva Atlántida fue escrita en 1624, pero su publicación fue póstuma (1627). Se cree que fue una obra inconclusa, dado que sólo se trata de un opúsculo de menos de 100 páginas, y no presenta un final, sino que el relato queda truncado en medio de la descripción de las maravillas del lugar. Allí, la gente útil es la que genera el desarrollo de ciencia y tecnología. Y los políticos nada tienen que hacer en tal lugar: todo está resuelto por medio de, precisamente, la ciencia y la tecnología.

Un barco zarpa de Perú, con intención de llegar a China y Japón. Pero vientos adversos lo llevan a una isla desconocida (en el inexplorado Mar del Sur), con ciudades bellas y bien construidas, en las que se hablaba el hebreo, el griego, el latín, el inglés. A los pasajeros, ya rescatados, se les recibe con amabilidad, y se les aloja en la Casa de Extranjeros, bajo el juramento de no ser piratas. Este lugar es hermoso, amplio, alegre, elegante y equipado para atender a los enfermos. La gente local se muestra caritativa y piadosa; son cristianos los habitantes de esta “tierra santa y feliz [...] tierra de ángeles” (Bacon, 1991: 191). No es frecuente

recibir viajeros extranjeros en la isla, pero diversos personajes están dispuestos a instruir a los visitantes sobre la vida en este lugar.

Se dice que la “feliz isla” era conocida por muy pocos, si bien gracias a que cada doce años salían varias expediciones hacia el mundo civilizado, que tenían por misión informar de los avances de las ciencias, la industria y las invenciones, así como volver con libros, instrumentos y modelos, se mantenían bien actualizados en cuanto a lo que ocurría en el resto del planeta. A esto, se le llamaba “tener comercio”, no de artículos, sino de “Luz”, que es la “primera criatura de Dios”, y que posibilita el desarrollo de todos los lugares que toca. Los expedicionistas siempre eran incógnitos, y no se mezclaban con los pobladores locales.

La máxima institución de la isla es la *Casa de Salomón*:

la asociación más noble [...] que hay sobre la Tierra, y que es el faro de este reino. Está dedicada al estudio de las obras y criaturas de Dios [...] Así, al instituirse esta Casa para averiguar la verdadera naturaleza de todas las cosas –por la cual Dios podía obtener mayor gloria en la obra de su creación, y los hombres más fruto en su uso –también se le dio este segundo nombre [...Colegio de las Obras de los Seis Días...] porque Dios había creado el mundo y todo lo que él contiene en seis días (Bacon, 1991: 198).

Los viajeros se inclinaban por suponer que había algo de sobrenatural, mágico y angelical en este lugar. Y tan era así, que quienes volvían a sus países de origen y relataban lo visto, eran tomados como relatores de sueños, y no de experiencias reales.

La nación, “toda bondad”, no queda exenta de la inequidad de género. Existe una fiesta, pagada por el Estado, ofrecida a cualquier hombre que llegue a ver vivos a treinta descendientes suyos, mayores a los tres años de edad. La sociedad entera lo celebra. Se hace una procesión donde el individuo en cuestión entra primero, seguido por los varones, y finalmente las mujeres. Aunque de ellas venga toda la descendencia, se les sienta de modo que no puedan ser vistas. Tras el banquete, se cantan loas a Adán, Abraham y Noé, por ser los “pobladores del mundo”, y los “padres de los fieles”.

Esta sociedad es descrita como la más casta, incorrupta y pura de toda la Tierra: “es la virgen del mundo”, afirmó Bacon (p. 202). No hay prostíbulos ni adulterio; no existe la homosexualidad, ni la poligamia, y hay leyes claras respecto al matrimonio. El respeto es el máximo valor: “Quien no es casto no puede respetarse a sí mismo [...] el respeto de sí mismo es, después de la religión, el más importante freno de todos los vicios” (p. 203).

La *Casa de Salomón*, congruentemente con la supremacía masculina proclamada aquí, está a cargo de “Padres”. Los viajeros son llevados ante el máximo de ellos, y es quien les hace el relato de las maravillas de la isla. “El fin de nuestro establecimiento es el conocimiento de las Causas, y de los movimientos ocultos de las cosas; y el engrandecimiento de los límites del imperio humano para efectuar todas las cosas posibles” (p. 205). Esto es, si el lugar es paradisiaco, una joya, es gracias a la ciencia y al desentrañamiento de los secretos de la naturaleza, que le permiten al ser humano ser dueño y señor de ésta.

El recuento de las maravillas científicas y técnicas resulta sorprendente en ciertas partes, ya que Bacon se adelantó a su tiempo, y predijo la existencia de diversos aparatos, máquinas y procedimientos que sólo hasta siglos más adelante llegarían a ver la luz: el teléfono, el microscopio, el submarino, las máquinas voladoras, la transgenia, la biotecnología.

En la *Nueva Atlántida* existen laboratorios subterráneos (la así llamada *Región Inferior*, localizada en profundas cavernas), en donde se experimenta con preparaciones que requieren del frío. Se ensaya también con la fabricación de metales artificiales, y con la investigación sobre tratamientos de ciertas enfermedades y métodos para prolongar la vida. Fabrican innovadores fertilizantes para sus cultivos.

En lo que se conoce como la *Región superior*, situada en altas torres, se estudian los fenómenos climatológicos y se practica la astronomía. Por otra parte, son capaces de emplear medios artificiales para convertir en dulce el agua salada. Y han llegado a crear una tal *Agua del Paraíso*, que produce una salud magnífica y prolonga la vida. Igualmente, han podido recrear en el laboratorio fenómenos como la lluvia, la nieve, el granizo, los relámpagos, e incluso, crear vida.

Cuentan con *cámaras de la salud*, en donde modifican el aire y lo utilizan como tratamiento curativo de diversas enfermedades. En lo que toca a la agricultura, han producido artificialmente árboles, flores y frutos más grandes y de más rápido crecimiento, más productivos y los frutos, de mejor sabor, olor y color. Y también han creado plantas medicinales. Respecto a la experimentación con animales, los estudian, diseccionan y hasta los vuelven a la vida después de muertos. Son capaces de hacerlos más grandes o más pequeños, más fecundos y productivos. Han producido especies nuevas.

La producción de alimentos también se ha beneficiado de estos progresos científicos y técnicos, ya que éstos son altamente nutritivos. Algunos de ellos, tras ingerirlos, permiten que la gente no precise comer por largo tiempo; otros más, vuelven a las personas más fuertes, flexibles y macizas. Sus tiendas de medicinas cuentan con infinidad de productos, tal que no se conoce fuera de la isla.

E igualmente, poseen máquinas y artefactos desconocidos para el resto del mundo: cámaras para experimentar con la luz, el color, la perspectiva, las ilusiones ópticas. Se habla de un cierto telescopio (que reinventaría Galileo más tarde), y de un microscopio, aunque no llamándoles por estos nombres. Han producido cristales raros, bellos y útiles.

En la música, han conseguido producir semitonos e instrumentos que logran imitar los producidos por la naturaleza. En acústica, han desarrollado una especie de micrófono, y también conocen algo similar al teléfono. Hasta la perfumería ha sido beneficiada por sus inventos: han creado aromas diversos. Y producen saborizantes artificiales que incrementan el gusto.

Fabrican toda clase de máquinas: armamento, aparatos voladores, barcos, submarinos, relojes que corren hacia atrás, máquinas de movimiento continuo, una especie de cinematógrafo, trajes de buceo. Hay un establecimiento dedicado al estudio de las matemáticas, la geometría, la astronomía.

Hay incluso casas donde se producen ilusiones de los sentidos, prestidigitación, falsas apariciones. Pero esto sólo se emplea para entretenimiento y admiración; no es lícito engañar a la gente con otros fines.

En la *Casa de Salomón* se practican distintos oficios:

- ◆ Los “Mercaderes de la Luz”, que navegan a otras naciones, con el mandato de traer libros y materiales que les permitan mantenerse actualizados en cuanto al saber que se produce en otras partes del mundo.
- ◆ Los “Depredadores”, que recopilan los experimentos descritos en los libros.
- ◆ Los “Hombres del Misterio”, que recopilan los experimentos mecánicos y de las ciencias liberales.
- ◆ Los “Exploradores” o “Mineros”, que ensayan los experimentos.
- ◆ Los “Compiladores”, que ordenan y sistematizan los conocimientos.
- ◆ Los “Donadores” o “Bienhechores”, que encuentran el beneficio o la utilidad de los experimentos.
- ◆ Los “Lámparas”, que a partir de los experimentos ya practicados, idean unos más complejos y “luminosos”, que permitan profundizar más en el conocimiento.
- ◆ Los “Inoculadores”, que llevan a cabo estos experimentos, y reportan sobre ellos.
- ◆ Los “Intérpretes de la Naturaleza”, que escriben la teoría, a partir de toda la experimentación.

Aquí entra la parte educativa. Para poder sostener tales prácticas, siempre se cuenta con aprendices y novicios que se instruyen en los oficios citados. No todos los experimentos son hechos públicos, algunos son cuidados bajo secreto y juramento de no ser revelados, aunque no se especifica cuáles o bajo qué criterios se hace esto.

El conocimiento científico y técnico tiene tal reconocimiento, que se cuenta con galerías donde se han colocado estatuas de los “principales inventores”. Se hacen periódicamente giras a todas las ciudades del reino, para dar a conocer los inventos nuevos y transmitir el conocimiento de cómo pueden ser utilizados provechosamente en la prevención y remedio de problemas, y cómo usarlos para protegerse de eventos naturales potencialmente dañinos.

Todos los días, por medio de himnos y servicios, se agradece a Dios “por sus maravillosas obras”, y se implora su “ayuda y bendición, para que ilumine nuestros trabajos, haciéndolos buenos y santos” (p. 211). El relato concluye con una muestra de bondad del Padre, al asignarles a los fuereños una subvención generosa.

La utopía de Bacon deja translucir esta nueva y temporal mentalidad – sincretismo, por la cual se abandona la idea de que las obras de Dios son

incomprensibles e inexplicables. El hombre ha sido ascendido, y puede analizar y entender cómo funcionan todas las creaciones divinas, e incluso, ser un creador él mismo, aún de la vida.

Dos implicaciones valiosas para la educación pueden formularse a partir de esta obra utópica:

1) La existencia de un sistema de valores tan fuerte, que cohesiona a toda la sociedad y que está basado en el auto-respeto y el respeto a los demás. Si bien estos valores están enraizados aún en el conservadurismo religioso, en ninguna parte se habla de castigos o infractores, se da por hecho que todos se rigen por dichos valores, siendo su conducta ética irreprochable. En la actualidad, existen numerosos agentes transmisores de valores y anti-valores, y casi no hay trabajo para que cada integrante de la sociedad pueda clarificar su jerarquía valoral, y mucho menos, para que su conducta ética sea congruente con ella.

2) El interés por la ciencia, la tecnología y su desarrollo. Aunque lo deseable no es llegar al establecimiento de sociedades hipertecnificadas, en algunos países, sobre todo, aquellos que están en "vías de desarrollo", (o "economías en transición", como se les llama en algunos contextos), sí resulta absolutamente necesario reforzar el apoyo hacia las ciencias, y dirigir el interés de los jóvenes hacia el conocimiento de éstas, en beneficio de la sociedad y en armonía con otros estados, y con la naturaleza. Un claro ejemplo de ello es nuestro país, donde los jóvenes que han concluido el bachillerato se inclinan mayoritariamente por licenciaturas dedicadas al área de servicios, o relacionadas con las humanidades, dejando de lado el desarrollo de las ciencias naturales. Mucho se ha discutido acerca del papel que juega en tal desinterés la didáctica, ya que se cree que la falta de métodos atractivos y eficientes influye sensiblemente en esta pobre tendencia hacia el estudio de la ciencia y la tecnología.

Cada vez más aceleradamente lo que alguna vez, en los largos siglos de la Edad Media, había constituido una mentalidad "uniforme", de prolongada duración, va dando paso a la coexistencia de diversas mentalidades, que aparecen o desaparecen congruentemente con los acelerados cambios que se gestan en la Revolución Industrial. Las utopías no podían permanecer ajenas a ello.

c) Siglo XVIII: *Los Viajes de Gulliver*, de Jonathan Swift

La mentalidad del siglo XVIII sufre profundas modificaciones: la vida entera se transforma a la par de los conceptos de tiempo y espacio. El primero adquiriría valor monetario. Anteriormente, el tiempo había estado revestido de un carácter teológico. Era un tiempo lineal, con un cierto sentido y dirección: llevar al cristiano hacia Dios, pertenecía al Creador y no podía ser objeto de lucro. Los comerciantes, al igual que los campesinos, se hallaban sometidos al tiempo metereológico, que estaba en manos de Dios. El ritmo del trabajo era el de una economía dominada por los ritmos agrarios, exenta de prisas, sin el problema de la exactitud, sin la inquietud de la productividad (Le Goff, 1977).

Pero conforme comienzan a establecerse redes comerciales organizadas, el tiempo se convierte en objeto de medida: la duración de los viajes, el plazo del

trabajo artesanal, aumentaban o disminuían las ganancias e influían sobre los precios, por lo cual se precisaba que el tiempo se convirtiera en algo susceptible de ser reglamentado con precisión. A este respecto, la tecnología brindó un medio propicio para establecer en la mentalidad colectiva el concepto de este tiempo nuevo. Ya no se trataba del tiempo imprevisible de la naturaleza, sino de uno orientado y previsible, que podía ser medido rigurosamente: se impone el tiempo de los relojes. Los de péndulo, domésticos, ya habían aparecido al término del siglo XVI, en Inglaterra y Holanda.

El trabajo adquiere una suerte de taylorismo. El nuevo tiempo está mecanizado, y la imposición de relojes en los centros de trabajo provoca revueltas obreras, que son reprimidas con multas. La instalación de un tiempo regular se vuelve cotidiana. Aquí comienza lo que Mumford (1950) denomina "civilización maquinista", cuya característica fundamental es la regularidad temporal; aquí el tiempo es una mercancía independiente con valor propio. La unificación definitiva del tiempo ocurrirá hacia el siglo XIX, durante la Revolución Industrial, que hizo evolucionar los transportes, y con ello, se consensuó la hora para señalar con precisión los horarios de llegadas y salidas.

Las ciudades del Viejo Continente siguen evolucionando: Mumford (1950) indica que los ciudadanos adquieren hábitos de abstracciones y cálculo que corren parejamente con el desarrollo del capitalismo, a diferencia de los campesinos. Igual que en la ciencia, se enuncia que lo único susceptible de entenderse sin errores son las cantidades: "El poder-ciencia y el poder-dinero eran, en último análisis, el mismo, el de la abstracción, la medida y lo cuantitativo" (Mumford, 1950: 33). Ya desde el siglo XV existían instrumentos bancarios reconocibles como modernos: la contabilidad por partida doble, las letras de cambio, las de crédito, los préstamos a plazos: el tiempo es dinero; el dinero es poder; el poder requiere producción y comercio incrementados en volumen y alcances geográficos; tal incremento produce un amplio margen de ganancias; éstas deben ser reinvertidas rápidamente, financiando guerras, conquistas, explotaciones mineras, competitivas empresas productivas. Y es aquí que, para poder mantener altos volúmenes de producción y de ganancias, se requiere de algo más eficiente que la mano de obra humana: las máquinas.

Los comerciantes hallan en las máquinas una promesa de beneficios magníficos. "Solamente las máquinas responderían al nuevo método de la ciencia, y a su nuevo punto de vista. Responden a la definición de la realidad más perfectamente que los organismos... la invención de máquinas vivientes se convierte en un deber" (Mumford, 1950: 55). Los hombres se convierten en "unidades" reemplazables, intercambiables, elementos puramente numéricos en oficios mecanizados. El obrero moderno ya no aporta nada de sí al trabajo industrial; debe adoptar una suerte de mimetismo con las máquinas. La diversidad que da riqueza a las sociedades es parcialmente sepultada bajo la uniformidad.

En este ambiente de cambio religioso, político, social, económico, Jonathan Swift, uno de los más reconocidos prosistas de la literatura inglesa, nace en 1667, en Irlanda. Se le considera como el autor más satírico, siempre crítico hacia la naturaleza pretenciosa, pedante, prepotente y hasta ridícula de los seres humanos y sus sociedades. Con formación religiosa, Swift comenzó a escribir desde muy joven, lanzando mordaces puntos de vista sobre literatura, política, religión y prácticas sociales. Su participación en la política inglesa se realizó a través de la literatura, por medio de panfletos.

La obra maestra de Swift, *Los Viajes de Gulliver*, (cuyo título original era *Viajes a Diversas Naciones Remotas del Mundo*) fue publicada en 1726, aunque de manera anónima. Se dice que le tomó más de un lustro escribirlo, pero el éxito de la obra fue inmediato. El estilo de Swift reluce: ataca la vanidad e hipocresía del mundo cortés, la fatuidad y la ambición de los hombres de estado; el ejercicio inútil y dañino de los partidos políticos. Pero, de manera general, es la humanidad entera la que se ve cuestionada, y por medio de metáforas, o de los recursos de amplificar los fenómenos o de situarlos en lugares ficticios, Swift logra burlarse del hombre y sus pretensiones de grandeza. Se describen cuatro viajes. He aquí lo relativo a Lilibut.

El narrador es arrojado a tierras desconocidas tras naufragar su embarcación. Conoce en este lugar a unos hombrecillos de unos 15 centímetros de alto, excelentes matemáticos y duchos en mecánica, ya que su emperador era un gran impulsor de la cultura. El reino es descrito de una belleza tal como un decorado de teatro. Gulliver es atendido y se le instruye en el lenguaje nacional. Este "hombre-montaña" demuestra buen comportamiento e incluso salva a los lilibutienses de la invasión de sus adversarios, de Blefescu, logrando así un título nobiliario.

La ciencia de los lilibutienses ha florecido en todas sus ramas. Algunos de los puntos destacables en cuanto a la educación son los siguientes:

Los padres son las personas menos idóneas para encargarse de la educación de sus hijos, y por tanto, en todas las ciudades existen casas públicas para la infancia [...] Tales escuelas son de diferentes tipos, según las distintas clases, tanto como para uno como para el otro sexo. Hay ciertos profesores bien capacitados en preparar a los chicos para un tipo de vida en consonancia con la categoría de sus padres, con su propio talento y con sus inclinaciones [...]

En las escuelas de niñas, las muchachas de calidad son educadas en mucho como los varones [...] las jovencitas sienten tanta vergüenza como los hombres en ser cobardes o bobas, y desprecian todos los ornamentos personales que no respondan a la decencia y la limpieza [No se advertía] diferencia alguna en la educación de los sexos [...]

Las familias [que] tienen a sus hijos en esos establecimientos, están obligadas, además de su pensión anual, que es tan baja como cabe, a entregar al mayordomo de la institución una pequeña parte de sus ganancias del mes [...] constituyendo así un peculio para el niño [...] Porque los lilibutienses piensan que nada es más injusto que el hecho de que las gentes, entregándose a sus apetitos, pongan hijos en el mundo y dejen al público la carga de sustentarlos (Swift, 1999: 54- 56).

Las escuelas para los niños nobles o distinguidos cuentan con catedráticos doctos, que los educan con los principios del honor, la justicia, el valor, la modestia, la clemencia, la religión y el amor a su país. Sus tareas los absorben la mayor parte del día, a excepción de dos horas en que se dedican al ejercicio corporal. Tienen numerosos criados, pero no pueden conversar con ellos. Incluso para divertirse han de ir en grupos y acompañados de un catedrático, y eso se hace con el objetivo de: "evitar esas precoces y funestas impresiones de necedad y vicio a que vive sujeta nuestra juventud" (p. 55). Aquí permanecerán hasta los 15 años de edad. Los padres sólo los podrán visitar dos veces al año, por espacio de una hora, y no podrán demostrarles mimo alguno.

Las escuelas para hijos de "caballeros ordinarios", comerciales e industriales, están organizadas de manera similar, pero al cumplir siete años, aquellos que deberán ejercer oficios manuales empiezan a desempeñarse como aprendices.

Las jóvenes de buena familia asisten a escuelas en las que se les educa de manera similar a los varones. Sus criadas no deben distraerlas con "historias estúpidas", so pena de ser azotadas públicamente y recluidas en la cárcel o desterradas de por vida. Una diferencia respecto a la educación masculina, era que los ejercicios físicos no eran tan duros, y que además debían aprender reglas sobre manejo del ámbito doméstico. Su plan de estudios no era tan inclusivo como el de los varones, pero deben prepararse para ser una compañía "discreta y agradable". La escuela es abandonada a los doce años de edad.

Para las jovencitas de clase baja, la instrucción versa más sobre el manejo de la casa, y algunas más se inclinan por comenzar como aprendices de algún oficio, a la edad de 7 años. Para la gente más desposeída, se ha previsto que la pensión anual que han de pagar sea lo más baja posible. En las escuelas, el dinero es administrado estrictamente, con justicia y de la mejor manera.

Los granjeros y labriegos no envían a sus hijos a las escuelas, porque su deber será aprender a cultivar la tierra, y no precisan de educación. Pero no existe la mendicidad. La atención médica está garantizada para todos. La cultura liliputiense está en esplendor.

Los delitos más severos son los que se cometen contra el Estado, y son castigados con pena de muerte. El fraude es punible de la misma manera. Pero la ley no sólo se observa por temor a los castigos, pues aquellos que logran probar que han obedecido las leyes durante 73 lunas, se hacen acreedores a una suma de dinero y a un título (*Snipall*: hombre de ley).

Quienes ocupen puestos públicos no serán elegidos por calificación profesional, sino por aquellos que demuestren tener virtudes como la verdad, la justicia y la templanza, sea cual sea su oficio:

Creían que la falta de virtudes morales estaba tan lejos de ser sustituida por dotes intelectuales superiores, que los cargos públicos nunca debían ponerse en tan peligrosas manos como las de personas de tales aptitudes; y que al menos los errores cometidos por ignorancia pero con disposición virtuosa, nunca tendrían tan fatales consecuencias para el bienestar público como las acciones de un hombre cuya inclinación natural le hace propenso a la corrupción y posee gran capacidad para organizar, multiplicar y justificar sus corrupciones (p. 53).

La ingratitud también se paga con pena de muerte, pues al desagradecido se le considera como enemigo de toda la humanidad, y que no merece vivir. Los hijos no están en obligación con sus padres, de ninguna manera, porque consideran que no se les hizo ningún favor al traérseles a las "miserias de la vida humana", por móvil único de la concupiscencia. Por ello, los padres son vistos como los menos apropiados para educar a los hijos.

El autor señala que en Liliput ya comienzan a darse visos de corrupción de estos principios originales, dado que la naturaleza humana es falible y propensa a ceder a las cosas fáciles. La sociedad de Liliput, aunque casi ideal en muchos aspectos, ya acusa

ciertas deficiencias, atribuidas al hambre de poder de sus gobernantes. Muy posiblemente, Swift no creía que una sociedad perfecta pudiera tener lugar, ni siquiera ficticiamente.

Sin duda, algunos de estos planteamientos continúan presentes hoy en día, sólo como materia de la utopía. Alfred Adler(1967) ya había subrayado que la impericia de los padres puede anular los beneficios que la escuela brinda a los niños, y que los adultos también deben ser sujetos de educación y colaborar con los profesores para formar individuos que fortalezcan una sociedad más humana.

En el texto de Swift, también se hace referencia a la necesidad de que el sexo femenino reciba igual cantidad y calidad de educación que el masculino. En muchos estados de nuestro país, y en no escaso número de naciones, esto todavía no ocurre, por lo que la vigencia de estos planteamientos utópicos continúa. También se advierte en esta obra la necesidad de que los individuos se hagan responsables de sus propios actos y consecuencias, y a rechazar a los Estados en exceso paternalistas. Y es remarcable cómo vuelve a aparecer un sólido marco valoral compartido por toda la población, como la base que hace que la comunidad funcione correctamente. Las sociedades de casi tres siglos después aún tenemos gran trecho por recorrer.

d) Siglo XIX: *Erewhon*, de Samuel Butler

En el siglo XIX, la superabundancia de máquinas trajo consigo la devaluación del trabajo humano. El grado de bienestar y perfección de las sociedades comienza a ser tasado en función de la cantidad de mercancías producidas y consumidas. Siempre buscando mayores ganancias, los dueños de las fábricas fundan ciudades con las industrias como centro, escapando a las reglamentaciones de otras regiones. La prioridad de producción masiva requería de mano de obra, no importando si ésta provenía de hombres, mujeres o niños.

La vida de la gente transcurría en las fábricas: jornadas laborales de 14 a 16 horas, con salarios paupérrimos y en pésimas condiciones de higiene. De cada mil niños que nacían, se podía esperar que el 30% muriera a edad temprana. Las invenciones se determinan en gran parte por las minas. Los poblados se fundan en torno a éstas, y adquieren igualmente su aspecto sombrío. Nuevas industrias se arraigan en las cercanías de las minas. Todo se concentra alrededor de ellas. Las máquinas de vapor demandan jornadas de 24 horas ininterrumpidas. Lo grande comienza a ser sinónimo de lo mejor, del progreso. Las aglomeraciones urbanas no se hacen esperar. Todo se encuentra teñido de negro o de gris.

El hierro es convertido en el "material ideal". Puentes, domos, navíos, accesorios para vestir, se hacen en base a este material. Una utopía de esta época, escrita por J. S. Buckingham, proclama que la ciudad ideal está construida enteramente de hierro.

Este "hombre moderno", simultáneamente separado de la naturaleza y amo de ésta, no tiene ya reparos en destruirla con los efectos de sus industrias. La polución del aire comenzaría pronto. Virtualmente los rayos del sol no conseguían filtrarse a través de la espesa capa de *smog* (término formado por los vocablos ingleses *smoke*, humo; y *fog*, niebla). Las pérdidas se reportaban no sólo por la corrosión de los edificios y los gastos adicionales debidos a la necesidad de utilizar luz artificial durante los días particularmente contaminados; sino más grave aún, en la salud de los

trabajadores. También la contaminación auditiva tiene lugar: los empresarios consideran el ruido de las máquinas como signo agradable de potencia, rendimiento, progreso y prosperidad (Mumford, 1950).

La polución del agua sería una consecuencia de las industrias químicas que no ejercían en absoluto controles sobre el destino de sus desechos. Así el agua de los ríos queda contaminada. Muchos de los residuos de las industrias eran reutilizables. Pero no interesaba evitar el desperdicio: la naturaleza parecía inagotablemente pródiga en materias primas (incluidos en ellas los recursos humanos).

En los poblados había una desordenada coexistencia de casas habitación y fábricas. Los mantos acuíferos cercanos se relegan al papel de alcantarillas: no se cuenta con agua limpia, y los reglamentos sanitarios se ignoran. Los brotes de tifoidea, tuberculosis, viruela y el raquitismo, no son raros. Hasta los hospitales se distinguen por su carencia de limpieza: los enfermos que lograban sobrevivir a las operaciones quirúrgicas sucumbían posteriormente por la contracción de infecciones, por la "fiebre de hospital", en una época en que una bata manchada de sangre e inmundicias era indicio de la gran experiencia del cirujano que la portaba.

Por regla general, cada localidad estaba especializada de acuerdo al tipo de industria que albergara. Los obreros alcanzaban la madurez industrial a la edad de 10 ó 12 años, y tenían una media de vida cuatro lustros menor a la de la clase alta. La imposición de ritmos vertiginosos de trabajo, una severa disciplina, y una monotonía sombría, tenían el poder de reducir a los trabajadores a la calidad de autómatas. Reina la falta de educación. El hambre, la ignorancia y el miedo son los lazos que unen al obrero con la fábrica.

Achacándole a las máquinas las culpas por sus desgracias, los obreros llegarían a rebelarse contra ellas. Movimientos como el ludismo se levantaban violentamente: trabajadores que quemaban y saqueaban las fábricas, destruyendo las máquinas e incluso llegando a asesinar a los inventores de éstas. Las coaliciones obreras estaban fuera de la ley tanto en Inglaterra como en Francia, y no serían reconocidas como lícitas sino hasta principios del siglo XX (Fohlen, 1971).

Cuando se hace manifiesto que los avisos requiriendo trabajadores no resultaban inteligibles porque el analfabetismo era corriente en el siglo XIX, los niños de obreros comienzan a recibir instrucción en medio de una muy estricta disciplina que hace de la escuela una prisión preparatoria al ingreso a las fábricas.

Aparece la expresión que resume la mentalidad de la época: la "lucha por la existencia", la "lucha por la vida". Esto se traduce en obreros que se ven obligados a supeditarse por completo al mercado laboral. Sus cualidades no determinan nada en absoluto, pues habiéndose convertido el trabajo en una mercancía, su valor se rige siguiendo las leyes de oferta y demanda. Los patrones tenían que sostener enfrentamientos con sus obreros, con los inventores, con los representantes de la ley, con el mercado, para poder conservar un margen de ganancias conveniente:

El asalariado lucha contra su salario, para que su subsistencia sea posible; el trabajador manual lucha contra el obrero calificado; las mujeres y los niños luchan contra los hombres de la familia. Contra esta lucha horizontal entre los diversos elementos de la clase obrera, había una lucha vertical que separaba a la sociedad en dos: la lucha entre los poseedores y los desposeídos (Mumford, 1950: 171).

Este concepto de "lucha" repercute en las ideas de ciertos autores. Así, Malthus, dentro de su *Ensayo sobre la población*, expone cómo ésta crece a un ritmo más acelerado que los medios alimentarios. La lucha por la subsistencia exige que por ser las clases superiores poseedoras de una mentalidad igualmente superior, ahorren y prevean la situación futura, para que sean ellas las que forjen la nueva humanidad. La visión del mundo como lugar de lucha, también queda plasmada en las teorías económicas. Engels y Marx generalizan la lucha de clases contemporánea a toda la historia humana.

Todo este carácter de la existencia como una lucha a librarse, arroja resultados muy lejanos a la supuesta prosperidad que para todos acarrearía la adhesión a la doctrina del progreso ilimitado. Uno de ellos fue el abandono de las actividades favorables a la vida, como la agricultura; y la proliferación de las destructivas, como la guerra. La brecha abierta entre el hombre y la naturaleza deviene insalvable. El mundo queda dividido en dos tipos de regiones: las poderosas, explotadoras y altamente mecanizadas; y las débiles, explotadas y proveedoras de alimentos y materias primas. Las primeras, poseedores de los "verdaderos valores de la cultura humana" se proclaman como las manifestaciones más avanzadas a las que puede aspirar el hombre. Desde entonces, en base a esto se gradúa el desarrollo de las otras sociedades: la única superioridad de la civilización debe residir en un sentido puramente material.

Exportando a todas las regiones colonizadas los ideales progresistas, la adopción de éstos haría que dichas regiones ingresaran también a la lucha por la vida, intentando fabricar ellas mismas productos comercializables: el maquinismo adquiere un carácter de pseudouniversalismo. Gran amenaza para las naciones generadoras de estos fenómenos, que no tienen más remedio que entablar una nueva lucha contra lo que ellas mismas habían desatado: brutales técnicas de mercado. Finaliza la época en que podía tenerse "el lujo" de desperdiciar recursos: deben adoptarse medidas más "científicas" para no perder ganancias.

En este siglo de maquinismo y luchas, suciedad e ideales de progreso, explotación y miseria, en 1835, nace en Inglaterra Samuel Butler. Proveniente de una familia de clérigos, estudia en la Universidad de Cambridge. Decide no dedicarse a la religión, y contra los deseos paternos, Butler emigra a Nueva Zelanda, donde se dedica a la cría de ovejas. A su regreso a Inglaterra se dedica a la literatura, la música y la pintura. Se acerca a la teoría de Darwin, y plasma su teoría sobre la evolución en varios de sus escritos.

Uno de los más famosos fue *Erewhon*, que se publica en 1872. Cuenta con algunas de las características de una utopía clásica; incluso el nombre, a la manera de Moro, significa "en ninguna parte": *Erewhon* es la palabra inglesa "nowhere", invertida. Butler, al igual que Swift empleaba lo satírico y el sarcasmo para criticar las costumbres, la hipocresía y las prácticas de la Inglaterra de su época. *Erewhon* fue tan bien recibida, que tuvo varias reediciones, e incluso correcciones, adiciones y un prólogo escrito posteriormente. Existe en Nueva Zelanda un poblado bautizado con ese nombre. Y en 1901 hubo una secuela de la obra: *Erewhon revisited*.

Erewhon constituye una poderosa reacción a las características del siglo XIX inglés. Su sociedad no conoce la competitividad, no hay conflictos; ni el medio ambiente ha sido dañado, y las máquinas son despreciadas como el peor de los males. Esta comunidad está totalmente ajena al progreso ensalzado por la sociedad industrial.

En la obra, un joven desea probar suerte como criador de ovejas. Se aventura más allá de las montañas, donde nadie ha llegado. Resguardada por los casi insalvables accidentes geográficos, y por obras humanas hechas para espantar a los fuereños, se encuentra *Erewhon*, tierra de mujeres hermosísimas y hombres apuestos y fuertes, donde todos lucen alegres, sanos, perfectamente aseados; todos cuentan con una gran sencillez, son gente agradable, donosa, amena en el trato; donde animales y plantas parecían ser los mismos que en Inglaterra, pero con ciertas pequeñas diferencias. Las tierras, perfectamente cultivadas.

Aquí, uno de los delitos e inmoralidades más graves es el de padecer una enfermedad. Quien pierde la salud no es sujeto de cuidados, sino de reprimendas, e incluso puede ir a dar a la cárcel. Las enfermedades son causadas por falta de cuidado personal, y esto es parte de una enfermedad mental. Pero además, un enfermo puede contagiar a los demás, y poner en peligro a toda la comunidad.

En cambio, aquellos que cometen un fraude, una falsificación, un robo, o una agresión, no son considerados como delincuentes, sino como enfermos, y son internados en hospitales, pues se cree que han sufrido de una "crisis aguda de inmoralidad". Requieren tratamiento y éste corre a cargo de los "enderezadores" (que enmiendan a los "torcidos"). Éstos desempeñan labores parecidas a las de los médicos, perciben honorarios, y sus prescripciones son observadas al pie de la letra. La gente se preocupa por el estado de ánimo, y si alguien está enojado o de mal humor, se le da el pésame y se le hacen regalos para que se sienta mejor de su "indisposición mental". Se cuida mucho la salud mental y hacen gran esfuerzo por conservarla.

La carrera de enderezador precisa de una formación prolongada y especial. Dado que deben curar "dolencias morales", los estudiantes deben conocerlas todas en carne propia, practicándolas cada una, por temporadas, dado que sólo así podrán dar consejo a los enfermos, en base a los resultados de su experiencia propia. Luego vienen los enderezadores especialistas, que se dedican al tratamiento de un vicio en particular. Tampoco es considerado bueno ser demasiado virtuoso, porque en realidad es raro encontrar la virtud pura: "Los mejores hombres [...] son aquellos que no sobresalen mucho, ni en el vicio ni en la virtud" (Butler, 1982: 127).

Los individuos de aspecto físico desfavorecido no existen en esta sociedad, porque en tiempos pasados los erewhonianos los sacrificaron al dios de la fealdad, para librarse de ésta en su nación. También muchos enfermos sufrieron tal suerte, consagrándolos al dios de la enfermedad. Los dioses que adoran son personificaciones de las cualidades humanas: la justicia, la esperanza, el amor, la sabiduría, la bondad. Se trata de prototipos de dichas cualidades, que están convencidos, tienen una existencia real y objetiva. Hay dioses también que se refieren a temas de la Física: dioses del tiempo y del espacio; del aire, del agua, de la marcha del mundo físico. Pero los dioses de las cualidades humanas son considerados superiores a éstos.

Este pueblo no toleraba las máquinas, porque centurias atrás habían alcanzado adelantos aún superiores a la Europa industrial del siglo XIX, pero uno de los más sabios Profesores de Hipotética logró demostrar que: "las máquinas terminarían por suplantar a la raza humana y llegarían a ser animadas de una vitalidad tan distinta a la de los animales y tan superior a ella, como la vida animal lo es comparada con la vida vegetal [...] limpiaron completamente el país de toda maquinaria [...] todo nuevo adelanto, toda nueva invención quedaron terminantemente prohibidos, so pena de ser considerado ante la ley su autor como atacado de tifus, cosa reputada allí como uno de los peores crímenes" (Butler, 1982: 110-111).

En cuanto a la educación, ésta se lleva a cabo en los llamados “Colegios del Desatino”. Es sumamente enigmática para el forastero. Las escuelas se encuentran en la hermosísima Ciudad de los Colegios. El sistema educativo está basado en el estudio de una ciencia llamada “Hipotética”, que prepara a los estudiantes en la consideración de todas las posibilidades y contingencias, así sean absurdas y poco probables, requiriéndoles que propongan soluciones a los problemas que ellas generen. Por años estudian el “lenguaje hipotético”, y gracias a ello, el lenguaje coloquial se ha enriquecido con “máximas preciosas y nobles pensamientos”. Sin embargo, el viajero considera que este estudio es estéril y que deberían atender los problemas que su sociedad presentaba. Los jóvenes no elegían estudiar esto, sino que les era impuesto a pesar de su aversión. Hay cátedras de Contradicción y Evasiva. El desatino se enseña porque se considera que es el complemento necesario de la razón.

Los erewhonianos consideran que todos, en mayor o menor grado, son genios, pero no por ello deben demostrarlo. Al contrario: todos están obligados a pensar lo mismo que los demás, según se enseña en la cátedra de Sabiduría Mundana. No se estimula la ambición personal, y sus exámenes consisten en ensayos en los cuales se pone a prueba sus capacidades globales. En general, desconfían de la palabra impresa. Todo esto se hace de tal manera para deliberadamente oponerse al progreso. Todos deben resistirse a la dominación del intelecto. El culmen de la sapiencia y la buena educación era no expresar opinión alguna sobre nada.

La sociedad descrita en *Erewhon* está lejos de ser perfecta. Su sistema educativo tiene fuertes carencias, una de las cuales es fomentar el conformismo y la uniformidad, lo cual es más propio de una anti-utopía que de una utopía. Sin embargo, de esta utopía es posible rescatar dos temas: la educación en valores, donde la justicia, la bondad, la esperanza y el amor son los más fuertes; y la educación para la salud, en donde cada uno es responsable de velar por su bienestar físico y mental.

Habiendo llegado a este punto, puede concluirse que cada utopía ha sido “hija de su tiempo”: *Utopía*, *Nueva Atlántida*, *Los Viajes de Gulliver* y *Erewhon*, responden a las características contemporáneas de las sociedades en que surgieron. Las dos primeras aún presentan una sociedad ideal, perfecta; *Utopía* plasma los ideales humanistas y renacentistas; *Nueva Atlántida* deposita su fe y su confianza en una incipiente pero potencialmente omnipotente ciencia. *Los Viajes* y *Erewhon*, generadas durante la Revolución Industrial, ya no se atreven a imaginar un lugar óptimo, sino que son utilizadas para criticar las fallas de las comunidades europeas. Y sin embargo, el utopismo, la necesidad y la tendencia hacia lo utópico, continuarían existiendo en el siglo XX, si bien revistiendo características propias de tal época.

B) La educación dentro de las contra-utopías

El advenimiento del siglo XX encuentra dos tendencias de pensamiento: aquella que sigue depositando su fe casi ciega en la ciencia y el progreso; y la que cuestiona fuertemente los logros de ambos. En esta centuria empieza a decaer la creencia en la posibilidad de una sociedad ideal, y es por eso que ya no se producen utopías clásicas, si bien existen algunas obras que comparten ciertas características con ellas. Krotz (1988) indica que algunas obras de Herbert G. Wells pueden quedar encuadradas en el género, tales como *Una utopía moderna* (1905) y *Hombres como dioses* (1923). Wells (en Krotz, 1988: 104) llegaría a reconocer la pervivencia de lo utópico en la vida humana: “Habrá aún muchas utopías. Cada generación creará su propia versión de la

república ideal, que será algo más certera, completa y real que los anteriores y cuyos problemas se asemejarán cada vez más a los de la realidad...”

Sin embargo, lo realmente característico del siglo XX fueron las obras anti-utópicas, que plasman los temores generados por el rumbo que el mundo ha seguido, y por las predicciones que señalan, que de seguir tales tendencias perniciosas, habrá un final desastroso.

Las anti-utopías son fuentes pródigas de elementos que podrían tenerse en cuenta para no incurrir en errores que conduzcan a regímenes anuladores de lo humano. Paralelas a la vía del progreso que no se detiene, ciertos escritores anti-utopistas han construido estaciones que invitan a interrumpir la marcha incesante de aquel, y dedicar un tiempo a la reconsideración de sí, bajo el rótulo de “progreso, destino paradisíaco”, no se esconde un verdadero y funesto punto de arribo de este viaje. En términos generales, las anti-utopías pueden moverse en dos planos: uno, el de la sátira de los mundos maravillosos, pintados por las utopías. Otro, el de la puesta en aviso de los peligros a que el mundo puede quedar expuesto si ciertas tendencias continúan desarrollándose como en el mundo actual (Gómez-Ávila, 2004). Resultan harto conocidas las anti-utopías *1984*, de George Orwell y *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley (curiosamente, ambos británicos, al igual que Moro, Bacon y Butler).

Menos conocida es *Nosotros*, de Evgueni Zamiatin, quien es considerado como el primer anti-utopista del siglo XX, y se ha llegado a especular que Orwell copió detalles de *Nosotros* para plasmarlos en *1984*. Las dos obras guardan las similitudes propias de todas las anti-utopías, por lo que no puede hablarse de plagio. Si bien los fragmentos que se citan a continuación no versan todos expresamente sobre la educación, sí atañen a tareas pendientes que ésta aún tiene que emprender en diferentes situaciones: familiar, formal, no formal.

Esta obra, censurada por más de dos décadas en la URSS, fue escrita en 1920. Se conforma por las “Notas” que el ingeniero D-503, constructor de la nave “Integral”, colocará dentro de ésta, la cual tiene por objetivo llegar a otros mundos y “doblegar al “benéfico yugo de la razón” a los seres desconocidos que viven en los otros planetas, quizá todavía en el estado salvaje de la libertad. Si no comprenden que les llevamos la felicidad matemáticamente exacta, es nuestro deber obligarlos a ser felices” (Zamiatin, 1983, p.7).

Aquí, después de la Guerra de 200 años, la Tierra ha quedado reducida a ser un Estado Único gobernado por el Benefactor, en una vida “matemáticamente perfecta”. Los seres humanos no cuentan con nombres propios, sino que se les denomina con letras y números. La ciudad está construida de cristal, por lo que todos los habitantes están a la vista de los demás, lo cual facilita la labor de los Guardianes. Sólo los “días sexuales” pueden cerrarse las cortinas por algunos minutos. Se glorifica al pensamiento lógico, a las ecuaciones, al ritmo perfecto, a las máquinas, la falta de libertad, la sumisión, lo sedentario, la ética científica que está basada en la suma, la división, la resta y la multiplicación; la Ciencia Estatal Única, que no puede equivocarse; la música basada en los teoremas de Pitágoras. Se espera alcanzar el ideal de solidificación y cristalización de la vida.

Los números llevan uniforme que tiene escritas “Las Tablas de las Leyes”; marchan en armonía, siempre en filas de cuatro. La puericultura, practicada por los “salvajes” antes de la existencia del Estado Único, es calificada de ridícula y se encuentra en el último peldaño de la escala lógica. Los niños son educados en grandes

salas redondas, donde caben cientos de alumnos. Dos materias de suma importancia son las matemáticas y el catecismo (que aquí es la "Ley del Estado Único). Los maestros han sido sustituidos por altoparlantes que hacen repetir las lecciones a los discípulos. En la escuela, se enseña a amar a las cuatro operaciones de la aritmética. La poesía y la música están al servicio del Estado. Lo bello es lo racional y lo útil (el alimento y los zapatos, por ejemplo).

No es necesario un esfuerzo demasiado grande para constatar que, en mayor o menor grado, algunos de los puntos señalados en esta anti-utopía ya han comenzado a registrarse en la actualidad: el afán por "civilizar" y "hacer felices" a los pueblos que no lo han solicitado, usando la violencia y la conquista; las dictaduras que no admiten la inconformidad; la uniformación de los individuos en pensamiento, conducta y atuendo (decretada por unos muy poderosos y perniciosos medios de desinformación, que no de comunicación); el crecimiento de una ciencia dura que puede prestarse a los peores intereses (y que, en opinión de Edgar Morin, hace de nuestra época un nuevo estado de obscurantismo); la sustitución del amor por el sexo (como ya lo señalaba Rollo May hace varias décadas); los métodos didácticos que recurren a la memorización *per se*, sin permitir el despliegue de las potencialidades humanas; la pérdida del significado de lo artístico...

La educación tiene mucho por hacer para evitar que lo antiutópico deje de serlo y se cristalice como realidad. La educación en valores, la educación para la paz, la educación de la creatividad, la resolución de problemas, la inteligencia emocional, la educación para el desarrollo sustentable, la educación ciudadana, la enseñanza de la ética profesional; la educación artística, los asuntos "universalmente humanos" a que los temas transversales aluden; la educación intercultural, etc., son todos recursos de los que se puede echar mano, y que por el momento, resultan en sí mismos un tanto "utópicos" (en el sentido de que "no tienen lugar" todavía), pero la lectura y reflexión de utopías y anti-utopías, y del papel que la educación juega en ambas, pueden asistir en la provisión de propuestas alternativas de realidad, para el beneficio de la humanidad y del entorno del cual es parte.

C) El pensamiento utópico en la pedagogía

En el capítulo II han quedado señaladas las características del pensamiento utópico: evaluación crítica de las situaciones negativas hoy regentes y búsqueda por propiciar cambios históricos que impulsen alternativas de mejora, esto es: aspirar a una sociedad con menos deficiencias, pero que aún "no tiene lugar". Cada persona entonces, es potencialmente un agente de cambio activo. Cada uno tiene la capacidad de producir pensamiento utópico; de ser reflexivo y propositivo.

El pensamiento utópico ofrece propuestas que tiendan a mejorar las circunstancias actuales. Es flexible y maleable, para evaluar los cambiantes contextos social, histórico y cultural, por lo cual nada tiene que ver con la ficción, sino con la construcción de realidades paralelas, potenciales, alternas, que pueden ser alcanzadas a través de la acción responsable y comprometida. El pensamiento utópico es: "La capacidad de pensar de manera inédita, osada, crítica y comprometida" que fructifique en propuestas creativas para la mejora de los pueblos, trazando vías posibles de acceso" (De Alba, 1997: 31).

Tal como ha señalado Federico Mayor (en Ainsa, 1999) el pensamiento utópico precisa de voluntad, inteligencia creativa y proyectiva, reflexión autónoma, trabajo cotidiano, fortalecimiento de las capacidades individuales, disciplina, desarrollo del

mundo interior. La aspiración no es una sociedad perfecta, ideal, y por consecuencia inalcanzable; sino la generación de acciones pequeñas, pero coordinadas y concertadas, que produzcan cambios positivos. En ello la educación juega un papel de primer orden.

La historia de la pedagogía es toda ella un compendio de pensamiento utópico. Prácticamente puede considerarse que cada propuesta, cada enfoque, ha sido un intento por mejorar al ser humano, por optimizar la vida y la sociedad. Es por ello que no podría hacerse aquí una relación de todas las manifestaciones de pensamiento utópico que dentro de la pedagogía se han generado. Se ha preferido sólo dar un breve panorama de propuestas muy recientes, y que responden a las características que el mundo actual presenta.

◆ De Alba, en 1997, ya hacía hincapié en que, en tal momento se estaban enfrentando graves problemas a nivel mundial-planetario (hoy, se constata, se han exacerbado) subrayando los que aquejan a los países latinoamericanos (del tercer mundo). La autora destaca que, paradójicamente, se experimenta una *ausencia de utopía*. Pero para poder generar una utopía, el primer paso consiste en la captación de las características de la realidad presente, sus diferentes ámbitos e interrelaciones, su análisis comprometido y cabal, y el plasmar en los currícula universitarios la demanda de desarrollar la más compleja e importante capacidad humana: “La capacidad de pensar de manera inédita, osada, crítica y comprometida” (De Alba, 1997: 31). La utopía queda así referida a dicho pensamiento, que lance propuestas creativas sobre “el mejor de los mundos posibles para los pueblos”, esbozando los caminos viables para acceder a él. La autora enfatiza la importancia de la educación en general, y específicamente de los currícula universitarios, para permitir el despliegue del pensamiento utópico.

De Alba postula que la utopía y la posmodernidad constituyen una síntesis de retos que la educación ha de encarar en el siglo XXI. Estos retos brindan un perfil de la realidad actual y sugieren las perspectivas que han de ser tomadas en cuenta en los currícula.

Los retos a los que se hace referencia son: la pobreza, la crisis ambiental, la complejidad creciente del contacto cultural; los avances de la ciencia y la tecnología y su inclusión en el curriculum; los medios de comunicación e informática y el problema de su incorporación benéfica en la vida cotidiana; la complejidad de las interrelaciones culturales, económicas, político-sociales entre las mayorías y las minorías étnicas; la democracia como demanda que instaure la justicia social intra e internacionalmente.

A partir de estos retos, de Alba (1997: 40) propone: “El enfoque paradigmático del curriculum del siglo XXI podría estar constituido por la cuestión ambiental, los derechos humanos, el contacto cultural, los nuevos lenguajes científicos y tecnológicos y la vida democrática”. En cuanto a la conformación estructural curricular, la autora propone que se incluyera:

- a) una formación básica general, que se trabajaría en la primera etapa de los estudios universitarios y que aportaría un conjunto de contenidos “relativamente cerrados y estables”.
- b) Como etapa siguiente, un conjunto de contenidos “flexibles y dinámicos” adaptables al mercado laboral, a la práctica profesional y a los avances científicos – tecnológicos.

- c) Una interrelación entre etapas, ya que la primera brinda cimientos a la segunda.

En conclusión, el papel que De Alba (1997: 30) asigna a la utopía es nuclear, ya que es ésta el elemento que “permite el tránsito de los grandes deseos, aspiraciones e ideas a proyectos sociales específicos”.

◆ Jacques Delors (1996: 9) identifica a la educación con la “utopía necesaria”: “frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social [... se desea afirmar...] la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedad, no como un remedio milagroso –el “Ábrete Sésamo” de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales- sino como una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etcétera”.

Delors también subraya que el siglo XX registró descubrimientos científico-tecnológicos sin precedentes, pero también una preservación y profundización de las inequidades económicas y sociales, del deterioro ambiental, los estallidos bélicos... Las políticas educativas no sólo no pueden permanecer al margen de la situación actual, sino que de ellas se requiere una contribución que enriquezca el desarrollo humano, la comprensión internacional, la instauración de la democracia.

Delors se refiere a la educación como la “utopía necesaria”, ya que ésta precisará de la imaginación para construir una sociedad nueva en la que no priven las desigualdades, la exclusión y el desempleo. La propuesta utópica de Delors gira en torno al concepto de *educación para toda la vida*, a la cual le atribuye las ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y en el espacio. Esta educación no sólo respondería a las demandas actuales de la vida profesional, sino que adicionalmente involucraría el crecimiento de la persona, sus conocimientos, aptitudes, capacidades de juicio y de acción. En esta educación – utopía, cada sujeto podría desarrollar el entusiasmo por aprender y saciar su curiosidad intelectual, y alternativamente, podría funcionar como educador – educando.

La educación para toda la vida constituye una “llave de acceso” al siglo XXI, según Delors. Involucra cuatro pilares o bases de la educación (que son también “utopías necesarias”):

- a) *Aprender a vivir juntos*. Conocer los rasgos históricos, culturales y espirituales de otros seres humanos, para arribar a una comprensión mutua, que posibilite la resolución pacífica de los conflictos y la construcción de proyectos comunes.
- b) *Aprender a conocer*. La finalidad es que cada sujeto domine “los instrumentos mismos del saber”; analice la situación mundial y pueda desplegar sus capacidades de desarrollo profesional, de conocer, descubrir, investigar, comprender. Se trata de que despierte su curiosidad intelectual, su capacidad crítica, su autonomía y apertura, sus facultades de emitir juicios, de pensar, de comunicarse.

- c) *Aprender a hacer.* Hacer evolucionar el aprendizaje, de modo tal que éste no se quede estancado en prácticas rutinarias o un oficio estandarizado, sino que se preserve la evolución en las competencias personales.
- d) *Aprender a ser.* Explorar las capacidades personales; responsabilizarse de (y fortalecer) los talentos, las facultades y habilidades, comprenderse a uno mismo.

Otra "utopía" mencionada por Delors es la construcción de una sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos, en la cual todos sus integrantes tengan acceso a ellos, y hagan uso de sus propias capacidades para seleccionarlos, organizarlos, estructurarlos, manejarlos, utilizarlos y aplicarlos a su experiencia personal.

Delors (1996: 16) justifica así la necesidad de la utopía: "Una utopía [es] esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación".

◆ Kepowicz (2004) manifiesta que vivimos en un cambio de época que implica gran transformación y ruptura, y que ello tiene que ver con lo caótico. La educación superior, como sistema complejo que es, presenta ambigüedades y contradicciones, y hoy se ha convertido en una institución de educación permanente. Cuando a la Universidad se le identifica como un ente social democrático y emancipador, surge la utopía, y se presenta la oportunidad de reformular los paradigmas, tendiendo más hacia la flexibilidad en la formación, el fomento de la interdisciplina y el desarrollo de competencias que posibiliten la solución de los complicados problemas que hoy se enfrentan.

Kepowicz (2004: 65) propone "enfrentar la tarea de una reconceptualización profunda en términos de la calidad, pertinencia y relevancia social en el siglo XXI [...] En el marco de un desarrollo económico y social sostenible y racional es indispensable pensar en proteger la formación de recursos humanos, con las competencias para conducir este desarrollo, promoviendo a través de la investigación, la ciencia y la tecnología, así como de la cultura fundada en los derechos humanos".

Algunas otras de las propuestas de pensamiento utópico que pueden encontrarse en esta investigadora, se cuentan las siguientes:

- mejorar la calidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje,
- lazos más fuertes con la sociedad y el sector productivo,
- fomentar el pensamiento crítico,
- desarrollar investigaciones dirigidas a la solución de problemas nacionales,
- mejoramiento de el sistema educativo nacional en su totalidad,
- cuidado del medio ambiente,
- involucrar a todos los implicados exigiendo su talento y creatividad,
- reflexionar sobre la Universidad como sistema complejo, planeando de manera no lineal,
- conceptuar a la Universidad como generadora de imaginación, creación y utopías,
- diversificar los procesos de retroalimentación, aumentando la colaboración de la Universidad con otros actores sociales,

- fomentar la reflexividad, el cuestionamiento, el autoanálisis, el cambio de visión y mentalidad,
- posibilitar el diálogo interinstitucional,
- fortalecer la sinergia y la co-evolución, el aprendizaje cooperativo, la participación, la auto-organización,
- impulsar la educación permanente, mejorar los perfiles formativos y formar a mejores personas que sirvan a la sociedad,
- considerar a la Universidad como un sistema caótico que debe ser dirigido basándose en sus capacidades de auto-organización,
- tender hacia la auto-gestión y la co-gestión académico-administrativa,
- diversificar las fuentes de financiamiento, y
- fortalecer la equidad social.

Estas propuestas recientes ilustran la pervivencia de lo utópico como inherente a lo humano, y a la educación al mismo tiempo como un medio y un fin para propiciar y sostener una realidad alternativa, posible y deseable, que brinde beneficio a las sociedades humanas.

Es menester resaltar que estas propuestas, aunque formuladas por distintos autores, coinciden marcadamente en algunos de sus puntos: las tres reconocen que están vinculadas con lo utópico (con mayor precisión, todas ellas son expresiones del pensamiento utópico actual); las tres convergen en que la educación que logre incorporar estas alternativas estará más en condiciones de contribuir a solucionar problemas que hoy se enfrentan a nivel mundial; las tres coinciden en enfatizar que la educación debe ocuparse de formar a los sujetos en aspectos como la convivencia, la obtención y uso de la información, y el impulso hacia el desarrollo de las capacidades creativas y propositivas de la persona.

Sin embargo, una de las diferencias más palpables entre ellas, es que tanto en el caso de lo manifestado por De Alba como por Kepowicz, el pensamiento utópico aparece vinculado exclusivamente con currícula universitarios; mientras que Delors opina que esto puede ser trabajado desde la educación primaria. La cuestión aquí sería si, efectivamente, estas propuestas de pensamiento utópico pueden ser incorporadas en etapas escolares previas a la educación superior. Específicamente, para los propósitos de esta investigación, puede formularse la interrogante acerca de si un currículo de educación media superior podría ser beneficiado (y beneficioso para sus educandos) con la incorporación de estas propuestas de pensamiento utópico.

IV. Utopía concreta y pensamiento utópico concreto



El pueblo hospital de Vasco de Quiroga, en Michoacán, un intento por concretar la Utopía de Moro.

Imagen: Mural "Historia de Michoacán", de Juan O'Gorman. Biblioteca Gertrudis Bocanegra, en Patzcuaro, Michoacán.

Tomado de: www.elpais.com

IV. Utopía concreta y pensamiento utópico concreto

La denuncia casi desesperada –en palabra y acción- del orden existente no puede separarse del anuncio de un mañana mejor, de la esperanza invencible en la posibilidad real de una convivencia verdaderamente humana de las personas y de los pueblos.

Esteban Krotz

Sería inexacto afirmar que la tendencia a imaginar condiciones alternas a las imperantes (tendencia que seres humanos de todos los tiempos han cultivado) ha permanecido solamente en el plano de las ideas. Por el contrario, una y otra vez ha existido disposición para experimentar esas propuestas, para llevarlas a la realidad. Variables en el grado de viabilidad, de realismo o en qué tan revolucionarios podrían ser, estos ensayos se han registrado a lo largo de toda la historia, y si la “propensión utópica” persiste, es seguro que continuarán surgiendo.

Puede constatarse que se abre una nueva distinción entre aquellos planteamientos que simplemente permanecen como fruto de la imaginación y la creación, a nivel abstracto, y aquellos que llegan a conocer intentos por instaurarlos en la realidad, tratando de establecer otra, paralela y (por lo menos en sus supuestos originales), mejorada.

Así, dentro del frondoso árbol genealógico de lo utópico aparecen dos ramas que hacen alusión a la posibilidad o imposibilidad de trasladar la utopía a la realidad: la *utopía abstracta* y la *utopía concreta*.

En estricto sentido, toda utopía, como producto de la creatividad, como ficción, como sociedad artificial, perfecta, inamovible, ajena al tiempo y a la evolución, es una abstracción: sólo existe en la imaginación y en el deseo perenne de trascender una realidad, sustituyéndola por un estado idealizado. Toda utopía contiene en sí misma una negación a la realidad, puesto que cualquier sociedad humana es inherentemente histórica, dinámica y evolucionante.

A pesar de que las utopías no han sido escritas para ser trasladadas a la realidad, la historia documenta intentos por implantar comunidades que reproduzcan las condiciones utópicas. A éstas se les ha llamado *utopías concretas*.

Debido a la confusión que existe entre “utopía” y “pensamiento utópico” (cfr. Cap. II, inciso C de este trabajo), se tiende a identificar a fenómenos como el socialismo o el marxismo, a múltiples movimientos sociales, o incluso a comunidades religiosas estrictamente apegadas a sus principios, como “utopías concretas”. Sin embargo, no se les puede calificar propiamente de tales, puesto que no han surgido de una verdadera utopía, sino de formulaciones de pensamiento utópico. Sería más correcto denominarlas como: *pensamiento utópico concreto*. Pero, si su tendencia a

ignorar la realidad es marcada, podrían calificarse como *pseudo-pensamiento utópico concreto*. En los apartados siguientes se intentará clarificar estas diferencias.

La educación ha sido prolífica en generar ejemplos de verdadero pensamiento utópico concreto. Aquí se han elegido sólo algunos casos, registrados todos en el siglo XX. Si bien algunos de estos ejemplos de pensamiento utópico concreto se han verificado en otros países, México no ha quedado exento de testificar estas puestas en práctica. Aquí, específicamente, sólo se revisarán un ejemplo tocante a la educación superior, y otros dos a la educación media superior. Respecto a estos últimos, y para los intereses de este trabajo, interesa especialmente uno de estos casos de pensamiento utópico concreto: se trata del Modelo Educativo del Instituto de Educación Media Superior del DF. Este capítulo cierra con un análisis sobre cómo dicho modelo incorpora en sus planteamientos algunas de las propuestas utópicas muy recientes, y que han sido revisadas en el capítulo anterior: las expuestas por Delors, de Alba y Kepowicz.

A) Utopía concreta

¡Ante esta república utópica debemos conformarnos con soñar, porque es inútil toda esperanza!

Tomás Moro

El término de "utopía concreta" alberga una contradicción irresoluble. La utopía, por definición, *no tiene lugar, ni es susceptible de tener uno*: en el momento mismo en que se intente llevar a la práctica, la utopía desaparecerá. Por lo tanto, debe subrayarse: no es posible concretar ninguna utopía. Una verdadera utopía permanece siempre en el plano de lo abstracto. Tendiendo a ignorar esto, se han realizado intentos por ensayar en la realidad lo plasmado en una utopía, y estos experimentos han sido calificados erróneamente como "utopías concretas". Lo ilustra Dubos (1996: 50):

Si bien los autores de utopías siempre se han conformado con dejar sus creaciones encerradas entre las tapas de un libro, sus seguidores no han sido así de cautos. Se presume que durante el siglo XIX se llevaron a la práctica por lo menos doscientas utopías [...] Su pronto fracaso en todos los casos sirve de advertencia para todos los que aspiran a someter las filosofías idealistas al ensayo corrosivo de las realidades económicas. Si bien el concepto de utopía es notablemente viable mientras se mantenga abstracto, todas las utopías traídas a la realidad han perecido enseguida. En parte, su veloz desaparición del mundo real es debida a su incapacidad de suministrar al hombre los bienes terrenales que necesita. Además, todos los sueños utópicos de armonía humana se disolvieron pronto al calor de los conflictos y rivalidades humanos en condiciones prácticas. Las utopías invariablemente sacan a relucir los rasgos de la naturaleza humana –y son muchos- que se oponen a las relaciones sociales desinteresadas y estables.

Así, por lo general, estos experimentos no conocen resultados óptimos, porque a diferencia de las utopías, no son obra de la ficción y consecuentemente, están sometidos al característico dinamismo de toda sociedad humana: no pueden abstraerse al tiempo y a los cambios históricos; sus generadores son seres humanos imperfectos y formados en colectividades igualmente imperfectas. Uno de los ejemplos más citados de ello es la pre-utopía platoniana: la *República*.

Platón vivió en una época de crisis, habiendo intentado él mismo participar en la vida política, sin éxito, y quedando convencido de que un régimen contaminado por la corrupción no tenía remedio, a menos de que los reyes se convirtieran en filósofos. La oportunidad para que esto ocurriera se presentó alrededor del año 368 a. C., cuando Platón se embarca hacia Siracusa, alentado por un antiguo discípulo, Dión. Éste habitaba ahora en el citado lugar, y había detectado que el nuevo gobernador, Dionisio el Joven, guardaba un interés por la filosofía, y que a diferencia de su padre (el tirano Dionisio el Viejo), expresaba un deseo por conducirse justamente. Dión (cuñado de Dionisio el Joven) estaba convencido de que el gobernante sólo necesitaba una excelente instrucción, y que el más indicado para impartirla no era otro que Platón. Así, tal como señala Lilla (2004: 13):

Dión era un hombre decidido en su búsqueda del milagro. Se había convencido a sí mismo –y más tarde intentaría convencer a Platón- de que Dionisio era ese espécimen tan especial: un gobernante filósofo. Platón tenía sus dudas ; aun así, confiaba en el carácter de Dión, aunque sabía que “los jóvenes siempre están en condiciones de caer presos de repentinos y repetidos impulsos inconsistentes”. Sin embargo también razonaba –o quizá racionalizara sólo para sí mismo- que si no se aferraba a esta rara oportunidad y hacía el esfuerzo de llevar a un tirano hacia la práctica de la justicia, podría ser acusado de cobardía y deslealtad a la filosofía. Entonces aceptó ir a Siracusa.

Al intentar concretar su pre-utopía, Platón sólo constató que Dionisio, en efecto, tenía interés por la filosofía, pero que éste solamente era superficial: no estaba dispuesto a ceñirse a la disciplina necesaria para cultivar el saber y la justicia. Nuevamente, Platón y Dión intentan ganarse a Dionisio como adepto, blandiendo el argumento de que el estudio de la filosofía le era imprescindible al gobernante, puesto que sólo así aprendería a obtener el consentimiento de los habitantes de las tierras conquistadas, por medio de la creación de leyes reflexionadas y justas; y ello le allanaría el terreno para ir acrecentando sus dominios. Dionisio no cedió. Muy por el contrario, sospechó que Dión intentaba hacerse con el poder, y lo desterró. Platón intentó reconciliar a ambos, pero fracasó y también terminó marchándose de Siracusa.

Y sin embargo, siete años después, de nuevo a solicitud de Dión, Platón regresó a Siracusa. Dión estaba convencido de que, ahora sí, Dionisio se encontraba dispuesto al estudio de la filosofía, pues no quería aparecer como “indigno” a los ojos de sus críticos. Platón aún albergaba la esperanza de que era posible formar a un rey filósofo, y emprendió nuevamente el viaje. Halló a un Dionisio engreído, que se autoproclamaba como filósofo y que se vanagloriaba incluso de haber escrito un libro. La posibilidad de concretar esta pre-utopía, de hacer germinar un estado gobernado por un rey filósofo, estaba totalmente perdida.

El colmo vendría después: Dión, años más tarde, atacaría Siracusa, logrando expulsar a Dionisio. Tres años después, Dión sería víctima de la traición y el asesinato. Dionisio lograría subir al poder nuevamente, pero el ejército de Corinto (ciudad madre de Siracusa) lo depuso posteriormente. Dionisio se retiró a Corinto, y allí estableció una escuela, en la cual divulgó “sus propias doctrinas filosóficas”, hasta su muerte.

Esto confirma lo que el mismo Platón, en boca de Sócrates, en la *República*, había afirmado: que un genuino filósofo, en una ciudad imperfecta, es un ser humano caído entre bestias salvajes, mismas que no pueden adherirse a la práctica de la justicia. El filósofo no tiene la capacidad para oponerse solo a esos animales. Se cuida

a sí mismo, como guareciéndose de una tormenta tras un delgado muro, quedándose satisfecho de que mientras otros viven enfangados en la anarquía, su vida de filósofo está limpia y exenta de injusticia y profanidad, pero en su interior, continuará conservando una "esperanza pulcra, generosa y alegre" (Platón, 1972).

Y es que, tal como se ha señalado en repetidas ocasiones en este trabajo, lo utópico siempre ha ejercido una suerte de atracción que raya en la fascinación o incluso la franca seducción de seres humanos de todas las épocas. Y México no ha sido ajeno a los intentos por concretar la utopía.

Una prueba muy clara de ello la constituyen los Hospitales de Santa Fe de México y Michoacán, fundados por Don Vasco de Quiroga, en el siglo XVI, a sólo unos cuantos lustros de la publicación de la *Utopía* de Moro (1516), y tomando a ésta como modelo.

Moro ya había sido crítico hacia las grandes deficiencias de las sociedades europeas de su época; Vasco de Quiroga también reparó en ello. Pero mientras Moro sabía que no era posible concretar su utopía, y así lo aclaró en su obra, Vasco de Quiroga ambicionaba intentarlo. No era poco frecuente que muchos de sus contemporáneos y coterráneos -y aún cuando ésta era puramente un producto de la mentalidad europea- pensaran que la Utopía sólo sería realizable en un nuevo mundo, concebido éste como un espacio virgen en el que sería probable llevar a cabo los sueños de un mundo mejor: *darle lugar a lo que no tiene lugar*.

En 1531 llegó Vasco de Quiroga a la ciudad de México, en calidad de juez de la Nueva España. Su tarea era resolver los problemas generados por la Audiencia anterior, así como analizar la situación indígena y proponer alternativas de solución. Esto condujo a don Vasco a recibir a los indios en audiencia, para escuchar sus inconformidades y ejercer justicia. El juez comienza entonces a considerar la idea de reunir a los nativos en colectivos que tuvieran un autogobierno y una forma autónoma de sostener su economía. Así, se intenta el primer experimento: el pueblo hospital de Santa Fe de México, cerca de Tacubaya (1531). De Quiroga dota con recursos propios al experimento, con el objetivo explícito de que los indígenas superaran la miseria. Sin embargo, en el fondo existía la finalidad de que los recién convertidos al cristianismo no volvieran a abrazar sus creencias auténticas, y se les integrara a un "modo civilizado de sociedad". Era también un medio para continuar la conversión, y para hacer llegar la asistencia a las capas más necesitadas: huérfanos, viudas, enfermos.

En 1533, de Quiroga visita Michoacán, tierra de purépechas, hallando que los indígenas estaban dominados y explotados, y que a raíz de ello se habían suscitado revueltas de los naturales y las consecuentes expediciones hispanas de castigo. Todo esto obstaculizaba las conversiones. El constante abuso de los conquistadores había ocasionado que los indígenas desertaran de las poblaciones y se refugiaran en los montes. Don Vasco, que enarbolaba una concepción humanista de la justicia, nuevamente se dedicó a escuchar a los dominados, experimentando gran indignación ante los saqueos de sus compatriotas. El primer paso fue pacificar la región.

Posteriormente, se fundó el nuevo pueblo-hospital, de Santa Fe de la Laguna, en las cercanías de Tzintzuntzan (1535). De Quiroga se convierte en obispo de Michoacán en 1538. Se ve envuelto en múltiples conflictos y denuncias de los españoles que se consideraban despojados de sus bienes, y numerosas disputas por la dirección que debía tomar la labor evangelizadora.

Don Vasco se mantuvo firme en sus convicciones, fundando el colegio de San Nicolás, con la idea de integrar algún día a la población indígena y a la hispana. Los españoles continuaban emitiendo quejas por el destino de sus diezmos y porque la atención prioritaria no se brindaba a sus necesidades, sino a las de los autóctonos.

De Quiroga pensaba que era posible instaurar una forma superior de orden social, ya no en un espacio ideal, sino real. Formado en la tradición cristiana, conocía bien la ética de la iglesia primitiva, y sus propuestas de vida cimentadas en los bienes comunes y la práctica de la fraternidad, la humildad y la bondad. Y de Quiroga también estaba consciente de que estos ideales no podían lograrse en una sociedad regida por la codicia y los deseos materiales. No le eran extrañas tampoco las ideas platónicas, cristianizadas, sobre la república ideal, con su justicia perfecta sustentada en valores absolutos y la búsqueda hacia una sabiduría que impregnara toda la vida. Había oportunidad de renovar la Iglesia.

Don Vasco cita a Tomás Moro como el inspirador de los pueblos hospitales. Si la utopía no había podido concretarse en Europa, fue porque era imposible intentarlo con hombres impuros y ya contaminados por la avaricia y el hábito de la violencia. Entonces parecía perfectamente lógico que esta "nueva humanidad", la del Nuevo Mundo, dócil como niño, fuera la elegida para ensayar el experimento:

Lograr la vuelta a la primitiva cristiandad en un remoto espacio y entre unas gentes dóciles, mansas, humildes, que figuraban los caracteres de la Iglesia apostólica. Construir para ellos islotes ideales de perfección, donde, apartados de la corrupción y la codicia de los que debieran dar ejemplo los viejos cristianos españoles, pudieran lograr un orden perfecto, civilizado y urbano, tanto espiritual como temporal. Tutelar, proteger a ese indio pobre, niño desvalido y cristiano nuevo, al que era preciso cuidar para impedir su definitiva destrucción. Crear con ellos un orden diferente, pero dominado por el imperio de la superior fe y cultura, en el que al habitante de la utopía, la masa indígena, no se le exigía, como en el proyecto de Münzer, una acción liberadora, sino sumisión a esa emancipación espiritual impuesta (Serrano Gassent, 2003: 22).

En la vida real, los destinatarios de la concreción de la utopía, no coincidían con las concepciones europeas. Eran, en realidad seres humanos que habían sufrido un colapso en sus propias mentalidades, en su mundo, y cuyas rebeliones hacia los conquistadores no habían surtido efecto. De Quiroga encontró poblaciones destruidas, pauperizadas económica y culturalmente, carentes de organización social. Don Vasco había leído la *Utopía* de Moro estando ya en Nueva España, y en ella encontró el tipo de organización que era la indicada para sus pueblos-hospitales.

En el escrito *Reglas y Ordenanzas para el Gobierno de los Hospitales de Santa Fe de México y Michoacán, dispuestas por su Fundador el Rmo. Y Venerable Sr. Don Vasco de Quiroga, Primer Obispo de Michoacán* (publicadas por primera vez en 1766), se consignaron los principios a los que debían adherirse los pueblos-hospitales. Sus características generales eran:

- ◆ Estructura: basada en la comunidad de bienes. Las familias tenían en usufructo los huertos, con prohibición de la enajenación. Los productos se distribuían mediante reparto común, según las necesidades de cada familia. Los sobrantes se entregaban a los pobres, los huérfanos, las viudas, los enfermos y los viajeros. Podía ejercerse el comercio con el

exterior para hacerse de ganancias, destinadas a enriquecer la caja comunal o a atender los gastos del colegio de San Nicolás.

- ◆ Sistema de trabajo: seguía lo propuesto por Moro: trabajo moderado, por seis horas, rotativo, pues todos los habitantes debían atender el campo por períodos de dos años. Se alternaba con trabajo artesanal o urbano. Se evitaba el ocio (había un cuidador encargado de ello), y las horas libres estaban destinadas a la instrucción. Pero, he aquí la gran diferencia con la *Utopía*: en el pueblo-hospital la instrucción se centraba en conocer la doctrina cristiana. Luego, había una educación elemental, y el aprendizaje de oficios, especializados por sexo.
- ◆ Estructura familiar: patriarcal. Cada familia habitaba en una vivienda. Los jefes familiares elegían candidatos por barrios, de entre los que se seleccionaban los regidores y los oficiales para el gobierno del hospital. Sin embargo, esto no constituía propiamente un autogobierno, ya que en la cúpula del poder se hallaba un rector español, que cuidaba de la organización y de la tutela general.

Los naturales aceptaron el proyecto, y en buena parte su funcionamiento fue posible porque había recuperado algunos puntos de la organización tarasca. Por ejemplo, la antigua educación comunitaria en oficios pudo ser retomada en el hospital, dirigida a formar a los niños en la doctrina y los oficios. Parecía que el choque cultural se había atenuado ligeramente. Comenzaron a verse signos de recuperación económica. Pero la oposición de algunos españoles no había desaparecido y en especial la de un tal Juan Infante, que reclamaba derechos de encomienda sobre Santa Fe de la Laguna. Alguna vez hubo conatos de violencia entre éste y de Quiroga, que le hizo frente con alrededor de seis mil autóctonos, para evitar que se les despojara de las tierras.

A pesar de las numerosas protestas, de diversa intensidad y carácter, los pueblos-hospitales lograron subsistir hasta el siglo XIX, gracias a un patronato del cabildo eclesiástico, y porque así lo disponía el testamento del obispo de Quiroga. Las Leyes de Desamortización de 1856, y las Leyes de Reforma de 1859, eliminaron las propiedades comunales indígenas. Los pueblos-hospitales dejaron de existir en 1872, cuando las tierras fueron distribuidas entre los que previamente habían sido miembros del hospital. Hoy en día, a Don Vasco se le continúa llamando *Tata Vasco*, y se le considera como fundador del Estado. Y se ha preservado la obligación de rotarse semanalmente el cuidado del "terreno del hospital", que es en realidad un lugar de culto a la memoria del obispo.

Puede constatarse que este experimento hispano-mexicano con una duración de alrededor de tres centurias, uno de los más documentados y "fieles" de los que se tiene conocimiento, no logró el imposible de concretar la utopía. Menester es subrayar nuevamente que una utopía verdadera se desarrolla al margen de toda sociedad contaminada; sin evolución histórica, con un auto-gobierno y una auto-organización. El experimento quiroguiano no pudo substraerse ni a las exigencias de la corona y la legislación españolas, y sucumbió ante el contexto histórico mexicano del siglo XIX. Su gobierno y su organización continuaban en manos de europeos. A pesar de los buenos resultados que se pudieron obtener de esta pseudo-utopía concreta, sus objetivos se alejaban de los ideales originales de la *Utopía* –su inspiradora confesa-, y servían igualmente a otros intereses, ajenos a los habitantes de los hospitales.

Así lo confirma Serrano Gassent (2003: 46):

La utopía, reforma de la incua práctica colonial, se quedaría en mero proyecto, reducida, en el orden social y educativo, a la nostalgia de lo que pudiera haber sido otra manera de afrontar la conquista. La educación, más que servir a los deseos de un mundo mejor o a la prosperidad futura del indio civilizado, en pie de igualdad con los conquistadores, se convertiría, como indica Julia Varela, en una pieza más de la política de tierra quemada dictada por el Consejo Real... una forma dulce de guerra que implica sucesivos actos de violencia real, material y simbólica.

Como anteriormente se ha indicado en repetidas ocasiones, los seres humanos inconformes, creativos, soñadores, luchadores, han prestado oídos (y manos, brazos y piernas) a la construcción de sociedades “nuevas”, reformadoras, idealizadas. A veces, como en el caso de la pre-utopía platoniana o en el experimento quiroguiano, ha existido una obra filosófica-literaria que recoge la mentalidad de la época, y que analiza y expone las carencias de la sociedad real y las contrasta con las de alternativas más benévolas. Y ello las hace compartir características con el pensamiento utópico concreto, respecto al cual se alejan en cuanto alguien las toma como “modelo” para intentar instaurar órdenes totalitarios.

Es menester consignar que, en la actualidad, los afanes quiroguianos continúan presentes en esta área, a través de los “Talleres de Convivencia”, en Santa Fe de la Laguna, Michoacán, que tienen la finalidad de rescatar algunas de las características del hospedaje que se ofrecían en tiempos de Don Vasco. Este Hospital Pueblo o Huatapera, que data de 1533, guarda objetos, de este personaje; así como la observancia de algunos usos, ritos y tradiciones. La producción artesanal sigue esquemas similares los tradicionales en el “Hospitalito”:

Los Talleres de Convivencia son fincas habilitadas para recibir visitantes deseosos de practicar el trabajo de alfarería y tallado en madera de los artesanos de la comunidad [...] Las Cocinas Tradicionales son pequeñas fincas habitadas por gente de Santa Fe, habilitadas para proporcionar servicio de alimentación a los visitantes con platillos regionales elaborados con ingredientes auténticos y elevadas normas de calidad [...] El pueblo reviste importancia clave en la historia de Michoacán por ser el primer Hospital Pueblo o Huatapera que fundó Vasco de Quiroga en 1533, en su anhelo de convertir en realidad el esquema de sociedad ideal que describió Tomás Moro en su libro “Utopía” (En suplemento TornaVuelta, no. 220, Milenio Diario, México, 26 de octubre, 2008, p. 14)

Dejando de lado este caso, puede constatar otros, de características harto diferentes: han surgido, una y otra vez, individuos y grupos que, animados por un pseudo-pensamiento utópico, han ensayado el establecimiento de colonias que “encarnan” sus deseos de cambio, caracterizados por su falta de realismo y por sus propuestas poco viables. Movidos por intereses de variables características, aquí y allá se reproducen, tienen una vida por lo general corta, y terminan por extinguirse bajo el peso de su propio pseudo-utopismo.

B) Pseudo-pensamiento utópico concreto

Cualquier destino alcanzado en el intento de conseguir lo más alto para sí mismo y para el propio país, es a la vez bueno y glorioso.

Platón

La influencia de las formulaciones utopistas ha conseguido saltar desde las páginas de estos escritos literarios, logrando extenderse hasta la vida real, como se ha visto anteriormente. A veces se ha reconocido que no es posible concretar una utopía, y se ha preferido sólo conservar a estos relatos ficticios como inspiradores de algunos cambios en las sociedades reales. Se cuentan numerosos ejemplos, como el de una población en la provincia de Hawke's Bay, en Nueva Zelanda, que lleva el nombre de *Erewhon* (una utopía del siglo XIX -cfr. Cap. III de este trabajo-). Muchos habitantes de esa isla del norte incluso emplean ese mismo nombre para designar a sus propias casas. En 1872, cuando por primera vez se publicó esta obra, se agotó en sólo tres semanas, y se conocieron repetidas reediciones de la misma, haciendo que Samuel Butler, su autor, lograra un gran reconocimiento público y que sus ideas utópicas recibieran una extraordinaria difusión (Butler, 1982).

Otro ejemplo se encuentra en la utopía de 1641, *Una descripción del famoso reino de Macaria*, atribuida a Samuel Hartlib, pero que en realidad se considera producto del grupo de pensadores, científicos y religiosos que se congregaba en torno a éste. Adicionalmente generaron varias obras como propuestas para reformar el Estado y la Iglesia en Inglaterra, y que pueden, en realidad, ser consideradas como apéndices de *Macaria*. El grupo de Hartlib consiguió que las ramificaciones del pensamiento expresadas en *Macaria* se extendieran a varias corrientes tanto esotéricas como del pensamiento científico, religioso, educativo y político del siglo XVII, enmarcado en el moderno mundo protestante. Incluso Comenio hizo una visita a este grupo, y su ideal de "Luz, Paz, Salud... y esta edad de oro que siempre hemos anhelado", estuvo implicado en sus obras y acciones (Davis, 1985).

Pero *Macaria* no fue la única utopía fuente de inspiración en este grupo: a algunos años de la muerte de Bacon, el círculo de Hartlib fundó el Colegio de Filosofía de Londres (1660), inspirándose en la *Casa de Salomón*, aparecida en la *Nueva Atlántida* (cfr. Cap. III de este trabajo). Su principio se sustentaba en apreciar sobre todo el conocimiento tendiente a aplicarse prácticamente.

La influencia de la *Nueva Atlántida* se dejó sentir también en la Academia Francesa de Ciencias (1671), que se centraba en estudiar problemas técnicos de interés nacional, por medio de la realización de experimentos en diversos campos científicos, seguido esto de la difusión de los resultados de las investigaciones.

Algo más: en el primer volumen de la *Enciclopedia* francesa, Diderot y D'Alembert reconocen su "deuda intelectual" hacia Descartes, Newton, Locke, pero especialmente hacia Bacon, por su herencia de buscar la utopía basada en la aplicación del conocimiento científico (Dubos, 1996).

Siguiendo a Ainsa (1999), cabe señalar que aquellas utopías que han ejercido efectivamente una influencia en el desarrollo de la historia, no han sido forzosamente las más realistas o las más realizables, pero han cumplido con una *función propedéutica*: disparar la tensión que haga evidente la falta de caminos nuevos, viables y practicables, sin caer en dogmatismos ni absolutismos.

Dejando de lado estos saltos-enlaces entre la ficción y la realidad, y que responden a un análisis concienzudo de la sociedad actual y de la que potencialmente podría generarse, se encuentran otros experimentos que responden a un *pseudo-pensamiento utópico*. Es decir, tal como lo indica Krotz (1988), son frutos de un "débil y oscuro análisis de la vida diaria", que al combinarse con un espíritu de rebelión y/o inconformidad, procuran responder al anhelo de una vida mejor. En términos de Ainsa,

este tipo de pseudo-utopías concretas pueden ser calificadas como “utopías de evasión”: “aquellas que corresponden a la necesidad de huir de la realidad, construyendo un mundo ideal, cuando no meramente fantástico” (Ainsa, 1999: 43).

Entre una abultada colección de ejemplos, puede citarse que en este rubro se encuentra la *Comunidad Oneida*. Fundada en 1848 por John Humphrey Noyes, en Oneida, Nueva York, también se llamaba “Secta de Perfeccionistas” o “Comunistas de la Biblia”. En su juventud, Noyes había visto la religión con gran cinismo, pero tras haber asistido a una reunión convocada por un ministro, sufrió una fiebre muy severa que casi lo conduce hasta la muerte, y el haber sobrevivido lo convirtió en un “humilde servidor de Dios”. Después de años de estudiar la idea del perfeccionismo cristiano, Noyes se autoconvenció de que él “estaba libre de pecado”, y anunció que él había logrado “la total salvación”. Se le catalogó como herético, pero Noyes viajó por toda Nueva Inglaterra buscando simpatizantes, y emitiendo una publicación –*El Perfeccionista*– en la que se difundía su doctrina y se autoprocambaba como el “agente terrestre de Dios”.

Este grupo tenía una misión, que se decía apoyada por Dios Todopoderoso, y que se expresaba a través de la persona de Noyes: crear un nuevo Paraíso en la Tierra. Su intención y las prácticas que intentaba instaurar en su comunidad despertaron la indignación y la ira del público, y Noyes enfrentó la amenaza de ser perseguido legalmente, por lo que decidió mudarse a otro estado. El 1º de febrero de 1848 oficialmente se fundó la *Comunidad Oneida*, en Nueva York. Al año siguiente de su fundación, Oneida contaba con 87 miembros. En 1850, ya sumaba 172, y continuaba añadiendo adeptos. En su apogeo, congregó a 306 miembros.

Los textos sagrados de la Comunidad eran tanto la Biblia como el *Berean*. Éste último era el tratado personal de Noyes, que contenía sus interpretaciones y argumentos a partir de las Escrituras. La meta del movimiento era formar a “mejores personas”, cuyas creencias fueran “fuertes e infalibles”. Y por ello, los miembros del colectivo estaban libres de observar cualquier ley externa a la comunidad, ya que estaban sometidos a un “poder superior”, basado en el “amor a Dios” y en el “entendimiento de la verdad”. Noyes había concluido que el reino milenarista podría ser traído por el grupo.

Oneida había adoptado un comunismo que incluía las propiedades, pero también a las personas. Se exaltaba y practicaba la idea del “matrimonio grupal”, por medio del cual todos los miembros de la comunidad formaban una sola familia, rechazando el matrimonio tradicional porque lo consideraban una institución “egoísta”, que daba al hombre derechos de posesión sobre la mujer. Esto significaba que todos los hombres del grupo estaban casados con todas las mujeres, y viceversa. Noyes acuñó el término “amor libre”, pero prefirió utilizar el de “matrimonio complejo”. Nadie podía estar ligado a otra persona exclusivamente.

En Oneida se practicaba una suerte de eugenesia (*stirpiculture*). Se trataba de crear niños “superiores”, nacidos de los hombres y mujeres “más sanos y más inteligentes”. Así que solamente algunas personas podían convertirse en padres, después de haberse sometido al examen de un comité especial. Noventa por ciento de los bebés nacidos en Oneida habían sido planeados por dicho comité.

Otra de las prácticas severamente observadas en Oneida era el trabajo que se realizaba con los jóvenes castos (mujeres y varones). Había que adiestrarlos para que no se enamoraran de alguien en especial, y por ello había cuidadores que, se suponía,

tenían una asociación más cercana con Dios. Eran una especie de tutores que respondían por la guía espiritual de los jóvenes, al mismo tiempo que los introducían al sistema del matrimonio complejo.

Otra de las enseñanzas de Noyes era la continencia masculina. Esencialmente, se trataba de un método anticonceptivo, pero se estipulaba que el hombre no podía eyacular nunca. Si se registraba un embarazo no deseado, esto podía ser considerado como un desperdicio de la semilla, igual que en la masturbación.

Finalmente, otro de los principios de la comunidad era la "crítica mutua". Se practicaba para asegurar la integridad de la comunidad, en conformidad con la moralidad de Noyes. Los miembros eran expuestos a la crítica pública de un comité o de todo el colectivo, centrándose en los rasgos indeseables de la persona, tratando de que experimentara la humillación y la vergüenza, y a partir de ello corrigiera su actuación. Noyes nunca permitió que a él se le criticara de esta forma.

Los miembros de la comunidad acordaron que había que enfatizar la educación –religiosa, por supuesto-. Lo llevaron hasta tal extremo, que la gente escuchaba lecturas mientras trabajaba. También se abstenían del tabaco u otros intoxicantes; y se apartaban de la "profanidad" y la "obscenidad". Su dieta consistía básicamente en vegetales y frutas; y productos como la carne, el té y el café eran todo un lujo: sólo se servían ocasionalmente. Esto, debido a que no debían guardar similitud con las sociedades comunes, puesto que tenían que lograr condiciones que los acercaran a la "perfección social y espiritual", y ello no podía ser conseguido si ésta se intentaba construir a partir de "bloques corruptos".

El experimento duró alrededor de tres décadas. Muchos "guardianes de la moral" externos a la comunidad intentaron que se legislara contra Oneida. Pero internamente, también se registraban presiones y conflictos que fueron debilitando al grupo. Los más jóvenes ya no estaban dispuestos a seguir ciegamente a Noyes. En 1874, James Towner ingresó a la comunidad, y pronto puso en entredicho la autoridad irreprochable de Noyes. El campo quedó dividido en dos facciones: los *noyeristas*, y los *towneristas*. Noyes perdió interés en el experimento, y en 1877, se retiró para siempre de la comunidad, atemorizado por las amenazas de acciones legales en su contra.

Desde Canadá, Noyes seguía el desarrollo de la Comunidad por medio de informantes. En 1879 externó su recomendación de que se abandonara la práctica del matrimonio complejo. La recomendación fue observada. No surgió ningún otro líder y hacia 1880, comenzaron a forjarse los planes para la disolución de la comunidad. Ésta quedó extinguida formalmente el 1º de enero de 1881.

Esta puede constituirse como una prueba más del sempiterno deseo humano por allegarse la felicidad o el bienestar, o por lo menos, por trascender sociedades opresivas o insatisfactorias. La adhesión a todo tipo de intentos, apegados o no a lo factible, a lo realizable, se hace patente a cada paso de la historia.

El presente no se halla libre de esos ensayos. Considérese este extracto sobre el *Proyecto Seastead* (2008):

Desde la artera expulsión de Adán y Eva del paraíso venimos buscando el lugar ideal para vivir [...] Este es el caso de la gente detrás del proyecto Seastead, a quienes ninguno de los aproximadamente doscientos países que hay en el mundo les

satisface. El proyecto Seastead intentará construir plataformas marinas flotantes, que agrupadas en conjunto formarían nuevas ciudades-Estado en alta mar [...] Joe Lonsdale, el presidente del Seastead Institute, encargado del proyecto, es también directivo de un fondo de inversión que maneja miles de millones de dólares. Los fundadores del proyecto son Patri Friedman, un ingeniero de Google, que dejó a esa compañía para dedicarse al proyecto (y quien además es nieto del economista Milton Friedman, considerado el padre del neoliberalismo) y un programador de Sun Microsystems [...] Ellos planean tener una primera plataforma prototipo y colocarla en la bahía de San Francisco en los próximos dos años. ¿Y quién querría vivir en esas plataformas o para qué? Según Patri Friedman, el mundo necesita un nuevo modelo y el mar es el lugar ideal para innovar y experimentar con nuevos sistemas sociales, políticos y legales. 'Le daremos a la gente la libertad de escoger el gobierno que quiere en lugar de tener que quedarse con el que tiene', dice él (Ramírez, 2008: 53).

Existe el precedente, que data de 1967, del "principado de Sealand", "construido" sobre una plataforma abandonada de una base antiaérea de la armada británica. Varios incidentes diplomáticos han, prácticamente, otorgado el reconocimiento internacional a su "gobierno". Este "principado" sin ley se ha prestado a múltiples oportunidades de negocios: apuestas en línea, pornografía, casinos, intercambio de archivos electrónicos sin tener que observar los derechos de autor...

Los afanes por dejar una huella con experiencias de concreción de pseudoutopías se renuevan, adoptando formas diversas. El futuro continúa viéndose como el lugar propicio para concretar todo tipo de experimentos utópicos y pseudoutópicos.

C) Pensamiento utópico concreto en la educación: Selección de casos en el extranjero

De hecho, es simplemente un milagro el que los métodos modernos de instrucción no hayan estrangulado por completo la sagrada curiosidad por la búsqueda; ya que esta pequeña y delicada planta, aparte de estímulo, necesita principalmente de libertad; sin ella, no hay ninguna duda de que se va a echar a perder.

Albert Einstein

Respecto a la educación, cada alternativa sólidamente formulada, que ha realizado un trabajo de análisis y crítica de las deficiencias, y que ha sido llevada a la práctica, fíncandose sobre bases realistas, puede considerarse como un caso de pensamiento utópico concreto. Y en esto, la historia de la educación es prolífica en ejemplos. En este apartado sólo se revisarán algunos de los suscitados en el siglo XX, en diferentes países. Nuevamente, México no ha permanecido ajeno a estos intentos. Por ser del interés de la investigación que ocupa al presente trabajo, sólo se revisarán dos de ellos, ambos suscitados en el nivel medio superior.

a) Summerhill (Alexander Sutherland Neill)

Aunque escribo y digo lo que pienso de la sociedad, si intentara reformarla por la acción, la sociedad me mataría como a un peligro público [...] Mi tarea primordial no es la reforma de la sociedad, sino hacer felices a unos pocos niños.

Alexander Sutherland Neill

Neill fue un educador escocés, nacido en 1883. Es considerado como el "último sobreviviente" del Movimiento de la Nueva Educación que se extendió en Europa a finales del siglo XIX. En la década de 1920, editó una revista educativa llamada *Nueva Era* y ya exponía ideas que en ese momento eran consideradas como "extremistas" en la educación. Su trabajo estuvo caracterizado por la incorporación de las teorías freudianas a la educación. Se oponía rotundamente a la idea de disciplina impuesta en la escuela, y fue por ello que sus detractores le llamaban la "escuela del haz lo que quieras".

Neill definía a Summerhill como una "escuela moderna". Su fundación ocurrió en 1921, en la villa de Leiston, Suffolk, Inglaterra. Este centro sólo admitía niños de clases media o alta, debido a que generaba muchos gastos, y no contaban con benefactores. Summerhill nunca pudo admitir a niños sin recursos. En años recientes, se ha creado un fondo a través del cual se espera que en algún momento pudieran ingresar más niños, gozando de una beca. Sin embargo, en 2006, la población de este colegio continuaba siendo muy pequeña: 80 estudiantes.

Neill (2005: 19) era contrario a la educación que era tenida en alta estima entonces, y que este educador calificaba como "mala":

una escuela que obliga a niños activos a sentarse ante pupitres para estudiar materias en su mayor parte inútiles, es una escuela mala. Sólo es una buena escuela para quienes creen en semejante escuela, para los ciudadanos sin ánimo creador que quieren niños dóciles, no creadores, que encajen en una sociedad cuya norma de éxito es el dinero.

Por tal razón, el propósito de Neill era crear una escuela en la que los niños contaran con la libertad de "ser ellos mismos". Ello implicaba no plegarse a ninguna disciplina ni dirección, y dejar de lado la enseñanza moral y el adoctrinamiento religioso. Al principio, Summerhill era una escuela experimental, pero más tarde Neill opinaría que se trataba de una "escuela de demostración", puesto que "demuestra que la libertad es eficaz".

Una de las críticas que Neill hacía a las escuelas "normales" era que creaban a gente inmadura, pero "atiborrada de conocimientos inútiles": "se les ha enseñado a saber, pero no se les ha dejado sentir". En opinión de este educador, carecían del factor emocional. Afirmaba que los niños no pueden ser obligados a aprender materia alguna, porque ello era una receta infalible para producir adultos abúlicos:

Los convierten en aceptantes del status quo, cosa buena para una sociedad que necesita individuos dócilmente sentados en escritorios tristes, parados tras los mostradores, que tomen mecánicamente el tren suburbano de las 8:30; en resumen, una sociedad sustentada sobre las

raídas espaldas de hombrecillos amedrentados, de conformistas mortalmente asustados (Neill, 2005: 25).

En Summerhill se tenía fe en que el niño, por naturaleza, era sensato y realista. La función de los infantes era vivir su propia vida, y no adoptar los ideales que sus padres quisieran cargarle. Las interferencias de éstos, o de los educadores, sólo darían por resultado la producción de autómatas. Otra de las premisas era que la instrucción en sí misma no era tan importante como la personalidad y el carácter de los niños. La meta prioritaria era que los educandos fueran felices, y así lo expresaba Neill (2005: 23): "Summerhill es posiblemente la escuela más feliz del mundo".

Para este educador, era de suma importancia aplicar la psicología (la freudiana, específicamente), porque el propósito de esta ciencia era la *curación*, concretamente, de la infelicidad. Un "niño difícil" no era sino un "niño infeliz", conflictuado consigo mismo y en combate contra el mundo. De dicha hipótesis, Neill deducía que las guerras, los odios, los crímenes tenían una causa común: la infelicidad. Y por ello, la función principal de Summerhill era curar la infelicidad, y criar a los niños en la felicidad.

Esta escuela podía recibir a niños desde la edad de cinco años, hasta los quince. En épocas de Neill, tenía una población de entre 40 y 50 estudiantes, que se integraban en tres grupos, de acuerdo a su edad: de los cinco a los siete años; de los ocho a los diez; y de los once a los quince. Su alojamiento también respondía a esta división, contando cada grupo con una encargada, aunque no había inspecciones en las habitaciones, ni se les vigilaba. Aquellos estudiantes que ya habían asistido a otras escuelas tardaban un poco en adaptarse a Summerhill. Neill afirmaba que el tiempo de adaptación era directamente proporcional al odio que hubieran desarrollado hacia su anterior centro de estudio.

Algo de lo más llamativo en esta escuela era que los maestros tenían la obligación de seguir un horario prefijado (y según un informe de los inspectores del gobierno inglés, sus sueldos eran bajos), pero los niños estaban en libertad de tomar o no las clases, respondiendo a sus propios intereses. No se seguía un método de enseñanza en particular, dado que no se creía que la enseñanza en sí misma fuera de tanta importancia. La enseñanza tenía que estar mayormente relacionada con el juego. Y por ello, los exámenes salían sobrando, o se realizaban sólo "por diversión". Neill tenía escasa estima por los libros: según su propio punto de vista, eran lo menos importante en una escuela, y sólo estaban destinados a los "pedantes". Los libros eran ladrones del derecho "a jugar, jugar y jugar. Ponen cabezas viejas sobre hombros jóvenes" (Neill, 2005: 37).

Además, en la concepción de Neill, no todos los niños estaban destinados al estudio. Esto era por demás controvertido, puesto que afirmaba que estudiantes mediocres, disciplinados a fuerza, podían ingresar a la universidad y convertirse en profesionales mediocres. Si no se les hubiera obligado a estudiar, podrían desempeñarse perfectamente como mecánicos, albañiles o policías:

Summerhill es un lugar en el que las personas que tengan capacidad innata y quieran ser sabios, serán sabios; mientras que quienes sólo sirvan para barrer calles, barrerán calles. Pero hasta ahora no hemos producido ni un solo barrendero. Y no lo digo con presunción, porque prefiero que la escuela produzca un barrendero feliz que un sabio neurótico (Neill, 2005: 20) [...] *Naturalmente, el filisteo puede decir: "¡Hum, usted llama tener éxito en la vida a ser conductor de un camión!". Mi criterio de éxito es la capacidad para trabajar con alegría y*

vivir positivamente. Según esta definición, la mayor parte de los alumnos de Summerhill resultan éxitos en la vida (Neill, 2005: 40).

Una jornada típica en Summerhill comenzaba a las 8:15, con el desayuno, común para maestros y estudiantes. Las clases empezaban a las 9:30, aunque, como ya se ha mencionado, nadie estaba obligado a atenderlas (había chicos que pasaban semanas, meses o hasta años sin asistir a ninguna clase). Las lecciones concluían a las 13:00, para dar paso a la comida. Las tardes eran libres para todos. Algunos preferían los deportes; otros trabajaban en los talleres. A las 16:00 el té era servido. A las 17:00 principiaban actividades variadas: lectura para los menores; arte para los medianos. Los mayores podían trabajar en los talleres: alfarería, metales, carpintería. Los lunes, los niños podían asistir al cine de la localidad. Los martes por la noche, Neill impartía una charla sobre psicología, para todos los que estuvieran interesados. Los miércoles, había danza. Los jueves, podían asistir nuevamente al cine. Los viernes había algo especial, por ejemplo, ensayos de alguna obra teatral. La noche del sábado era la más importante puesto que era la oportunidad para celebrar las asambleas escolares generales, seguidas de un baile. Los domingos, teatro.

Las asambleas tenían características muy democráticas, obedeciendo a que Summerhill se quería una escuela autónoma. Era en ellas donde se fijaban las reglas, pero éstas eran propuestas por los mismos estudiantes, y todos votaban: niños, administrativos y profesores. Se suponía que todos estaban sometidos a un trato equitativo, fueran adultos o niños. Las leyes que debían observarse sin restricciones eran las relativas a la seguridad de los integrantes. En las asambleas se deliberaba todo lo relacionado con la vida social, incluso los castigos para las transgresiones. Cada asamblea era presidida por un individuo diferente, que el presidente precedente nombraba. Un voluntario asumía el papel de secretario. En las asambleas no se demandaba el consejo ni la asesoría de los adultos. Se suponía que cada integrante de la comunidad contaba con idénticos derechos.

Respecto al personal docente, Neill afirmaba que los niños no le temían, que los profesores eran pacientes en extremo, no eran egoístas, y no se molestaban fácilmente por las críticas. Este educador sostenía que era deseable que los maestros jóvenes de los sistemas normales encabezaran movimientos de rebeldía, para luchar contra los males de la sociedad, porque el contar con un grado universitario no era una cura contra la neurosis: tan neurótico podía ser un instruido como un sabio.

La sala de maestros en Summerhill no era, a decir de Neill, como las de otras escuelas:

Un pequeño infierno de intrigas, odios y celos. Nuestra sala del personal es un lugar feliz. No existen los rencores tan frecuentes como en otras partes. Con la libertad, los adultos adquieren la misma felicidad y buena voluntad que adquieren los alumnos (Neill, 2005: 34).

Aunque las ideas y prácticas de Summerhill encajaban bien con la mentalidad de los jóvenes de la década de los 1960's, no faltaron críticas acerbas. Una de las más remarcables fue la de calificar a la escuela como una isla, apartada de la comunidad, y sin posibilidad de reintegrarse en una unidad social. Neill replicó que, en efecto, Summerhill era una isla, y que por supuesto, no le interesaba ser parte de una comunidad. Y de nuevo se ponía el énfasis en el objetivo de este centro: hacer felices a unos cuantos niños. Ahondaba Neill (2005: 36):

Yo sostengo que el fin de la vida es encontrar la felicidad, lo cual significa encontrarle interés: la educación debe ser una preparación para

la vida. Nuestra cultura no ha tenido mucho éxito; nuestra educación, nuestra política y nuestra economía conducen a la guerra; nuestras medicinas no han acabado con las enfermedades; nuestra religión no ha abolido la usura y el robo; nuestro decantado humanismo permite aún que la opinión pública apruebe el bárbaro deporte de la caza; los progresos de la época son progresos mecánicos, en radio y televisión, en electrónica, en aeroplanos de propulsión a chorro; nos amenazan nuevas guerras mundiales, porque la conciencia social del mundo todavía es primitiva.

Independientemente de qué tan de acuerdo se encuentre el lector con las ideas y prácticas directrices en Summerhill, es menester reconocer que se trata de un ejemplo claro de pensamiento utópico concreto en educación:

- 1) emite una crítica informada hacia el estado "normal" de los sistemas educativos, y de la sociedad en general;
- 2) expresa una fe racional en una realidad no existente, pero potencial;
- 3) propone alternativas viables de solución, no totalitarias ni dogmáticas; y
- 4) las lleva a la práctica admitiendo que no se intenta cambiar a la sociedad entera.

Neill publicó su autobiografía en 1972, un año antes de su muerte. Summerhill ha continuado trabajando según la filosofía de su fundador, gracias a Zoe Neill, su hija. Hoy, el colegio cuenta con una página de internet, a través de la cual se pueden comprar desde libros sobre la escuela, hasta tarros con frases de Neill, impresas. Los interesados pueden visitar Summerhill como oyentes, y el personal del colegio puede dar charlas y talleres tanto en el Reino Unido como en el extranjero. La población estudiantil no está constituida sólo por ingleses; también se cuenta con alumnos alemanes, franceses, españoles, holandeses, suizos, israelíes, estadounidenses, coreanos, taiwaneses, y japoneses.

Las materias que ofrece en la actualidad son: biología, física, química, matemáticas, inglés, alemán, español, japonés, chino, taller de maderas, arte, fotografía, drama, historia, geografía, música, tecnología, sesiones de estudio de grabación y mezcla acústica, equitación, informática, natación. Hay una amplia gama de actividades extras, como artesanías, dibujo, deportes, un periódico escolar, juegos, instrumentos musicales, salón de cómputo, campos de juegos, teatro.

En palabras de Zoe Neill, Summerhill no ha cambiado en nada. Aunque ha habido modificaciones externas, la atmósfera general continúa siendo la misma a través de los años.

b) La escuela experimental adleriana (Alfred Adler)

La Psicología Individual afirma que debe hacerse un esfuerzo con todos los niños para estimular sus facultades mentales proporcionándoles más valor, más fe en sí mismos, enseñándoles que no deben considerarse las dificultades como obstáculos insuperables, sino como problemas que deben acometer y conquistar [...] La escuela debe aprender a considerar que el niño es una personalidad, un valor que debe ser cultivado y desarrollado, y al mismo tiempo debe aprender a hacer uso de un sentido psicológico al juzgar los hechos particulares. Deberá encarar estos actos no como notas aisladas sino como parte integrante de toda una melodía que es la unidad de la personalidad.

Alfred Adler

Alfred Adler nació en Viena, Austria, en 1870. Estudió psicología en la universidad de esta misma ciudad, y posteriormente (1906), se unió al grupo de estudio de Sigmund Freud. Éste último, el padre del psicoanálisis, tenía a Carl Jung y a Alfred Adler como sus discípulos más sobresalientes. Sin embargo, ambos habrían de separarse del profesor, y desarrollarían ulteriormente sus propios enfoques neopsicoanalistas.

En el caso de Adler, esta ruptura ocurrió hacia 1911 – 1912, cuando se centra en una nueva orientación en sus investigaciones, fundando así la *Psicología Individual*. Contrariamente a Freud, para Adler los instintos biológicos, el estudio del pasado de la persona y los impulsos sexuales no jugaban un papel medular en el estudio de la psicología.

La Psicología Individual aspira a abarcar todo lo relativo al individuo, a la sociedad, y a su interrelación. No debe malinterpretarse el concepto de “individual” como aludiendo a “aislado”. “Individual” hace referencia a “aquello que no puede ser dividido”. Concretamente, para Adler, esto significaba la imposibilidad de atomizar al ser humano, o de estudiarlo separadamente de la relación con su sociedad. Era evidente que las aplicaciones de la Psicología Individual podían alcanzar los contextos escolares.

En oposición a Freud, Adler (1967) pensaba que tan importante como conocer la causa de los comportamientos era saber cuáles eran las finalidades que los guiaban. Aseveraba que la personalidad de cada uno contaba con una finalidad, expresa en todos los actos del sujeto. Adler construyó algunos conceptos centrales dentro de su teoría:

- a) *El sentimiento de inferioridad (Minderwertigkeitsgefühl)*. Todos los seres humanos experimentan este sentimiento, ya que todos pasamos por etapas tempranas en el desarrollo en las cuales nos auto-percibimos como muy pequeños y faltos de poder, en comparación con los adultos. Las experiencias de debilidad y dependencia son compensadas por el sentimiento de superioridad (*Geltungsstreben*), el cual permite que el niño desee superarse.

Estos dos sentimientos son los polos de la línea de desarrollo personal, y son indispensables para el crecimiento: la lucha entre estas dos tendencias generará la personalidad, y de ello dependerá que la persona pueda o no convertirse en un integrante útil para su comunidad.

- b) *El sentimiento de comunidad (Gemeinschaftsgefühl)*. Éste se refiere a la capacidad de establecer una cooperación eficaz y recíproca con la sociedad. Se ve afectado si el sentimiento de inferioridad no ha sido superado. No se trata de una clase de "instinto social", sino de un sentimiento que conjuga la empatía y el amor hacia el prójimo, que aunque cuenta con una base de interés común, también se nutre de la responsabilidad y el auto-reconocimiento de ser integrante del organismo más inclusivo: el Universo. El sentimiento de comunidad implica tres deberes: el de desempeñar con acierto una profesión, el de benevolencia hacia el prójimo, y el deber hacia el otro sexo.
- c) *La herencia*. Adler no creía que la herencia jugara un papel determinante en el desarrollo de los seres humanos, sino que se centraba mayormente en las cuestiones de cómo aprovechar de la mejor forma posible aquello con lo que el individuo había sido dotado. Así mismo, se trataba de hallar qué método se observaría para conseguir los resultados más benéficos para la comunidad.

Sin embargo, la psicología adleriana encontraba que los éxitos o fracasos tenían una determinación que podía ser atribuida más a la educación familiar y escolar, e incluso a la educación de sí mismo. Por eso se afirma que la psicología de Adler es de carácter "optimista", y no pesimista, como la freudiana. Dado que la escuela adquiriría un papel relevante en la formación de los individuos, Adler hacía hincapié en que las aptitudes del niño podrían manifestarse dependiendo de las cualidades del profesor.

En la psicología adleriana también se prestó especial atención al papel de la familia, y a los esfuerzos (o falta de ellos) que los padres hicieran para educar al niño. Es en tal núcleo donde germina el sentimiento de comunidad. El orden que se ocupara dentro de la familia también era considerado de importancia sobresaliente. Si un individuo era hijo único, con seguridad estaría mimado y no estaría preparado para encarar los desafíos vitales. Si era el mayor, podría desenvolverse bien y constituirse como ejemplo fraternal, aunque cabe la posibilidad de que sufriera al demandársele en demasía, y, al no poder cumplir con lo exigido, se decepcionaría o se volvería tímido. Los hermanos intermedios son los privilegiados en la composición familiar: ni serán ejemplo a seguir, ni encontrarán demasiado difícil seguir el de los hermanos mayores. Los hermanos menores frecuentemente encuentran imposible igualar lo logrado por los mayores, tendiendo a abandonar su lucha por sobresalir.

Adler postulaba que un buen maestro precisaba de conocer qué lugar ocupaban sus estudiantes dentro de sus familias, y detectar si se encontraban en ventaja o desventaja. También era importante hacer consciente a la familia de que una buena educación en ese núcleo era determinante para la vida futura de sus integrantes, y que ninguna educación escolarizada podría proporcionar los beneficios de la que se recibiera en el hogar paterno.

Adler tuvo oportunidad de criticar los métodos educativos existentes en su tiempo, caracterizados por ser demasiado autoritarios. Con ellos, según el autor, sólo lograban producirse individuos atrofiados, sumisos, incapaces de tomar

iniciativas; o bien, rebeldes hacia cualquier autoridad, e incluso, con tendencias antisociales o hasta delictivas.

Adler estaba consciente de que no todos los padres estaban preparados para educar a sus hijos. Advertía incluso que a veces los beneficios logrados en la escuela podían ser echados abajo por los padres. Reconocía que había quien, aunque bienintencionadamente, intentaba educar a sus hijos por ensayo y error, un tanto al azar. Y sabía bien que otros infantes sufrían carencias de afecto, o inclusive recibían maltrato psicológico y corporal. Los padres, a decir de Adler, por ser educadores, también debían recibir educación.

Para este psicoterapeuta era de suprema importancia que los educadores conocieran el plan de vida (*Lebensstil*) de los estudiantes. Esto, porque dos de los tres elementos que conforman la constitución psíquica de un individuo, son modificables. El primero, la constitución física, innata, no podía ser cambiada. Pero en cambio, el educador podía influir sobre el medio ambiente y sobre el sentimiento de inferioridad, incluso llegando a producir cambios radicales. Todo individuo normal cuenta con un plan de vida, y es dicho plan o línea vital quien le conduce hacia los triunfos o los fracasos, dependiendo de qué tan asentado esté en la lógica de su existencia. Un individuo puede ser reeducado, para reformar su plan vital, siempre y cuando se le permita obtener nuevo conocimiento sobre sí mismo.

La psicología adleriana se constituyó como una dualidad: por una parte, desempeña un *papel terapéutico*, por medio del cual un niño podría ser objeto de reeducación, para obtener el máximo provecho de su medio ambiente familiar y escolar. Por otro lado, ejerce un *papel preventivo*, en el que la psicología educa por medio de alentar al estudiante hacia el desarrollo del sentimiento de comunidad, y ayuda a compensar sus sentimientos de inferioridad, dirigiéndolos hacia la acción.

Un profesor guiado por la Psicología del Individuo debe ser sincero, no mostrarse en exceso temeroso ni preocupado por los actos de los estudiantes, depositar confianza en éstos, y ser benevolente. Debe constituirse como un ejemplo y no como un predicador. Habrá de practicar la responsabilidad, ser amistoso y considerado. Los casos difíciles o especiales han de ser tratados basándose en un amplio conocimiento de la psicología adleriana, ya que Adler consideraba que prácticamente no existían niños intratables.

La escuela experimental adleriana se estableció en Viena, en septiembre de 1931, en un barrio de clase baja, severamente afectada por el desempleo. En realidad, se trataba de un colegio de muy escasos recursos, que no contaba con calefacción adecuada, y al que frecuentemente los estudiantes llegaban sin haber siquiera recibido una alimentación suficiente. A Adler le acompañaron un grupo de entusiastas profesores, de entre los cuales los más sobresalientes y dedicados fueron los señores Spiel, Birnbaum y Scharmer, que ya habían estado ensayando los principios adlerianos aplicados a la escuela por varios años. El resto de los integrantes del cuerpo docente fueron elegidos en base a su interés por el método, y a que contaran con competencia probada para el empleo. Spiel, Birnbaum y Scharmer eran entrenadores y evaluadores de los profesores, y aspiraban a que se convirtieran prácticamente en maestros "artistas", cuidando de la conservación de ambientes de colaboración y comprensión mutua.

La escuela se regía por los mismos planes y programas de estudio de todos los colegios, ya que apenas en 1926 el sistema educativo vienés había sido reformado. Sin embargo, la aplicación de los planes y programas ocurría en una atmósfera especial, proporcionada por la puesta en práctica de la psicología adleriana. Los profesores eran enfáticos en hacer progresar a todos sus estudiantes sin

excepciones, y en atender los casos de pobre aprovechamiento escolar con el supuesto de que ello no se debía a la falta de aptitudes para el aprendizaje, sino a la confianza perdida en sí mismo, o a un sentimiento de inferioridad no compensado por otro de superioridad (Ansbacher y Ansbacher, 1959).

El profesor adleriano, tan pronto recibía a su clase, debía detectar a los estudiantes más brillantes, y esto, no con el objeto de establecer discriminaciones o categorías, sino porque serían éstos los encargados de ayudar a avanzar a los de menor rendimiento académico. A esto se le llamaba "técnica de propaganda".

En cuanto a las calificaciones, Adler afirmaba que éstas sólo debían servir como una especie de "lenguaje secreto" entre el niño y el educador. Sólo debían ser un indicador de dónde se encontraba el estudiante, y qué le faltaba para arribar a los objetivos académicos planteados. Pero nunca tendrían que ser tomadas como base para la exclusión o la depreciación del valor del individuo.

Adler no creía que el fin último de la educación debiera ser la acumulación de la mayor cantidad posible de datos. La finalidad pedagógica era formar individuos independientes y aptos para la cooperación. Desafortunadamente, el contexto socio-histórico en que la escuela adleriana tuvo lugar, estaba regido por el desempleo y la crisis económica, y era más apreciado que los estudiantes adquirieran capacitación para el trabajo. Los maestros adlerianos se enfocaron entonces en ayudar a que cada estudiante se autoconociera, y descubriera la mejor manera de trabajar e instruirse.

Los profesores adlerianos debían juzgar el rendimiento de sus estudiantes en base al conocimiento del medio familiar de éstos, porque ello permitía formular una estimación de cómo estaría determinado su avance. Los docentes, como cualesquiera otros seres humanos, contaban con su propio plan de vida, con su propia visión del mundo y sus convicciones, y estaban conscientes de que todo ello ejercía influencia en su trabajo con los estudiantes. Y todo juicio acerca del desempeño de éstos, debía hacerse a la luz del conocimiento pedagógico y psicológico.

La escuela adleriana tenía como lo esencial el desarrollo de todas las facultades de los individuos, tendiendo hacia la formación de seres libres y cooperativos, y que manifestaran el deseo y la acción por trascender. La independencia que se buscaba propiciaba que los estudiantes averiguaran los medios de educarse a sí mismos, durante toda la vida. Se intentaban poner en práctica los "valores eternos de la Humanidad", y comprender que la comunidad no acaba en la escuela o en la sociedad a la que se pertenece: toda la especie humana es la comunidad natural del individuo.

La escuela adleriana recalcó enfáticamente esa idea de comunidad, y la desarrolló en diversas ramificaciones (Ansbacher y Ansbacher, 1959):

- a) *La comunidad de trabajo (Arbeitsgemeinschaft)*. La escuela se convirtió en un lugar activo, que impulsaba el trabajo espontáneo y personal, de descubrimiento por sí mismo, y de cooperación, comprensión y apoyo hacia los demás. El trabajo se conectaba con los intereses y necesidades de los niños.
- b) *La comunidad administrativa (Verwaltungsgemeinschaft)*. Se refiere al ejercicio de la autoridad. Adler pensaba que lo mejor era que el niño se autocomprendiera y fuera capaz de autogobernarse, sin la necesidad de recurrir a sanciones. Había que ser consciente de las acciones que fortalecían a la comunidad, y cuáles iban en contra de ella. En esta escuela, la administración corría a cargo de los estudiantes: había jefes de clase, y jefes de equipos, que

se rotaban periódicamente, y que proporcionaban retroalimentación sobre el trabajo y el comportamiento de los integrantes.

- c) *La comunidad de la conversación (Aussprachegemeinschaft)*. Relacionada con la anterior, preveía que semanalmente se contara con una hora destinada a las discusiones comunes, que versaban sobre las actividades realizadas. Esto facilitaba el entrenamiento para escuchar y comprender mejor a los demás, para autodisciplinarse, para reflexionar, para adquirir competencias como líder y para actuar mejor como miembro de la comunidad.

Los maestros adlerianos también tenían horas reservadas para entrevistarse regularmente con los padres, porque la labor educativa de la escuela debía estar apoyada sobre la educación que se proporcionara en el hogar familiar.

- d) *La comunidad de ayuda mutua (Stützungs-gemeinschaft)*. Se ha mencionado anteriormente, que el profesor adleriano detectaba a la brevedad posible a los estudiantes más brillantes, con el objetivo de que éstos apoyaran el avance de los de menor aprovechamiento. Esto implicaba poner en práctica la máxima de “uno para todos, todos para uno”. Involucraba comprender que el avance o el retraso de algún individuo, significaba el avance o retraso de toda la comunidad, y la responsabilidad que cada uno tenía en la consecución de los objetivos individuales y colectivos. La cooperación era enaltecida; la discriminación por niveles o la descalificación no tenían cabida en esta escuela. El saberse inteligente brindaba oportunidades para incidir en la generación de una mejor Humanidad.
- e) *La comunidad de vida y de experiencia (Erlebnis-gemeinschaft)*. La escuela adleriana alentaba a que los estudiantes compartieran experiencias enriquecedoras, tales como la creación de lazos afectivos, la convivencia en espectáculos, exposiciones, viajes. Se fortalecía la socialización y la expresión de las emociones, con vistas a la comprensión y el apoyo mutuos. Éste es quizá el punto más alto de la vida en común: compartir por igual los deberes y las alegrías.

Adler (1967) sabía que la entrada a la escuela era una dura prueba para los niños, ya que era en tal ocasión donde se ponía de manifiesto su preparación previa en el hogar, o la falta de ella. Aplicando la Psicología Individual, los profesores estaban en posibilidad de comprender y evaluar el estilo de vida de los niños: si contaban con sentimientos sociales, si eran temerosos o valerosos, si practicaban la comprensión, si se manifestaba en ellos una finalidad de utilidad individual y comunitaria. Se diagnosticaba el grado en que se manifestaba su sentimiento de inferioridad, así como el esfuerzo por compensarlo. Se evaluaba la intensidad de su conciencia social, con el objetivo de ayudar a formar la unidad orgánica de cada individuo, incidiendo en su reconstrucción por medio de la educación. Se trataba de detectar cuáles eran las esferas de interés del niño, y su grado de cooperación con el profesor y sus compañeros.

Los maestros tenían que esforzarse por hacerse interesantes para sus estudiantes, y para que las materias impartidas también revistieran interés, y pudieran ser aplicadas prácticamente. Debía ser transmitida la comprensión de que los fenómenos estudiados obedecían a una coordinación y síntesis significativa.

Se debían detectar los problemas de concentración, y había que atenderlos. También merecían especial atención los casos de los estudiantes con bajo aprovechamiento escolar: tenía que indagarse la causa real de esto, antes de atribuirlo a la falta de capacidad para el aprendizaje. De nuevo, por ello era importante conocer la dinámica familiar de cada individuo, y el orden que ocupaba dentro de su familia.

Los profesores estructuraban su clase como una unidad en la que cada niño pudiera percibirse como parte importante de un todo. Había que suprimir las rivalidades o las ambiciones egocéntricas, y tratar de establecer un ambiente de cooperación. Era importante escuchar los puntos de vista y las propuestas de los estudiantes, así como la evaluación que éstos hicieran de su propio trabajo y del de los compañeros. Se enaltecía la rectitud en los juicios.

La escuela adleriana también conocía los casos de niños especialmente difíciles, y era entonces que se recurrían a consultas médico-pedagógicas, que casi siempre rendían buenos resultados. Los profesores tenían conciencia de que estaban trabajando sobre un ideal que se esforzaban en alcanzar, tanto como fuera posible, si bien había incertidumbre de si se podría arribar realmente a la finalidad última.

Los docentes eran sabedores de que ellos no eran los responsables máximos del sistema escolar, pero intentaban que éste no fuera tan rígido, infundiendo aliento, trato personalizado, comprensión, apoyo y motivación a los estudiantes y a los padres. Se creía que si un niño conseguía ser exitoso en una materia, esto le animaría a tratar de serlo en las restantes. Al estudiante brillante se le alentaba a no practicar la soberbia, sino a tomar sus aciertos como "piedras de apoyo" para continuar ascendiendo y ayudar a otros a lograrlo igualmente.

Adler (1967: 127) aseveraba:

En suma, el maestro ideal tiene una tarea sagrada y fascinante. Moldea las mentes de los niños y el futuro de la humanidad está en sus manos. ¿Pero cómo pasaremos de lo ideal a lo real? No es suficiente contemplar los ideales educativos. Tenemos que encontrar un método para lograr su realización [...] El resultado fue el establecimiento de clínicas de consulta o clínicas de orientación en las escuelas. El propósito de estas clínicas es poner el conocimiento de la psicología moderna al servicio del sistema de educación. Un psicólogo competente, que comprende no sólo la psicología, sino también la vida de los maestros y los padres, se une a los maestros y atiende una clínica. Se analiza la vida familiar del niño y todo su desarrollo psicológico [...Esto...] dará una indicación de las posibilidades que pueden realizarse con la fusión de la psicología y la educación. Ambas son dos fases de la misma realidad y el

mismo problema. Para dirigir la mente necesitamos conocer su actuación, y quien conoce la mente y su actuación no puede dejar de usar su conocimiento para dirigir la mente a fines cada vez más elevados y universales.

La labor de Adler no se circunscribió sólo a Viena. En 1926, se convertiría en profesor visitante en la universidad de Columbia. Terminaría por mudarse a Estados Unidos definitivamente en 1935. La muerte lo sorprendió dos años después.

Como muchas otras obras sobresalientes, realizadas por gente judía, la escuela adleriana desapareció durante la ocupación nazi. La obra de este psicoterapeuta no ha recibido la difusión que merecería. Esto se atribuye justamente a tal hecho histórico. Sin embargo, no cabe duda de que la experiencia de esta escuela experimental pudo llevar a lo concreto el pensamiento utópico adleriano en educación:

- 1) El autor realizó críticas, bien fundamentadas, al estado contemporáneo de los sistemas educativos, reconociendo que las recientes reformas estatales no eran suficientes, y que se precisaba de tomar medidas que no sólo atañeran a la modificación de planes y programas de estudio.
- 2) Adler había realizado un análisis y juicio crítico del estado de la sociedad en la que tomaría lugar su pensamiento utópico concreto; reconocía las limitaciones económicas, psicológicas y educativas de las familias de sus estudiantes, pero emitía propuestas para aminorar los efectos de estas condiciones, desde la labor en la escuela.
- 3) Las alternativas educativas intentaban fusionar los avances en el campo psicológico con las metas pedagógicas, constituyéndose como opciones viables de mejora. Si bien en el pensamiento adleriano siempre estuvo presente el ideal máximo de ejercer beneficio para toda la Humanidad, no cayó en propuestas o acciones dogmáticas, hegemónicas o totalizadoras.
- 4) Adler aspiraba a producir modificaciones positivas para la sociedad, y propuso que todas las escuelas contaran con clínicas psicológicas para incidir en los resultados de la práctica pedagógica, y en la formación de individuos con una personalidad productiva. Sabía que se lograría afectar positivamente a sectores grandes de la población, pero no se detectan afanes de alcanzar objetivos irrealistas o controladores.

Las propuestas adlerianas sobre la responsabilidad de la familia en la educación de los hijos, y sobre el papel que la educación escolarizada ha de cumplir para ayudar a los individuos a estructurar una personalidad constructiva, y para que se encuentren bien capacitados para lograr sus objetivos individuales y colectivos (convirtiéndose así en personas con alto sentido de comunidad), continúan siendo vigentes, y merecen conocer nuevas oportunidades de establecerse como pensamiento utópico concreto en las sociedades que tengan firmes intenciones de implementar mejoras realistas.

c) La educación centrada en la persona (Carl Rogers)

¡Qué cosa más increíble! Hemos estado pagando impuestos para que a nuestros hijos se los marque, se los perjudique, se los lastime y se los embrutezca, para que, de alumnos bien dispuestos, se los convierta en rebeldes antagonistas de la educación.

Carl Rogers

Al decir aprendizaje significativo pienso en una forma de aprender que es más que la mera acumulación de datos, de hechos. Este método es una manera de aprender que señala una diferencia en la conducta del individuo, en sus actividades presentes y futuras, en sus actitudes y en su personalidad; es un aprendizaje penetrante que no consiste en un simple aumento de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de la existencia del individuo.

Carl Rogers

Carl Rogers nació en 1902, en Illinois, Estados Unidos, en el seno de una familia de origen rural, profundamente religiosa. Congruentemente con ello, su primera elección profesional es la ingeniería agronómica, en la universidad de Wisconsin. Un año después decide ser pastor, y se matricula en Historia. Un viaje a China en 1922 le permite conocer la obra de múltiples filósofos, occidentales y orientales. Rompe con los lazos religiosos. Se interesa luego por la filosofía de la educación y por la psicología clínica. En 1926 se matricula en el *Teacher's College*, en psicología clínica y en psicopedagogía. Puede constatarse entonces que su interés por la educación se despertó desde muy temprano, a pesar de que Rogers ganó reconocimiento mundial mayoritariamente por ser uno de los "padres" de la psicología humanista, y creador de la *Terapia Centrada en la Persona*.

Rogers trabajó en un instituto psicopedagógico, de orientación infantil, en Nueva York. También, en la *Sociedad para la Prevención de la Crueldad hacia los Niños*, en Rochester, en donde llegó a ser director. Posteriormente, impartió clases en el *Teacher's College* de Columbia, donde colaboró con el Departamento de Pedagogía. Rogers no se encontraba de acuerdo con las tendencias conductistas que regían entonces.

Su carrera como profesor continuó al ejercer como tal en la universidad del Estado de Ohio, en la cual enseñaba teoría y práctica sobre terapia y *counseling*. Va adquiriendo prestigio, y comienza a publicar. En 1945, ya habiendo construido un sólido prestigio, se le ofrece la organización del *Centro de Consejo Psicológico* de Chicago, que tuvo una entusiasta respuesta por parte del público. En 1951 denomina definitivamente a su método de trabajo: *Terapia centrada en el Cliente*. Rogers llamaba "cliente" al usuario del servicio psicológico, para evitar la connotación de "enfermo" o "paciente", y para devolverle a la persona la responsabilidad sobre su propia mejora. Cuando se trata de educación, Rogers indica que el término debe especificarse como "centrada en el estudiante", haciendo alusión a que es éste quien debe responsabilizarse por su propio aprendizaje.

En Chicago, Rogers practica la actitud pedagógica basada en la imposibilidad de enseñar dogmáticamente o directamente a los estudiantes. Asevera que un profesor, realistamente, sólo puede *facilitar* el aprendizaje de las personas. Esto debe ocurrir en un ambiente donde la tensión haya sido reducida hasta un nivel mínimo. Lo que se busca es la construcción de conocimientos significativos, tendiendo una sólida red de comprensión, empatía, autenticidad, y relaciones humanas enriquecedoras (De Peretti, 1979).

Rogers había ya criticado fuertemente el sistema de enseñanza estadounidense, en donde privaba la rigidez y se desincentivaba la creatividad. El autor llegó a hablar de éste como compuesto por las instituciones más tradicionales, conservadoras, burocráticas y resistentes al cambio; sordas a los reclamos y proyectos alternativos de padres, estudiantes y profesores. Rogers deseaba impulsar tendencias más "liberadoras" en el mundo educativo, mismas que contribuyeran a desarrollar lo que él llamaba:

el recurso natural más precioso: las mentes y los corazones de los niños y los jóvenes. Es su curiosidad, su disposición a aprender y su capacidad para decidir en situaciones difíciles y complejas lo que va a determinar el futuro de nuestro mundo. Necesitamos la ayuda de todos nuestros jóvenes –los desesperados, los alienados de los barrios marginales, aquellos que carecen de rumbo, los que gozan de prosperidad económica, los niños serios y pensativos, la amplia masa de nuestra juventud -si queremos proteger este frágil planeta y construir un mundo de personas íntegras en el que valga la pena vivir. Y la única forma en que podemos asegurar esto es ayudando a nuestros jóvenes a aprender a fondo y sin límites y, sobre todo, a aprender a aprender. Ningún libro ni ninguna persona pueden, por sí solos, alcanzar esta meta, pero todos podemos hacer nuestra pequeña aportación (Rogers, 1994: 25)

El pensamiento utópico de Rogers, en cuanto a la práctica educativa, pudo ser concretado por él mismo, en primera instancia, en la universidad de Chicago. Pero no fue éste el único lugar donde se llevó a cabo a la concreción: también tuvo ocasión en Harvard, en la década de los 50's, y por esos mismos años, en la universidad de Wisconsin. Desde 1964, Rogers se asentó en La Jolla, California, fundando el *Centro para los Estudios de la Persona* (1968). A partir de entonces, decide liberarse de toda rigidez universitaria, y brinda prioridad a los problemas educativos (De Peretti, 1979).

En 1969 da a conocer una obra dedicada totalmente a la práctica educativa: *Libertad y creatividad en la educación*. Anecdóticamente, se dice que este libro fue escrito para dar respuesta a las dudas de una profesora, sobrina de Rogers, sobre la aplicación del enfoque centrado en la persona, en la educación. La obra fue revisada en la década de los 80's, por un profesor-investigador que conocía bien los postulados rogerianos, y que los había estado poniendo en práctica por años: Jerome Freiberg.

González Garza (1996), una psicoterapeuta mexicana que tuvo oportunidad de trabajar con Rogers, ha sistematizado los aportes del enfoque centrado en el estudiante (*El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*, 1996). La autora señala que la educación centrada en la persona puede ser considerada como una corriente educativa surgida en la década de los 40's, cuya hipótesis central es confiar en la capacidad del estudiante para manejar su situación vital constructivamente, en un ambiente de aceptación, respeto y comprensión. Los

elementos fundamentales del proceso educativo, según los propone el pensamiento utópico rogeriano, son los siguientes (González, 1996: 12–13):

1. *Confianza en que el ser humano posee un potencial innato para sobrevivir, desarrollarse, aprender y relacionarse.*
2. *El aprendiz implica un cambio en la percepción del individuo y una asimilación hacia sí mismo de aquello que está aprendiendo: por lo tanto, no es posible enseñar a una persona directamente, sino sólo facilitar su aprendizaje.*
3. *Mediante el aprendizaje significativo la persona percibe como trascendente todo lo que vive.*
4. *El aprendizaje siempre implica un cambio; con frecuencia éste se percibe como amenazante y tiende a ser resistido. Si el aprendizaje no es significativo para la persona, si no tiene una aplicación en su vida diaria, la resistencia será mayor.*
5. *Los requisitos del aprendizaje significativo son que:*
 - a) *El estudiante no se sienta amenazado en su dignidad humana y encuentre un clima de confianza y seguridad en su grupo.*
 - b) *Al reducirse la amenaza del ambiente, la percepción diferenciada de las experiencias se facilita, se desbloquea. A menor tensión, menor bloqueo.*
 - c) *La participación activa del estudiante en su proceso, facilita el aprendizaje.*
6. *La participación activa del estudiante en las diversas etapas de su proceso abarca las diferentes dimensiones del ser humano y permite la integración de las ideas, los sentimientos, las acciones y las experiencias.*
7. *Cuando la persona se concibe como un organismo integral, como una totalidad organizada en la cual todos sus elementos son importantes y buscan el equilibrio y la armonía, el aprendizaje es mejor asimilado y más perdurable.*
8. *El desarrollo del juicio crítico que promueve la autoevaluación permite al estudiante lograr independizarse, ser original y creativo, y vivir libremente.*
9. *La apertura al cambio, al flexibilidad y la capacidad de aprender a aprender son elementos de gran importancia social.*

En esta muestra del pensamiento utópico concretado, el profesor no es ya una suerte de enciclopedia humana, sino un guía y facilitador del aprendizaje: es “multifuncional”, es decir, está siempre receptivo a las necesidades de su grupo, y actúa de acuerdo con ellas, monitoreando, guiando, apoyando o siendo catalizador de los procesos, y dosificando su autoridad a medida que los estudiantes pueden ir compartiéndola. Proporciona una atmósfera de libertad gradualmente, para que el grupo se prepare para asumirla responsablemente.

A su vez, los estudiantes deben ser participativos, activos, responsables y creativos. Han de comprender que la responsabilidad por el aprendizaje, el propio y el del grupo, se asume personalmente por cada uno. Su trabajo está caracterizado por el compromiso consigo mismo y con el equipo. Se esfuerzan por desarrollar su autodirección y su capacidad de aprender a aprender. Practican la crítica, el respeto, la ética. Procuran mantener una buena relación con sus compañeros estudiantes y profesores. Trabajan por construir aprendizajes significativos, y no por reproducir o almacenar conocimientos inconexos.

Estudiantes y profesores se comprometen en trabajos individuales y por equipos. Cada estudiante recibe una atención personalizada, con respeto y confianza.

Se prefiere la comprensión por encima de la memorización. Se fomenta el descubrimiento personal y la investigación. Se trata de involucrar a todos en cada proceso. La evaluación no está exenta de ello: cada uno puede autoevaluarse, y evaluar el trabajo del grupo y del profesor, así como emitir y recibir retroalimentación constructiva.

Los objetivos y las metas no son impuestos o ajenos al grupo. Es éste quien los fija, basándose en sus intereses y motivaciones. Se busca alentar a los estudiantes con atención, reconocimiento, y aceptación incondicional (el respeto irrestricto por su unicidad personal). Se enfatiza en la cooperación grupal.

Los procesos de socialización adquieren una importancia capital, enfocándose principalmente en que los estudiantes se autoconozcan, se autoacepten y ello se traduzca en relaciones interpersonales más fructíferas. Cada persona ha de ser considerada como un ser único, digno y valioso, impulsando un ambiente de igualdad, justicia, responsabilidad, creatividad, expresividad, confianza y seguridad. La democracia, la integración, la autonomía, el compartir la autoridad, la práctica de la cooperación y el trabajo en equipo, la participación en la elaboración de objetivos y programas de estudio, la iniciativa y la participación, la escucha activa de las necesidades de aprendizaje, el aprovechamiento de los recursos disponibles; todo ello, se constituye como la guía del trabajo cotidiano.

El estudiante recibe una atención integral: se responde a sus necesidades físicas, emotivas, afectivas, intelectuales, sociales (e incluso, espirituales). La experiencia es el medio para el descubrimiento de la significatividad vital.

Se alienta la observación, la reflexión, la comunicación. El fin último de todo esto es que la persona encuentre y se haga cargo de sus propias tendencias naturales hacia el desarrollo humano integral, la autorrealización y la trascendencia (González, 1996).

Como es de suponerse, este enfoque conlleva algunas imperfecciones e incluso riesgos: el docente-facilitador debe haber sido sólidamente formado en psicología educativa, en didáctica, e incluso, tener nociones de psicología clínica y social. No todos los estudiantes están dispuestos o preparados para desarrollarse en un ambiente como el descrito. Potencialmente, el método puede ser mal comprendido y distorsionarse o hasta pervertirse, y ser aplicado erróneamente, con resultados pobres o negativos.

Rogers aseveraba que cualquier persona cuya labor involucrara un contacto estrecho con otros seres humanos requería crecer mediante un proceso terapéutico. Esto implicaría que los profesores-facilitadores de este enfoque, precisarían justamente haber tomado tal proceso, con el objeto de auto-conocerse, auto-aceptarse, desarrollarse mejor como personas, y perder el miedo a "compartir la autoridad" y permitir la libre expresión en las aulas.

A pesar de ello, este pensamiento utópico en la educación ha sido llevado al plano de lo concreto en repetidas ocasiones: las primeras, como ya se especificó, estuvieron a cargo de Rogers mismo, en las distintas universidades en que hizo carrera como docente. Pero existen experiencias de su aplicación también en escuelas primarias, en el nivel de bachillerato, en clases de idiomas, etc.

Una de tales experiencias la llevó a cabo Bill Romey, que la aplicó en la Universidad de Saint Lawrence, en una situación de aprendizaje en Ciencias de la Tierra. Las medidas implementadas fueron las siguientes: impulso del trabajo independiente de estudiantes y profesores; evaluación del trabajo por los propios estudiantes; recolección de evidencias de aprendizaje en carpetas que mostraran los logros, suprimiendo exámenes convencionales; práctica de la democracia en el aula y en el gobierno del departamento (Geología); establecimiento de objetivos, temarios, y elección de profesores a cargo de los estudiantes; cooperación de los docentes con los estudiantes para responsabilizarse en la creación y conservación de un ambiente de aprendizaje rico y motivante, fructífero para todos; acceso para todos los miembros de la universidad, inscritos o no, en las materias correspondientes; impulso a la negociación; rechazo hacia el dominio, control o manipulación por parte de estudiantes o profesores; fortalecimiento de la comunicación abierta, el respeto mutuo y el cuidado de los recursos; reforzamiento de la amistad, la cooperación y las relaciones interpersonales estrechas; multifuncionalidad de estudiantes y profesores; práctica de la estructura administrativa en forma horizontal, con participación equitativa en el poder y la autoridad –con rotación periódica en el puesto de director-; opción hacia una estructura más liberal en el tratamiento de los conocimientos.

Esta concreción del pensamiento utópico rogeriano, reconoce el propio Rogers, no fue del todo exitosa. Entre sus aciertos, se reconoce que la experiencia logró introducir valiosas transformaciones en el clima de aprendizaje de esta universidad, que hasta entonces había sido muy convencional. La democracia alcanzó un grado “audaz”. El número de estudiantes en este sistema aumentó en 300%, y se generó un mayor número de tesis con un nivel tan alto como para ser merecedoras de ser publicadas.

La otra cara de la moneda permite saber que hubo profesores que no lograron adaptarse a esta metodología, sintiéndose incómodos, y prefirieron establecer un “sistema dual”: el alternativo (centrado en el estudiante), y el tradicional. Aún aquí reconoce Rogers que hubo un punto benéfico: aunque todos tienen el derecho de ser libres, ni los profesores ni los estudiantes deben estar obligados a serlo. Tienen derecho a elegir qué modo de aprender y enseñar les acomoda mejor, y si el elegido es el tradicional, se está respondiendo a sus deseos y necesidades. Rogers concluye que experimentos como éstos pueden ser modelo para otros nuevos (Rogers y Freiberg, 1994).

El psicoterapeuta hace la aclaración (y presenta los casos pertinentes) de que este enfoque no solamente puede ser aplicado al aprendizaje de temas filosóficos, psicológicos o de humanidades, sino que también es beneficioso en situaciones de aprendizaje de ciencias naturales o exactas.

El enfoque centrado en el estudiante es claramente una muestra de pensamiento utópico concreto en educación, ya que:

- a) Emite una crítica bien informada sobre el estado imperante de la educación, llegando a la conclusión de que ésta se caracteriza por ser conservadora, rígida, burocrática, repelente al cambio.
- b) Formula propuestas de cambio, alternativas, realistas, con el fin de introducir mejoras sensibles en la educación. No intenta conducirse con dogmatismo ni autoritarismo, sino que reconoce la libertad de

aquellos que no deseen intentar esta propuesta de pensamiento utópico.

- c) Expresa una confianza con bases racionales en una realidad que no es palpable aún, pero con la concreción del pensamiento utópico planteado, puede tener lugar.
- d) Expresa la certeza de que la concreción de este pensamiento utópico aportará cambios benéficos a ciertos sectores de la sociedad, pero no ambiciona la generación de cambios totalitarios (Rogers mismo aconsejaba tener cuidado con la cantidad de cambio que la gente podía tolerar).

Rogers falleció en 1987, pero su pensamiento utópico en educación ha continuado siendo llevado a lo concreto, y su influencia ha sido tal, que algunas de sus propuestas se han incorporado a distintos sistemas educativos, en diversos países. Una prueba de ello la encontramos en el Proyecto Educativo del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, cuya descripción detallada se encontrará posteriormente, en este mismo capítulo.

d) Las Inteligencias Múltiples en la escuela (Howard Gardner)

Cada sociedad tiene un ideal del ser humano [...] Durante los últimos siglos, y sobre todo en las sociedades occidentales, se ha ido extendiendo el ideal de la persona inteligente [...] La mente humana, reflejando la estructura del cerebro, está compuesta de muchas facultades o módulos separados [...] Debemos comprender cómo podemos combinar la inteligencia y la moralidad para crear un mundo en el que todos queramos vivir. Después de todo, una sociedad dirigida por personas "inteligentes" bien podría saltar por los aires o acabar con todo el planeta.

Howard Gardner

Howard Gardner nació en Estados Unidos, en 1943. Desde los quince años de edad comenzó a ejercer sus capacidades como educador y artista, ya que fue profesor de piano por alrededor de una década. Comienza sus estudios de psicología en 1965, en la Universidad de Harvard, siendo discípulo de Erik Erikson. Sin embargo, atraído por la obra de Bruner y de Piaget, sus intereses se enfocan en la psicología cognitiva y evolutiva. Al concentrarse en el desarrollo humano, Gardner se percató de que las investigaciones sobre la inteligencia siempre habían sido formuladas tomando a ésta como una facultad única, que se manifestaba sobre todo a través del manejo de números y de palabras. El psicólogo decide indagar más acerca de otras capacidades, especialmente las relativas a lo artístico, para ampliar el hasta entonces imperante concepto de cognición.

Desde 1967, Gardner había estado afiliado al *Project Zero*, un grupo de investigación de la Escuela de Educación de Harvard. Tras escuchar una conferencia del neurólogo Geschwind, Gardner decide estudiar neuropsicología, y con el apoyo de aquel, se incorpora al Centro de Investigación sobre la Afasia, de la Universidad de

Boston, donde pasó los siguientes 20 años. A la par de su labor en tal institución, con personas que presentaban lesiones cerebrales y sus correspondientes problemas cognitivos, Gardner continuaba en el *Project Zero* de Harvard, trabajando con niños normales y dotados, intentando comprender el desarrollo de las capacidades cognitivas humanas. Este estudio combinado posibilitó que Gardner entendiera que los seres humanos cuentan con un amplio repertorio de capacidades, y que cada persona puede tener una actuación sobresaliente en varias de ellas, sin que esto determine que será igualmente buena en otras áreas.

Gardner comienza a desarrollar el concepto de *modularidad*, que hacía alusión a que el desarrollo filogenético del ser humano había conducido a contar con varios "dispositivos" diferentes para procesar la información. Entre 1974 y 1976, Gardner se dedica a escribir sobre esto. En aquel entonces no hablaba aún sobre inteligencias múltiples, sino que utilizaba el término "tipos de mentes". Pero fue hasta 1979, contando con el apoyo de una beca, que Gardner puede centrarse en el estudio de la naturaleza y la realización del potencial humano. Como resultado de cuatro años de trabajo en ese proyecto, en 1983 publica *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples* (en México, el libro aparecería varios años después).

Aunque en aquella obra Gardner había ofrecido una definición de inteligencia que no se parecía a las que tradicionalmente se habían dado, veinte años después, habiendo proseguido sus estudios en el campo de la cognición, su definición ha sufrido modificaciones (Gardner, 2001: 45):

Defino una inteligencia como un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura [...] Las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar: son potenciales –es de suponer que neurales– que se activan o no en función de los valores de una cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o su familia, sus enseñantes y otras personas.

Es decir, Gardner reconoce que expresamente la educación (el intento voluntario por desarrollar las facultades humanas) familiar y escolar, juega un papel central en el desarrollo de la inteligencia. Ésta ya no es vista como un talento especial con el que ciertas personas nacen (y otras no), sino como un potencial biológico y psicológico, multidimensional, "en bruto", que sólo se desplegará en las direcciones que la sociedad considere las más valiosas.

Gardner (2005) propone ocho criterios para considerar que un conjunto de facultades constituye una inteligencia humana. Los dos primeros, proceden de las ciencias biológicas. Los siguientes dos, del análisis lógico. El siguiente par, de la psicología evolutiva. Los últimos dos, de la investigación psicológica tradicional:

- 1) Cada inteligencia puede ser estudiada aisladamente, tomando como referencia la existencia de una lesión cerebral, que permita su examen específico.

- 2) Una inteligencia debe contar con una historia evolutiva comprobable.
- 3) Debe ser posible aislar las capacidades que involucran una función básica, esencial o central de una inteligencia ("núcleos intelectuales" o "subinteligencias").
- 4) Una inteligencia debe contar con la posibilidad de ser codificada en un sistema de símbolos.
- 5) El desarrollo de una inteligencia en particular debe proporcionar un conjunto de actuaciones que indiquen un "estado final".
- 6) Una inteligencia puede ser probada mediante el estudio de personas excepcionales (*idiots savants* o prodigios), en los cuales aparecen perfiles de inteligencia inusitados.
- 7) Una inteligencia debe admitir ser probada con procedimientos de la psicología experimental.
- 8) Una inteligencia debe poder admitir su estudio a través de datos psicométricos.

En 1983, Gardner, siguiendo estos criterios, había propuesto la existencia de siete tipos de inteligencias:

- 1) La *inteligencia lingüística*, que agrupa las capacidades especiales en cuanto al lenguaje hablado y escrito, para aprender idiomas, y para el manejo del lenguaje con propósitos diversos.
- 2) La *inteligencia lógico-matemática*, que involucra las capacidades para analizar lógicamente los problemas, desarrollar operaciones matemáticas, y llevar a cabo investigaciones siguiendo métodos científicos.
- 3) La *inteligencia musical*, que se refiere al conjunto de capacidades para apreciar, componer o interpretar estructuras musicales (parece estar relacionada con la inteligencia lingüística y con la lógico-matemática).
- 4) La *inteligencia corporal-cinestésica*, que alude a las capacidades de utilizar el propio cuerpo para expresarse, resolver problemas o generar productos.
- 5) La *inteligencia espacial*, que engloba las capacidades para reconocer y utilizar modelos en espacios de diversas dimensiones.
- 6) La *inteligencia interpersonal*, que se refiere a las capacidades para entender los intereses, motivaciones, emociones, problemas, etc. de las demás personas, convivir con ellas; laborar y cooperar eficazmente con distintos seres humanos.

- 7) La *inteligencia intrapersonal*, que trata sobre las capacidades de autocomprensión, automotivación, formular planes de vida, y tender hacia un modelo "útil y eficaz" de uno mismo (con la consideración de las propias capacidades, intereses, deseos y temores), el cual regule la actuación adecuada en la propia vida.

Gardner (2001, 2005) siempre ha hecho hincapié en que la suya no es una teoría terminada, que está en evolución, y que ésta no es una lista inmodificable de inteligencias. También resalta que el reto más grande para las sociedades humanas actuales estribará en encontrar medios para aprovechar las singularidades que la especie humana ha logrado desarrollar, cuidando de que cada uno pueda utilizar su propio perfil de inteligencia de la mejor manera posible (y tal debería ser uno de los objetivos centrales de la educación). Gardner alerta que esto es especialmente importante, porque las inteligencias, por sí mismas, no son buenas o malas. Deben ir acompañadas de la práctica de la ética, para utilizarlas constructivamente. El uso de las inteligencias no sólo depende de las capacidades, sino de su inclusión en un marco valoral.

Gardner (2001) ha propuesto la existencia de dos inteligencias adicionales:

- 8) La *inteligencia naturalista*. Se manifiesta por medio de las capacidades de establecer categorías y clasificaciones, reconocer especies en flora y fauna, reconocer las relaciones ecológicas, tener aprecio por la vida y sus manifestaciones, estudiar el comportamiento animal, etc., y en sus niveles más altos, utilización de un sistema de símbolos para codificar las clasificaciones (taxonomías).
- 9) La *inteligencia existencial*. Gardner ha preferido no reconocer la existencia de una "inteligencia espiritual", ya que el concepto de "espíritu" puede ser interpretado en formas ambiguas. En cambio, el autor ha elegido "inteligencia existencial" para englobar las capacidades de situarse como persona en relación con "las facetas más extremas del cosmos –lo infinito y lo infinitesimal"-, de buscar y tratar de dar respuesta a las preguntas existenciales de la condición humana, la vida y la muerte, el destino final; experimentar amor profundo; experimentar estados de conciencia alternativos; interesarse en cuestiones trascendentales; entrar en comunión con obras artísticas, personas, manifestaciones naturales, etc. Estos estados de conciencia activan diversas zonas cerebrales, y se registra la presencia de determinados neurotransmisores, por lo cual sí existe un substrato neurológico propio de su manifestación y práctica, susceptible de ser investigado científicamente.

En cuanto a la aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) a la educación, Gardner (2005) indica que, cuando se publicó *Estructuras de la Mente*, la obra pasó casi desapercibida en la comunidad psicológica, pero entre la gente dedicada a la educación ejerció un fuerte impacto, y pronto comenzaron a surgir intentos por diseñar evaluaciones basadas en ella, y en aplicar las IM en diversos contextos escolares. Cabe aclarar que el autor no propone un único método educativo

“autorizado” para aplicar las IM en las escuelas. Y esto es así porque reconoce que entre las afirmaciones plasmadas en su obra, y la realidad de las aulas, pueden existir grandes diferencias. Por ello, han de ser los educadores quienes, por medio de estudio, decidan hasta qué grado, y con qué métodos, pueden incorporar las IM en la práctica docente. Gardner (2001: 99) ahonda:

Contrariamente a muchas cosas que se han escrito, la teoría IM no incluye ninguna postura ni recomendación acerca de la distribución de los estudiantes, la enseñanza de alumnos dotados, los currículos interdisciplinarios, la programación de la jornada escolar, la longitud del curso u otras cuestiones educativas candentes. En general, mi postura se hace eco del tradicional proverbio chino “Dejad que florezcan cien flores”. No obstante, después de haber visitado muchas clases de IM (o de haberlas visto en vídeo) me he encontrado con algunas aplicaciones superficiales de la teoría que me hacen recelar. Sobre todo, desconfío de aplicaciones como las siguientes:

- ❖ *Intentar enseñar todos los conceptos de todas las materias empleando todas las inteligencias [...].*
- ❖ *Creer que ciertos movimientos activan o ejercitan unas inteligencias concretas [...]*
- ❖ *Emplear las inteligencias principalmente como dispositivos mnemotécnicos [...]*
- ❖ *Combinar las inteligencias con otros resultados deseados [...] (por ejemplo, elevar la autoestima, vencer la introversión)*
- ❖ *Etiquetar a las personas en función de sus inteligencias.*

Gardner, por lo tanto, no dicta directriz alguna para las escuelas IM. Sin embargo, sí se adhiere a tres proposiciones fundamentales: que se tomen en cuenta las diferencias individuales; que no se establezcan “gradaciones” en la inteligencia para distinguir a unos de otros; y que la educación cumplirá mejor sus objetivos cuando tome en cuenta las diferencias individuales. Éste deberá ser uno de los mayores retos del milenio, según el autor. Por eso, no hay que recurrir a enfoques educativos que busquen uniformar las prácticas y los resultados.

Gardner (2001) indica que si se insiste en homogeneizar el conocimiento y la forma de trabajar con él en la enseñanza, se perderá la posibilidad de que cada persona desarrolle a plenitud sus potenciales individuales, intelectuales y sociales. Las IM pueden auxiliar en replantear los objetivos generales, los métodos pedagógicos y los resultados educativos, de modo que los destinatarios puedan convertirse en seres humanos productivos.

Hasta ahora, las pruebas que proporcionan las escuelas que trabajan correctamente con la aplicación de las IM señalan que se han obtenido buenos resultados. Gardner (2001) menciona que uno de ellos lo ha proporcionado otra investigadora del *Project Zero*, Mindy Kornhaber, a través del proyecto *SUMIT (Schools using Múltiple Intelligences Theory)*. Su estudio ha abarcado a más de cuarenta escuelas en Estados Unidos, que han aplicado la teoría IM por lo menos durante tres años. Entre otros resultados obtenidos, pueden citarse los siguientes: El 78% reportó resultados positivos y mejoras de rendimiento, incluso en los estudiantes con dificultades de aprendizaje. 80% reportaron elevación en la participación de los padres, y en la mejora en la disciplina estudiantil.

Gardner (2001) mismo ha participado en un experimento de aplicación de las IM en contextos educativos, desde la década de los 80's. En conjunción con David Feldman y Mara Krechevsky, crearon un ambiente denominado "aula Sprectrum", que proporcionaba materiales ricos y diversos para activar las distintas inteligencias, en un centro de preescolar (edades de 4 a 7 años). El estudio se centró en las posibilidades de evaluar las IM de los estudiantes, de la forma más natural posible. Los resultados indicaron que se obtuvieron descripciones cualitativas muy aproximadas de las inteligencias en un momento específico de la vida, con la certeza de que los perfiles de inteligencia obtenidos se irían modificando a lo largo del tiempo, dependiendo de la estimulación proporcionada para cada inteligencia.

Algunas otras de las aplicaciones concretas de este ejemplo de pensamiento utópico en la educación, son reconocidas por Gardner (2001):

- ❖ *Key School* (Indianápolis, Estados Unidos, dirigida por Patricia Bolanos). Se diseñó un currículo que asegurara que cada una de las IM fuera trabajada cotidianamente. Adicionalmente a las materias básicas, los niños estudiaban un instrumento musical, un idioma extranjero y educación física. Se creó un "salón de flujo", a donde los niños acudían y se ejercitaban en diversas actividades, tantos días como desearan, según sus propios gustos. Había clases especiales (llamadas *pods*), que congregaban a grupos con intereses especiales. La escuela incentivaba el trabajo en proyectos comunales para impulsar el desarrollo de algunas inteligencias específicas. Hoy la escuela ha cambiado su nombre a *Key Learning Community*, y ha ejercido importante influencia en Estados Unidos y otros países, reconociéndosele como pionera de las escuelas IM.
- ❖ Centros de primaria (Seattle, Estados Unidos; por Bruce Campbell). Las aulas fueron diseñadas para albergar zonas especiales que contienen materiales para el estímulo de cada inteligencia. Los niños pasan periódicamente a estas zonas varias veces por semana, descubriendo sus intereses concretos e involucrándose con contenidos académicos de formas diferentes. Los profesores han adaptado los currícula para incidir en varias inteligencias, intentando reestructurarlos para potenciarlas. Algunos han preferido enfocarse en determinadas inteligencias.
- ❖ *New City School* (Saint Louis, Estados Unidos; a cargo de Tom Hoerr). La escuela diseñó actividades especiales para estimular las inteligencias personales ex profeso. Se trabaja con la comprensión de los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los estudiantes. Se trata de elevar la empatía y la comprensión. Se trabaja en la cooperación colectiva.

Gardner (2001) indica que cada educador puede decidir qué problemas aborda y qué posibilidades explora y explota al intentar llevar a la práctica las IM. Pero alerta que cualquier práctica novedosa reviste dificultades y requiere procesos largos para producir cambios sensibles en el campo educativo. El énfasis se pone en que las IM no son un juego, ni deben ser trivializadas. No son, tampoco, un fin en sí mismas, sino un

instrumento para alcanzar de mejor forma los objetivos educativos. La teoría IM puede ser conjugada con una amplia gama de metas, valores y prácticas. Para quien desee llevar las IM a la práctica educativa, Gardner provee las siguientes recomendaciones:

1. Aprender más profundamente sobre la teoría y aplicación de las IM, en fuentes fidedignas.
2. Conformar grupos de estudio y colaboración.
3. Visitar centros de estudios en donde se apliquen correctamente las IM.
4. Participar en talleres, simposios y congresos especializados en IM.
5. Anexarse a las redes de centros IM.
6. Diseñar (e implementar) programas de estudio sólo cuando se tenga un conocimiento profundo de las IM y su aplicación en la educación.

Gardner (2001: 162 – 163), al referirse a la vinculación de las IM con los objetivos educativos, explicita:

No es posible hablar con coherencia de las ideas IM en el aula si no se ha adoptado una postura clara acerca de qué se debe enseñar y por qué. Para mí, la educación de hoy debería proporcionar la base para potenciar la comprensión de nuestros diversos mundos: el mundo físico, el mundo biológico, el mundo de los seres humanos, el mundo de los artefactos y el mundo personal [...] ¿los objetivos reales de la educación no son aprender a convivir con los demás, adquirir una disciplina personal, llegar a ser una persona equilibrada y prepararse para el mundo del trabajo y para la recompensa final del éxito y la felicidad? Sin duda, se pueden desarrollar argumentos a favor de éstos y otros fines instrumentales. Pero todos estos objetivos son responsabilidad de la sociedad en general, desde los padres y las familias en un extremo, hasta la religión, los medios de comunicación y las instituciones de la comunidad en el otro. A fin de cuentas, los recursos invertidos en la educación formal se pueden justificar mejor si todos los estudiantes muestran una comprensión más profunda de las cuestiones y los temas importantes de su época. Si se acepta este compromiso, las ideas basadas en las inteligencias múltiples pueden contribuir de una manera esencial a la consecución de este objetivo.

Si bien Gardner no proporciona directrices para la aplicación de la teoría IM, sus obras sí permiten identificar a ésta como un ejemplo claro de pensamiento utópico en educación:

- 1) Existe una crítica hacia la educación cuya práctica tiende a homogeneizar a la población, y hacia la educación que sólo se centra en estimular la inteligencia lógico-matemática y la lingüística, ignorando las potencialidades de la persona.
- 2) No se proponen alternativas dogmáticas para cambiar el estado de la educación, sino que se extiende una invitación a que todo el interesado lo intente, siempre y cuando cuente con información confiable. Se reconoce que la teoría IM no es el objetivo final de la educación, sino sólo un medio para alcanzar objetivos que pueden contribuir a formar personas constructivas.

- 3) Se expresa una seguridad que cuenta con bases racionales, dirigida a incidir en el futuro de las sociedades, por medio de la aplicación responsable y cooperativa de las propuestas de la teoría IM.
- 4) Está ausente la pretensión de cambiar a la sociedad entera. Se invita a ser imaginativo, creativo y propositivo al concretar este pensamiento utópico, siendo conciente de que los cambios deseados requerirán de mucho trabajo, dedicación y paciencia para comenzar a manifestarse. No hay fantaseo acerca de cambios radicales o súbitos, que broten con fórmulas fáciles.

A más de dos décadas del surgimiento de este pensamiento utópico, las experiencias para concretarlo han sido numerosas y todo parece indicar que, estando basadas en una teoría aún inconclusa, continuarán suscitándose.

D) Pensamiento utópico concreto en la educación: Selección de casos en México

Nuestro país no ha permanecido al margen de ser un escenario propicio para los intentos de concretar el pensamiento utópico en la educación, en diferentes contextos históricos. Sin embargo, este apartado no pretende constituirse como una lista acabada de tales muestras de pensamiento utópico concreto. Por el contrario, se centra sólo en dos ejemplos, ambos suscitados en décadas recientes. Se expondrá muy brevemente el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM, zona metropolitana del Valle de México) y de la Multiversidad Edgar Morin (institución privada en Hermosillo, Sonora).

Para los objetivos de este trabajo, interesa particularmente analizar lo concerniente a otra muestra de pensamiento utópico concreto en México: el Proyecto Educativo del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) del Distrito Federal. Por dicho motivo, se le ha destinado enteramente el capítulo V, el cual se enfocará en describir sus antecedentes históricos, el modelo educativo propiamente, y el marco contextual de uno de sus planteles ("Felipe Carrillo Puerto", en la delegación Iztacalco). Posteriormente, se presentará la investigación de campo realizada con una selección de profesores de dicho plantel, tendiente a la obtención de datos sobre la manera en cómo éstos perciben las formas de concretar esta muestra de pensamiento utópico, y cómo despliegan su propio pensamiento utópico respecto a la educación.

a) El Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM)

[el CCH] era un proyecto muy ambicioso. El Dr. Pablo González Casanova, entonces rector de la UNAM, le llamaba el proyecto de la nueva universidad y tenía la pretensión de lograr un rompimiento con los esquemas educativos y culturales que incluso hoy en día prevalecen; una de las principales deficiencias es la separación muy drástica entre las ciencias y las humanidades. Separación que tiene consecuencias enormes, no sólo desde el punto de vista práctico, sino incluso desde el punto de vista conceptual y teórico. El Dr. González Casanova impulsó el proyecto, y lo que buscaba era generar un espacio en la UNAM que fuera vinculando, encontrar la liga entre las ciencias y las humanidades, por eso se le llama colegio.

Manuel Pérez Rocha

El 26 de enero de 1971, el Consejo Universitario aprobó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. El Proyecto para su creación se presentaba una exposición de Motivos, de entre los cuales destacan los siguientes (en Gaceta CCH, 2001):

- *Intensificar la educación disciplinaria e interdisciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de educación*
- *Movilizar los recursos universitarios para un mejor aprovechamiento, creando y transmitiendo un saber más profundo y universal.*
- *Impartir enseñanza y fomentar la educación científica, de forma acorde al desarrollo científico nacional.*
- *Crear un Colegio de Ciencias y Humanidades que incluyera diversos niveles de enseñanza y centros de educación, impulsando nuevos caminos de enseñanza y de educación científica.*
- *El Colegio deberá ser flexible y adecuarse a las necesidades futuras de educación universitaria.*
- *La primera reside en la creciente demanda de enseñanza a nivel medio superior, a la cual nuestra Casa de Estudios responde satisfaciéndola ampliamente y con calidad.*
- *Debe fomentarse la enseñanza interdisciplinaria y la educación polivalente del estudiante, capacitándolo para seguir distintas alternativas: estudios en educación superior o incorporación al mercado de trabajo.*
- *Debe proporcionarse una educación básica que permita aprovechar estas alternativas, impulsando el método científico-experimental, el método histórico-social, las matemáticas y el español.*

Ya que se aludía a que la enseñanza observaría un carácter interdisciplinario, el proyecto pugnaba por la conjugación de las matemáticas y el español, y del método científico-experimental con el histórico-social. Para lograr esto, cuatro facultades intervinieron en la planeación: Ciencias, Filosofía, Química y Ciencias Políticas y Sociales. Con ello se perseguía la generación de nuevos tipos de estudiantes y profesionistas, de acuerdo con el desarrollo social, científico y técnico del país.

El proyecto exponía las diferencias entre el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria:

- 1) Planes de estudio: El CCH observaría un modelo educativo "interdisciplinario" y se inclinaría por una inclusión de los enfoques metodológicos, surgidos del trabajo con las cuatro facultades arriba mencionadas.
- 2) Métodos de trabajo: el CCH combinaría el trabajo en aulas con el adiestramiento práctico en talleres, laboratorios y centros de trabajo, inclusive en espacios ajenos a la escuela. Esto, con el objetivo de que sus egresados se encontraran capacitados para atender tareas técnicas y laborales que no precisaran de estudios superiores.
- 3) Proveniencia de los profesores: se presumía que éstos procederían, en su mayoría, de las facultades arriba señaladas, de la Escuela Nacional Preparatoria, y del reclutamiento entre estudiantes de licenciatura y de las divisiones de estudios superiores de las facultades. Esto proporcionaría un cuerpo docente de especialistas en diversas disciplinas, y un campo para investigadores y para la formación de profesores de alto nivel.

Las primeras tres unidades del CCH fueron los planteles Naucalpan, Azcapotzalco y Vallejo. Completarían las cinco, más tarde, los planteles Oriente y Sur.

Su modelo pedagógico se pretendía innovador, ya que apostaba a convertir al estudiante en sujeto de la cultura, capaz de ser autónomo en su aprendizaje, enriqueciéndose con las formas de educación y trabajo aprendidas en el Colegio, que se apropiara, a través de su propio estudiar y hacer, de las ciencias y las humanidades; que fuera autorregulado y automotivado, logrando así una cultura básica, donde lo "básico" residiera en sentar las bases para que el estudiante construyera su propio conocimiento.

Se puede leer en las Reglas y criterios de operación del plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (en Gaceta CCH, 2001: 4), lo siguiente, acerca de las características que se producirían en los estudiantes de esta escuela:

Su dominio básico de las matemáticas, el método experimental, el análisis histórico-social, su capacidad y hábitos de lectura de libros clásicos y modernos, su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas, cuadros, así como su posibilidad de leer y traducir en un idioma

extranjero, en particular el inglés o el francés, le permitirán, con posibilidades de éxito, seguir las carreras existentes o las interdisciplinarias que se creen pues se buscará que al final de su educación sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aún ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios que siga fuera de programa, sin pretender que la unidad le dé una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos.

Así, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), daría oportunidad a la optimización de los recursos destinados a la educación, por medio de la intensificación de la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria entre escuelas, facultades e institutos de investigación, por medio de un nuevo tipo de educación: el rechazo a la acumulación inconexa de datos (enciclopedismo), y a privilegiar tanto el método experimental como el método histórico en la formación del estudiante. El Plan de Estudios original intentaba fomentar la comprensión de los dos lenguajes fundamentales: las matemáticas y el español; así como dos métodos dirigidos al estudio de la naturaleza y el hombre: el método experimental y el método histórico. También proponía que el alumno aprendiera a traducir una lengua extranjera. Se tomó en consideración, igualmente, la opción de la expresión plástica.

Al respecto de este último aserto, cabe señalar que estas Reglas y criterios contemplaban el adiestramiento de los estudiantes en técnicas, artes aplicadas y oficios, con la cooperación de la Escuela Nacional de Artes Plásticas y la Escuela Nacional de Música; con otras unidades, o con centros de producción y servicios con los que se celebraran planes de cooperación para la formación de personal técnico. Los estudios tendrían el carácter de optativo, y al ser concluidos, sería extendido un diploma de técnico.

Asimismo, se aseveraba que el Colegio efectuaría una revisión permanente del plan de estudios, con objeto de actualizarlo oportunamente, y que los programas habrían de ser publicados anualmente. La estructura del Plan de Estudios original involucraba 20 horas de estudio a la semana, lo cual respondía al supuesto de que esto dejaría al estudiante en la posibilidad de ocupar el tiempo restante en la lectura, escritura y ejercitación de las materias por su propia cuenta. También se preveía el posible caso de que el estudiante contara con un empleo remunerado de medio tiempo, o que conjugara su instrucción en el CCH con una formación como técnico. El plan abarcaba tres años de estudios.

Uno de los propósitos fue que el estudiante lograra aprender a leer y escribir en el sentido más auténtico y profundo de dichos términos. Otros fines eran: fomentar el hábito de la lectura; adquirir una cultura matemática como lenguaje de la naturaleza y de ciertos fenómenos sociales; aprender la utilización de métodos experimentales para obtener resultados comprensibles y aplicables. Uno de los más importantes fines era que el estudiante aprendiera a aprender, es decir, que por sí mismo cultivara técnicas y procedimientos para investigar cuestiones novedosas para él. Esto, bajo la premisa de que ninguna escuela puede proporcionar al alumno conocimientos omnicomprensivos y acabados sobre cualquier materia, y que era mejor darle al estudiante las herramientas para que por sí mismo penetrara en los conocimientos, de forma autónoma y autorregulada.

El fomento de esta actitud "inquisitiva" dejaría al estudiante en posibilidad de abordar una carrera profesional o una especialidad. Durante los primeros semestres,

se impartirían materias básicas, que habrían de servir como cimientos para construir otras más especializadas. En los dos últimos, habría materias con dicha característica, tales como estadística, lógica, cibernética, psicología, derecho, economía, ciencias políticas y sociales, etc. La estructura del plan de estudios, según se pensaba, era una de las mejores del mundo, y se auguraba que tendría gran impacto en los modelos de otros países, si bien se dejaba abierta la posibilidad, tal como se mencionó anteriormente, de que en el futuro se realizaran cambios y ajustes de acuerdo con las necesidades que fueran surgiendo.

Los materiales didácticos que los estudiantes utilizarían estarían compuestos por las antologías que en cada materia prepararían comisiones designadas especialmente para ello, y que tendrían un costo bajo, de modo que fueran accesibles a todos. También se utilizarían libros de texto, y se preveía que se contratarían profesores de la Universidad para elaborar "textos programados", los cuales estarían redactados de forma que el lector fuera activo, al ir resolviendo ejercicios, realizando así un proceso acumulativo. De tal forma, sería el propio estudiante el que iría constatando su grado de avance y dominio.

La planta docente del CCH estaría integrada por profesores jóvenes que serían entrenados por el Centro de Didáctica de la UNAM. También se incorporarían profesores de mayor edad, por lo que convivirían desde personas en proceso de terminar una licenciatura, hasta doctores. Se habían previsto ciertas dificultades, ya que el proyecto del CCH era tan innovador en lo cualitativo, que se requeriría de cierto tiempo y esfuerzo para captar cabalmente los propósitos del plan y del método de enseñanza. Sin embargo, se pensaba que si los profesores acometían las tareas con optimismo y entusiasmo, los errores y problemas se reducirían en cuanto a obstáculos didácticos y de otros tipos.

El proyecto planeaba proveer de atención a 15,000 estudiantes. El gobierno de la República había cedido tres terrenos a la UNAM. Se respondía así al imperativo de hacer accesible la educación a más personas, puesto que la Comisión de Planeación Universitaria había notificado en 1970 que había importantes tendencias de crecimiento en las demandas de admisión al bachillerato de la Universidad.

Con la apertura del CCH, la UNAM contaría con dos modelos diferentes de bachillerato; el de la Escuela Nacional Preparatoria, y el del Colegio de Ciencias y Humanidades, que, como se indicó anteriormente, surgió de la cooperación de varias Facultades y de la Escuela Nacional Preparatoria. El modelo del CCH era considerado como un "motor de cambios para la Universidad". Considerando que ésta era ya por entonces bastante compleja, al grado de que a nivel de licenciatura se contaba con 15 escuelas, no se veía dificultad alguna de tener dos modelos de bachillerato. También la Escuela Nacional Preparatoria contemplaba la introducción de modificaciones en su propio plan. Los dos modelos, se creía, ofrecerían una interacción enriquecedora. Las escuelas incorporadas podrían optar por cualquiera de ellos.

Los estudiantes egresados del CCH podrían ingresar a cualquier carrera, y se suponía que debido a su tipo de formación, tendrían altas probabilidades de éxito en todos los campos de estudio. Se consideraba que sólo quedarían excluidos del CCH aquellos que demostraran estar muy mal preparados, y aun así, se les brindaría orientación para que presentaran el examen de admisión nuevamente el año siguiente.

El nombre "Colegio de Ciencias y Humanidades" respondía a las siguientes consideraciones: "Colegio", porque procedía de un esfuerzo asociado, colegiado, de

unión entre distintas escuelas de la UNAM. "De Ciencias y Humanidades", porque esos eran los nombres asignados a las diversas tareas universitarias: las de ciencias naturales y las de ciencias sociales (historia, psicología, sociología, etc.).

Originalmente, el CCH también tendría injerencia en licenciatura y postgrado. En palabras del entonces rector, Pablo González Casanova (en Gaceta CCH, 2001: 7): [se estaba] "trabajando en ciencias administrativas y planeación del desarrollo, en ciencias de la salud y en matemáticas aplicadas; pero, además, algunos institutos [estaban] proyectando cooperar en programas de investigación integral e interdisciplinarias".

El Plan de Estudios original fue aplicado desde 1971 e inclusive coexistió con el Plan de Estudios Actualizado, que entró en operación en 1996. Las motivaciones y objetivos originales del Colegio de Ciencias y Humanidades reflejan un pensamiento utópico con todas sus características: innovador, propositivo, inédito, no controlador. Sin embargo, la estimación de la población a la que estaba dirigido este proyecto, se rebasó por mucho (hoy se atienden a más de 50,000 estudiantes), y con ello, vinieron aparejados también los incrementos en la cantidad de personal docente y administrativo, y una multiplicidad de problemas.

Si bien, en sentido estricto, el CCH es una clara muestra de pensamiento utópico concreto, también, a lo largo de su historia, a la par de su gran crecimiento, los objetivos y las propuestas originales no fueron aplicados en su totalidad. En 1996, su Plan de Estudios fue modificado, y aún se contienen en él fuertes muestras de pensamiento utópico, tal como se puede leer en los puntos:

1. Es un bachillerato de cultura básica.
2. Conceptúa al estudiante como sujeto de la cultura y de su propia educación.
3. Está orientado a fomentar el aprender a aprender. Por tal razón, promueve en los estudiantes:
 - Actitudes congruentes con el *conocimiento científico* de la realidad;
 - Aptitudes como la *reflexión*, llevada a cabo con *método y rigor* en la adquisición y evaluación de la información.
 - Adquisición de *conocimientos básicos* que posibiliten los superiores.
4. La institución es considerada como un espacio de crecimiento donde se fomenta: la libertad, la responsabilidad, el compromiso humanista, el cambio social hacia la equidad, el compromiso académico y pedagógico, la participación de los alumnos como factor de la cultura básica.
5. Las sesiones de trabajo impulsarán la reflexión, la resolución de problemas, la síntesis individual y colectiva.
6. El profesor no será un simple instructor, sino un sujeto facilitador y auxiliar en el proceso de aprendizaje.
7. El plan está diseñado de acuerdo a los campos principales que involucran el conocimiento del sujeto: mundo natural y mundo social; comunicación y sistemas de signos; métodos y herramientas de formalización; todo ello considerado desde su aparición histórica.
8. Se aspira a planteamientos interdisciplinarios que promuevan la unidad de los procesos y de los objetos de conocimiento.

El Plan de Estudios Actualizados (1996: 35) indica que el modelo educativo del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades detenta una identidad propia, que reside en:

Colaborar al desarrollo de la personalidad de los alumnos, adolescentes prácticamente en su totalidad, a fin de que alcancen una primera maduración y, en consecuencia, su inserción satisfactoria en los estudios superiores y en la vida social. No se reduce, por lo tanto, a la transmisión de conocimientos, sino atiende a la formación intelectual, ética y social; en otras palabras, se propone contribuir a la participación reflexiva y consciente de los alumnos en la cultura de nuestro tiempo con las características de ésta en nuestro país.

El mismo documento señala que las grandes orientaciones del quehacer educativo del Bachillerato del Colegio son:

- **Aprender a aprender.** Lograr la autorregulación y automotivación de los estudiantes.
- **Aprender a hacer.** Transmisión de habilidades por medio de procedimientos de trabajo en clase que implican el aprender haciendo.
- **Aprender a ser.** Contribuir a la formación del estudiante como ser humano, en el aspecto de conocimientos y de valores éticos, cívicos y estéticos.
- **Formar alumnos críticos.** Contribuir a formar sujetos evaluadores de la realidad, constructores de cultura.
- **Fomentar la interdisciplinarietà.** Prestar atención a las relaciones entre campos del saber y su aplicación a problemas reales, restituyendo la unidad original de los aspectos de la realidad considerados.

Estos planteamientos guardan estrecha semejanza con otra muestra de pensamiento utópico, en específico, las propuestas hechas por Delors. Sin embargo puede afirmarse que las actuales dimensiones en las poblaciones estudiantiles, docentes y administrativas del CCH, su grado de burocratización, y los numerosos problemas que enfrenta, hacen imposible considerar que este modelo educativo sea realmente un pensamiento utópico concreto.

A pesar de ello, el modelo educativo del CCH fue parcialmente tomado en cuenta para dar origen a otra muestra de pensamiento utópico concreto en media superior: el Proyecto Educativo del IEMS del DF, que más tarde será revisado con mayor detenimiento (Cfr. Capítulo V).

b) Multiversidad Edgar Morin (Hermosillo, Sonora)

El conocimiento es una aventura en espiral, su punto de partida no es un punto en absoluto, sino histórico, y esa aventura carece de finalización, permanece siempre abierta y realiza círculos concéntricos permanentemente.

Edgar Morin

Es muy dicente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer.

Edgar Morin

En el año 2000, el ingeniero mecánico naval Rubén Reynaga Valdez, que se había desempeñado como rector de la Universidad de Hermosillo, comienza una búsqueda de alternativas educativas para aplicarlas en una nueva institución de educación superior. Tras haber estudiado los escritos de Edgar Morin, Reynaga le presenta a dicho autor una iniciativa para constituir un centro de estudios inspirado en su obra, consiguiendo la aprobación en 2003. Morin nombró entonces a un Consejo Académico Internacional, que conjuntó a representantes de 33 instituciones de educación superior y centros de investigación, de 15 naciones.

En aquel entonces, el centro proyectado llevaba el nombre de "Universidad Mundo Real Edgar Morin". Se trabajó en la depuración del proyecto, y en el diseño curricular de 2003 a 2004. Morin realiza una visita a Sonora en 2004, y se efectúa un análisis para encontrar la vinculación filosófica y pedagógica entre la propuesta educativa y el pensamiento del citado sociólogo francés. Se intentaba que el modelo educativo reflejara los principios del *pensamiento complejo* y de la *transdisciplina*. Se decide que se denominará como "multiversidad" al centro educativo, debido a que éste alude a la unidad en la diversidad. La conclusión del modelo educativo ocurre en 2005, recibiendo la autorización de Morin para continuar con las gestiones y procesos pertinentes. La socialización del modelo comienza a finales de 2005, haciendo llegar los documentos generados a la Presidencia de México, a la Secretaría de Educación Pública, a la Representación de México en la UNESCO y a la Representación de la UNESCO en América Latina. A principios de 2006, tales documentos son presentados en las dependencias gubernamentales de Sonora.

El Ayuntamiento de Hermosillo había donado 60 hectáreas, y había puesto 20 más en venta, con el propósito de que allí se construyera la ciudad universitaria. El proyecto dio arranque en edificios alternos, en agosto de 2006, contando con un cuadro docente de 42 investigadores de 20 países.

La multiversidad aspira a formar profesionistas que estén conscientes de que el conocimiento no se encuentra desligado de su propia experiencia vital ni de la vida social. El saber adquiere sentido en cuanto está contextualizado en la realidad. Por ello, se fomenta la comprensión de que la realidad teórico-conceptual y la práctica no se encuentran divididas, sino que se retroalimentan. Los aprendizajes pueden ser trabajados con especialistas y reconocidos teóricos, e igualmente, con obreros, técnicos y artesanos. La multiversidad intenta que sus estudiantes generen y socialicen

alternativas de solución a diversos problemas, produciendo líneas de cambio e innovación, tomando en cuenta el contexto económico social:

Al vincularse en todo momento al mundo, la Multiversidad busca evitar que el conocimiento se desvincule del contexto, del entorno global, de los distintos niveles o dimensiones de la realidad y, por ende, de su complejidad. La Multiversidad se aparta del concepto muerto del conocimiento descontextualizado y lo entiende como articulación, como modo de abarcar la totalidad distinguiendo la diversidad. Para que un conocimiento sea pertinente, bajo la concepción del pensamiento complejo de Edgar Morin, la educación debe entonces evidenciar:

- ❖ *El contexto;*
- ❖ *Lo global (las relaciones entre el todo y las partes);*
- ❖ *Lo multidimensional;*
- ❖ *Lo complejo*

De esta manera, la Multiversidad busca ofrecer conocimiento pertinente que resulte por ello, útil, relevante, creador, inspirador y productivo. Cabe agregar que conocimiento pertinente también implica, por definición, saber actualizado y en constante transformación (www.multiversidadreal.org, 2007)

Otro de los propósitos de la Multiversidad es fomentar la productividad, entendida ésta como la capacidad de ser útil para sí mismo y para la sociedad, convirtiéndose en sujeto capaz de actuar sobre todas las dimensiones de la realidad ("individual, social, política, económica, cultural y ecológica"). Para la consecución de esto, se precisa que durante la totalidad del proceso educativo los estudiantes aprendan a problematizar la realidad, y a aportar alternativas de solución creativas, con la disposición de actuar en los contextos pertinentes, guiándose por una "ética planetaria", con miras a la transformación del entorno.

La Multiversidad ofrece cinco carreras; Ingeniería en Productividad Organizacional, Ingeniería en Ciencias de la Nutrición, Ingeniería en Gobierno y Políticas Públicas; Ingeniería en Ciencias del Medio Ambiente, e Ingeniería en Información Organizacional. Se supone que éstas serán carreras de gran demanda y utilidad dentro de los próximos 20 a 30 años, y que por ello, su diseño curricular ha buscado una alta conectividad con el mundo real.

El modelo educativo está centrado, como se ha acotado anteriormente, en el pensamiento complejo, con el objetivo de permitir el desarrollo de una comprensión integral de los fenómenos de la vida. Se enfoca al fomento de la concientización multidimensional, que considere los entornos macrosociales y multiculturales. La intención es no reproducir más el paradigma newtoniano-cartesiano, sino cultivar una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria de la realidad, sin perder de vista la perspectiva de la complejidad. El conocimiento ha de ser construido "en espiral", contando con un punto de partida histórico, pero no con un final predeterminado. En el proceso de construcción del conocimiento han de intervenir múltiples saberes interactuantes. Sin embargo, también se presta atención al papel que la incertidumbre juega en este proceso epistemológico. La aspiración tiende a lograr comprender y considerar las problemáticas y desafíos de la especie humana, en todas sus dimensiones: personales, locales, nacionales y planetarias. También se estipula que una de las bases de todo esto, es la consideración de la propuesta de Morin sobre los siete saberes fundamentales para la educación del futuro:

- 1) El conocimiento sobre el conocimiento, y la consciencia sobre la existencia del error y la ilusión en la construcción de éste.
- 2) El conocimiento pertinente, que aborde problemas globales y fundamentales, trascendiendo el conocimiento fragmentado, y tendiendo a entender la interrelación en un mundo complejo.
- 3) La condición humana, que es simultáneamente física, psíquica, cultural, social e histórica, integrando una unidad compleja, que no ha de ser desmembrada en los procesos educativos, y que se entienda como base para construir una identidad compleja y común con toda la especie humana.
- 4) El entendimiento de la identidad terrenal y del destino planetario de los seres humanos, que precisan de una comprensión sobre la crisis planetaria actual, que los enfrenta a destinos comunes.
- 5) El enfrentamiento con la incertidumbre, que pone en entredicho las certezas "inamovibles" que las ciencias parecen producir y transmitir.
- 6) La enseñanza de la comprensión, que debe ser simultáneamente el medio y el fin de la comunicación humana, ya que la comprensión mutua es la única salida para que las relaciones humanas abandonen el estado bárbaro en el que privan el racismo, la xenofobia y el desprecio.
- 7) El cultivo de una ética propia de todo el género humano, una ética individuo/especie, que refleje la realidad individuo ↔ sociedad ↔ especie, la cual requiere de la democracia y de la ciudadanía terrestre.

La Multiversidad Edgar Morin apunta contar con la siguiente *Misión* (www.multiversidad.org, 2007):

Ser un espacio dedicado a contribuir en la construcción de una visión planetaria, de una "Comunidad Mundo" y del "Ciudadano Universal", mediante la reforma del pensamiento y el proceso de la educación.

Ser un lugar donde se privilegia el pensamiento pertinente y se practica la transdisciplinariedad en el marco del pensamiento complejo; donde se integra el conocimiento de manera virtuosa y se abordan los problemas en una atmósfera de emprendimiento e innovación.

Ser un laboratorio para pensar, investigar y crear una pedagogía que permita la manifestación de la complejidad y la transdisciplina, con el fin de propiciar la reforma del pensamiento y, con ello, un nuevo modelo de educación más armónico con nuestra circunstancia y las aspiraciones superiores de la humanidad.

Ser una institución a partir de la cual se irradie la filosofía y los principios en que se sustenta la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo hacia otros niveles educativos dentro del proyecto mismo y, a la vez, hacia el resto del sector educativo, tanto oficial como privado y hacia la sociedad en general.

Ofrecer servicios educativos integrales e innovadores que, por su calidad, pertinencia y vinculación con el mundo real, como contexto unificador del conocimiento, hagan de la Multiversidad una institución líder, una alternativa promisoría y un polo de desarrollo productivo de ideas, saberes y proyectos útiles a la sociedad.

Impulsar el desarrollo de un pensamiento complejo en sus alumnos, docentes, investigadores, personal administrativo y en la sociedad civil en general, capaz de generar una visión comprehensiva de

los fenómenos globales; que trascienda los errores, ilusiones, las simplificaciones, abstracciones, especializaciones y falsas divisiones del conocimiento que limitan la concepción de la riqueza multidimensional de la vida.

Formar ciudadanos profesionistas, líderes sociales, son sensibilidad a los problemas de su entorno, capaces de promover el ejercicio pleno de todas las libertades que hacen posible el desarrollo individual, social, económico, político, cultural y ecológico; con base en una educación integral, autogestiva y comprometida con el conocimiento en todas sus dimensiones y manifestaciones.

Contribuir a la creación de una cultura de la educación y la formación, así como el aprendizaje permanente en la sociedad, el cual, rompa con la falsa idea de que la educación se circunscribe a una etapa de la vida o a un ámbito académico rígido e inflexible; ofreciendo para ello, la posibilidad de que cada quien, según sus capacidades, nivel educativo, intereses y recursos, pueda beneficiarse de los servicios educativos, culturales y deportivos que ofrece la Multiversidad.

Por el momento, la Multiversidad se halla trabajando con su primera generación de estudiantes. También ofrece cursos para docentes, en modalidad a distancia. Puede constatarse que su modelo educativo, sus propósitos y su misión han sido constituidos como una muestra clara de pensamiento utópico, y a partir de su inicio de actividades, se está tratando de llevarlo al plano de lo concreto.

Asimismo, hay que resaltar que las propuestas de Edgar Morin sobre los "Siete Saberes necesarios para la educación del futuro", responden, a su vez, a otro planteamiento de pensamiento utópico, que está siendo actualmente trabajado para concretarlo en el mayor número posible de países: el *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (DESD)* (2005 – 2015), y cuyo órgano responsable es la UNESCO. El objetivo general de la DESD es "integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todas las facetas de la educación y el aprendizaje". A través de esto, se aspira a producir cambios comportamentales que contribuyan a la preservación de la integridad medioambiental, sin descuidar la viabilidad de la economía, en un marco de justicia social para los seres humanos de sociedades actuales y futuras.

Se reconoce que el contar con una educación de calidad es la condición ineludible para poder trabajar con la EDS. La educación de calidad, según la concibe la UNESCO, es aquella que proporciona habilidades para: aprender a conocer, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender a ser. Es decir, los cuatro pilares propuestos en el pensamiento utópico de Delors (1996). Y a estas bases se ha agregado una más: aprender a transformarse uno mismo y también a la sociedad.

La educación de calidad reconoce que la educación es un derecho humano que apoya todos los otros derechos humanos; considera los cuatro papeles de cada estudiante: individuo, integrante de familia, comunidad y ciudadano del mundo; defiende los ideales de un mundo sostenible; no se desliga de los contextos sociales, económicos y ambientales; toma en cuenta los conocimientos autóctonos y tradicionales; es significativa y prepara hacia el futuro; aspira a la sostenibilidad de las sociedades; genera conocimientos, habilidades, perspectivas, actitudes y valores, y es mesurable.

El siguiente cuadro proporciona una visión panorámica sobre los objetivos y estrategias de la DESD:

Elemento	Descripción
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> -Facilitar la creación de redes, los vínculos, los intercambios y las interacciones entre las partes interesadas en la educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). -Fomentar una mayor calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la EDS. -Prestar asistencia a los países para que avancen hacia los objetivos de desarrollo del Milenio, y los logren mediante iniciativas relacionadas con la EDS. -Proporcionar a los países nuevas oportunidades para incorporar la EDS en sus reformas educativas.
Aspectos principales de la EDS	<ul style="list-style-type: none"> -Mejorar el acceso a una educación básica de calidad. -Reorientar los programas educativos existentes. -Aumentar el conocimiento y la conciencia del público. -Impartir formación.
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> -Elaboración de una perspectiva y sensibilización -Consulta y apropiación. -Colaboración y redes. -Creación de capacidades y formación -Investigación e innovación. -Utilización de tecnologías de la información y la comunicación. -Seguimiento y evaluación.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> -Comprometer importantes propuestas con el mayor número posible de socios y de participantes en los países desarrollados y en vías de desarrollo. -Adoptar un enfoque intersectorial e interdisciplinario que integrará las contribuciones de todos los actores. -Aplicar un enfoque ascendente privilegiando las perspectivas y los problemas de campo. -Aplicará una perspectiva fundada sobre elementos factibles, tratando de aprovechar los estudios de casos consagrados a nuevas prácticas y nuevos métodos que asocian los resultados de la investigación y la experiencia de campo.

Toda propuesta utópica llevada a lo concreto precisa de procesos cuidadosos, dedicados y de tiempo para mostrar sus resultados. Tanto la propuesta de la Multiversidad Edgar Morin, como las propuestas de este estudioso, implicadas a su vez en un nuevo planteamiento (mundial) de pensamiento utópico en la educación, la DESD, podrán revelar sus bondades y defectos en un futuro, y permitirán tener información confiable sobre las características que habrán de reunir las siguientes muestras de pensamiento utópico, y las mejores formas de llevarlas a lo concreto.

El siguiente capítulo estará completamente dedicado a revisar un ejemplo de pensamiento utópico concreto que desde hace algunos años se está aplicando en la Educación Media Superior del DF, analizando cómo este modelo educativo concreta propuestas utópicas actuales, y cómo los profesores implicados perciben esto y a su vez, proponen otros elementos de pensamiento utópico, realista y viable.

V. El Proyecto Educativo del Sistema de Bachillerato del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal: Pensamiento Utópico Concreto en las 16 delegaciones



El Sistema de Bachillerato del Instituto de Educación Media Superior del DF puede ser considerado como una muestra de pensamiento utópico concreto en educación.

Imagen: Logo del IEMS.

Tomado de: www.iems.df.gob.mx

V. El Proyecto Educativo del Sistema de Bachillerato del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal: Pensamiento Utópico Concreto en las 16 delegaciones

A) Antecedentes históricos

La historia del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, parte de la utopía de crear una escuela que atienda las necesidades educativas de los jóvenes de una comunidad perteneciente a la delegación Iztapalapa [...] Es un hecho que sin la infraestructura necesaria hubiera sido imposible concretar este magno proyecto, pero esencialmente fueron las ideas pedagógicas las que delinearon el camino a seguir, y motivaron a nuestra comunidad a transitar en la búsqueda de mejores formas de aprender. Se trata de ideas vigorosas que a lo largo de siete años han dado sustento a nuestra propuesta educativa.

Ma. Guadalupe Lucio Gómez Maqueo

El Colegio de Ciencias y Humanidades, de la UNAM, comenzó a funcionar en la década de 1970, poniendo en práctica un modelo de educación que se apartaba de lo tradicional. El CCH intentó desde sus orígenes formar estudiantes más activos y participativos, interactuantes y comprometidos, protagonistas de su propio aprendizaje. Esto representa un ejemplo claro de pensamiento utópico concreto, que a la par de la masificación (se estima que en la actualidad, cada plantel del CCH tiene una población aproximada de 10,000 estudiantes), se ha ido apartando de los planteamientos originales (cfr. Capítulo IV).

Más recientemente, desde los últimos años del siglo XX, también en la Ciudad de México, ha estado teniendo lugar otro caso notable de pensamiento utópico concreto: el bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. El sustrato utópico de su modelo educativo es muy fuerte, tal como puede interpretarse de las afirmaciones del Ing. Manuel Pérez Rocha, quien tuvo una importante participación en sus orígenes (Sistema de Bachillerato del GDF, 2006: 32-33):

Cuando me preguntan de dónde surgieron las bases para el Modelo Educativo, les digo que los griegos hace unos dos mil 400 años nos dieron los fundamentos. Indudablemente que hay una atención muy clara a corrientes pedagógicas que van avanzando [...] Diría que es una propuesta liberal de la educación, con la idea de que la educación sirva para formar al individuo, al ser humano, darle una cultura, valores, dentro de un contexto [...]

La idea tiene que ver con la toma de conciencia de que el sistema tradicional, que consiste en que el profesor exponga la información y los conocimientos frente a grupos amplios y que a esto se reduzca el proceso tiene resultados paupérrimos. Lo que ocurre es que este esquema, al que yo llamo sistema industrializado de la educación, se ha impuesto de tal manera que no se entiende que las cosas puedan ser de otra forma [...] Se debe partir de la convicción de que la educación es esencialmente un proceso humano, un proceso entre seres humanos y con un profundo sentido humano, el reto es rehumanizar ese proceso, que significa establecer relaciones interpersonales claras, frecuentes, intensas y directas pero esto no se puede dar cuando el maestro tiene que atender a 50 estudiantes y no vuelve a tener contacto con ellos hasta la siguiente clase.

Lo que se advierte en estas declaraciones coincide con las características del pensamiento utópico: se están emitiendo críticas a la situación real; se intenta provocar cambios que la modifiquen, introduciendo alternativas de mejora; se plantean propuestas para producir circunstancias más benéficas; se toma en cuenta el contexto social, histórico y cultural para la propuesta; se hace alusión a acciones necesarias, responsables y comprometidas; se formulan líneas viables de acción, no irrealistas; se intenta poner en marcha un ejercicio reformador.

Tal como lo registra la *Memoria del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal* (2006), la historia de éste data de 1995. En dicho año, la Regencia de la Ciudad de México hizo pública su intención de construir un nuevo reclusorio (de alta seguridad) en lo que anteriormente había funcionado como la Cárcel de Mujeres en Iztapalapa, y que había permanecido abandonado por 15 años. Esta propuesta generó una fuerte inconformidad por parte de la comunidad. Una acción resultante de esa oposición consistió en la toma parcial del estacionamiento, en el cual algunos residentes levantaron aulas de cartón. En ellas, alrededor de 30 profesores voluntarios y más de 200 estudiantes de la comunidad comenzaron a trabajar con el programa de bachillerato general de la Secretaría de Educación Pública, esperando que dichos estudios les fueran reconocidos, aún cuando no habían realizado ningún trámite pertinente ante tal dependencia gubernamental.

En octubre de 1998, el predio fue otorgado para construir la Preparatoria Iztapalapa, después de haber suscrito un acuerdo con organizaciones populares de dicha delegación. Se les apoyó con algunas aulas provisionales; una iglesia proporcionó bancas, y se prosiguió con las clases. La maestra María Guadalupe Lucio Gómez Maqueo –que también había trabajado en el CCH por algún tiempo– se hace cargo del proyecto de la preparatoria a finales de dicho año.

En 1999 dio comienzo el proceso de adecuación de las instalaciones. Al mismo tiempo, se realizó un estudio cuyo objetivo era conocer la situación de la educación media superior en el DF. El estudio permitió percatarse de la existencia de un importante segmento de la población que no había podido encontrar un lugar en los diferentes sistemas de bachillerato propedéutico.

Ciertos medios de información estuvieron prestos a emitir ataques contra el proyecto, argumentando que se trataba de un gasto innecesario, porque no se requerían más escuelas de nivel medio superior. Aún previamente a la construcción de las preparatorias, éstas ya habían sido peyorativamente tildadas como “las academias López” (puesto que el proyecto se desarrolló durante la jefatura de gobierno de Andrés Manuel López Obrador) o “los institutos patrulla”. El proyecto prosiguió su marcha: se

formuló la versión más temprana de la Propuesta Educativa, y se procedió a la integración de la primera planta docente: sólo 18 profesores fueron elegidos, de entre alrededor de 200 que presentaron una solicitud.

En agosto de 1999, principiaron las operaciones de la Preparatoria Iztapalapa, contando con 238 estudiantes. La Coordinación General de Asuntos Educativos, una dependencia de la Secretaría de Desarrollo Social del DF, se hizo cargo de la conducción de esta preparatoria. Aquellos estudiantes que habían tomado clases en las aulas de cartón exigían que se les revalidara lo cursado. Tras algunas evaluaciones, se puso de manifiesto que sus aprendizajes eran pobres, y que tal revalidación no era posible. Se planteó que los estudiantes recibieran cursos de recuperación, y así poder regularizar su situación. Los profesores voluntarios demandaron un puesto en la nueva preparatoria. También fueron evaluados, y sólo uno de ellos logró demostrar el perfil requerido.

Al año siguiente, en marzo, se publicó el Decreto de Creación del Instituto de Educación Media Superior del DF (IEMSDF). Este sería el organismo bajo cuya responsabilidad se encontraría la implementación y operación del Sistema de Bachillerato del Gobierno del DF. La dirección general del IEMS sería otorgada a la Mtra. Lucio Gómez Maqueo. El Gobierno de la Ciudad de México se fijó la meta de construir un plantel en cada delegación, por lo cual se dio principio a la búsqueda de los predios para proceder a la construcción. La propuesta era abrir todas las preparatorias casi simultáneamente, para que, al término de ese período de gobierno, ya su operación estuviera consolidada. Las condiciones políticas y presupuestales eran favorables en ese momento. El Modelo Educativo continuó en desarrollo, así como el proceso de contratación de profesores. Asimismo, comenzaron a desarrollarse los sistemas de cómputo para apoyar el registro e inscripción de los estudiantes.

En 2001, quedó establecido el diseño y la infraestructura necesarios para los planteles. El 14 de septiembre de 2001, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Gobierno del Distrito Federal (GDF) suscribieron un convenio en el cual se asentaba que el GDF contaba con facultades para promover y prestar servicios de educación media superior y educación superior.

Como parte del proceso para la selección de profesores, el IEMS ofreció el primer *Diplomado de Formación en Educación Media Superior*. La impartición corrió a cargo de profesores de la UNAM y tuvo lugar en instalaciones del Colegio de Ciencias y Humanidades. Los procesos de selección y contratación de los profesores para los 16 planteles se intensificaron. En este año, se emitió la primera convocatoria pública para el ingreso de estudiantes a las preparatorias. Sin contar todavía con las instalaciones definitivas, y en condiciones físicas no del todo favorables, comenzó la operación de los 15 nuevos planteles en "sedes alternas"; en ocasiones éstas eran bodegas prestadas por algunas empresas, o incluso, instalaciones de lo que había funcionado como fábricas. El mobiliario escolar tenía que ser rentado. Cada plantel recibió a aproximadamente 150 estudiantes, contando el sistema con 3,062 en total.

En 2002, quedan inaugurados 7 planteles: Tláhuac, Iztapalapa 2, Tlalpan I, Coyoacán, Azcapotzalco, Álvaro Obregón y Miguel Hidalgo. La construcción de los 8 restantes continuó avanzando. Debe señalarse que en ese momento, en las delegaciones Cuauhtémoc y Venustiano Carranza, no fue posible encontrar predios con las características requeridas, y por ello algunas delegaciones como Gustavo A. Madero y Tlalpan, llegarían a contar con 2 planteles cada una. En este año, egresó la primera generación de la preparatoria Iztapalapa I. También se diseñó el logo del IEMS.

Al año siguiente, se concluyó la construcción de algunos planteles más: Xochimilco, Tlalpan II, GAM y Milpa Alta. Continuaron diseñándose los programas de algunas asignaturas, como fueron las optativas, que se impartirían en el último semestre del bachillerato. La contratación de docentes siguió teniendo lugar, tras haber lanzado cuatro convocatorias para seleccionarlos. Es menester mencionar que la respuesta a tales convocatorias fue cada vez más nutrida, llegando a recibir hasta 2000 solicitudes por convocatoria. Concluido el proceso de selección, sólo se contrataba a alrededor de 150 profesores, que habían sido quienes mejor se ajustaron al perfil solicitado. En 2003, también quedaron aprobados las Políticas y Lineamientos para la Certificación de Estudios del SBGDF.

En 2004, se inauguraron las instalaciones definitivas de las preparatorias faltantes: Cuajimalpa, Iztacalco y Magdalena Contreras. Ya se encontraban funcionando todos los planteles en condiciones físicas altamente favorables, comparables a las de colegios privados. La Universidad de la Ciudad de México y el IEMS firmaron un convenio para que los egresados del SBGDF pudieran continuar sus estudios superiores en la primera.

Los programas de estudio han conocido continuadas revisiones, con la colaboración de los docentes, los equipos de apoyo pedagógico y apoyo disciplinar. En 2004, contando con la experiencia en la práctica educativa, se inicia el análisis y la reflexión sobre la experiencia, y como resultado, se generaron el ajuste y reorientación global del plan y los programas de estudio. Se intentó sistematizar y fortalecer la práctica educativa en el SBGDF. Se tiene la certeza de que la construcción del modelo educativo está inconclusa, y por lo tanto, abierta a mejoras. Por otra parte, en ese mismo año, egresó la primera generación de estudiantes del SBGDF, y la tercera de Iztapalapa I.

En 2005, se publicó el Estatuto Orgánico del IEMSDF. También se inició el proyecto para la creación de un programa de bachillerato a distancia; sin embargo, este proyecto ha sido reemplazado por otro, generado por la UNAM. Se implementó un programa llamado de Atención Tutorial (PAT) para reforzar el trabajo de los docentes-tutores con sus estudiantes. Se ajustó el sistema de evaluación. Se llevaron a cabo las primeras Jornadas Académicas, las cuales son espacios para que los docentes, el personal de apoyo pedagógico y el de apoyo disciplinar, puedan socializar sus experiencias en el trabajo educativo, diseñar e intercambiar estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En 2006, dio arranque un programa de becas, para aquellos estudiantes regulares que tuvieran un buen rendimiento académico. Se publicó el Estatuto Académico. El Consejo de Gobierno aprueba el Proyecto Educativo, así como las Reglas Generales de Inscripción y Reinscripción. Comenzó la publicación de los Cuadernos de Apoyo a la Docencia.

Hasta el momento (ya con Marcelo Ebrard en la jefatura de gobierno del DF) se ha planteado que el proyecto continuará, e incluso ya está en marcha la operación de un nuevo plantel, en la delegación Venustiano Carranza. Su comienzo de actividades se había planeado para agosto de 2007. Hoy, habiendo sido creada la Secretaría de Educación del DF, ya no se habla del "Sistema de Bachillerato del Gobierno del DF", sino sólo del "Sistema de Bachillerato del IEMSDF".

B) El proyecto educativo del Sistema de Bachillerato del IEMSDF

Cuando ya se empezaron a ver las construcciones de estas escuelas, era algo extraordinario, que nunca se había visto en las zonas en donde las construimos; quiero decir que las experiencias de las escuelas privadas de la Ciudad de México están absolutamente rebasadas por nuestras preparatorias. No hay una sola preparatoria en la Ciudad de México, y aún del país, lo digo con conocimiento de causa, que tenga el nivel de equipamiento profesional, físico, material y de recursos pedagógicos que tienen nuestras preparatorias. Es el mejor sistema del país.

Raquel Sosa Elízaga

Se ha mencionado previamente que algunos de los rasgos distintivos del modelo (proyecto) educativo es su apertura a mejoras, que cuenta con un carácter permanente, y que busca ser nutrido por la consideración de múltiples factores: sociales, educativos, del estudiantado mismo, etc. El Proyecto Educativo del IEMSDF, publicado en septiembre de 2006, describe las características del bachillerato, el modelo (proyecto) educativo, la estructura curricular y el proceso educativo. Todos estos puntos serán presentados a continuación.

a) Características del bachillerato del IEMSDF

Se trata de un bachillerato de tipo general, propedéutico, que se enfoca en el desarrollo de competencias significativas para enfrentar la vida académica y personal (convivencia interpersonal y desempeño ciudadano y laboral). Se aspira a formar una cultura general que permita a sus egresados la inserción en la educación superior.

Los estudiantes ingresan por medio de un sorteo de números aleatorios ante Notario Público. Este procedimiento intenta no reproducir los mecanismos de selección y exclusión que privan en otros sistemas de bachillerato, tendiendo así a la práctica de una política de equidad, a través de la cual se hace accesible la oferta educativa a quienes no han encontrado opciones disponibles en otros bachilleratos propedéuticos.

El Plan de Estudios contempla seis períodos semestrales. Se ha intentado responder con flexibilidad a las características personales, familiares, económico-sociales, académicas, etc. de los estudiantes, y existe la posibilidad de que los estudios puedan ser concluidos en un plazo mayor a tres años. Se contempla que aquellos que no logren concluir en un tiempo de 9 semestres, contarán con la posibilidad de proseguir sus estudios en el sistema de educación a distancia.

Se ha intentado proceder mediante criterios de equidad al distribuir los planteles en zonas que previamente no incluían escuelas de este nivel. El objetivo ha sido descentralizar la oferta educativa, tender hacia una mejor distribución de los servicios educativos, y posibilitar que la comunidad estudiantil pueda ejercer una actuación benéfica hacia la transformación del entorno.

El Proyecto Educativo precisa de una infraestructura que proporcione distintas áreas de conocimiento, para cubrir las necesidades de los programas de estudio. Cada plantel incluye los siguientes espacios de estudio:

- ◆ Aulas para el aprendizaje grupal

- ◆ Aula de Artes Plásticas
- ◆ Aula de Música
- ◆ Aula(s) audiovisual(es)
- ◆ Laboratorios (tanto de Ciencias como de Computación)
- ◆ Sala de Internet
- ◆ Cubículo de trabajo para cada uno de los profesores, dotado con:
 - Computadora personal, conectada permanentemente al Sistema de Evaluación y al correo interno, y a otros recursos de apoyo en intranet. Los profesores pueden disponer de algunas horas de acceso a internet desde sus respectivos cubículos.
 - Mobiliario (escritorio, archivero, librero, sillón para profesor y sillas para estudiantes o visitas).
 - Pintarrón y marcadores (para las asesorías académicas con los estudiantes).
- ◆ Cubículos de estudio para los estudiantes (equipados con pizarrón, mesa de trabajo y sillas)
- ◆ Biblioteca
- ◆ Auditorio
- ◆ Foro al aire libre
- ◆ Espacios deportivos
- ◆ Oficinas administrativas
- ◆ Sala de juntas
- ◆ Áreas verdes

b) El Proyecto Educativo

El Proyecto Educativo está conformado por tres estructuras que coadyuvan a la formación de los estudiantes, y que tienden a que éstos logren reunir el perfil de egreso, y alcancen la certificación de estudios. Estas tres estructuras son: el enfoque curricular, la estructura curricular y el proceso educativo, cada una de ellas descritas a continuación.

1) El enfoque curricular

Aquí se contienen las orientaciones filosófica, social, pedagógica y metodológica.

- ◆ **La orientación filosófica.** En ella se hace hincapié en que la vida de los sujetos debe contar con oportunidades para desarrollar sus potencialidades individuales, trascendiendo sus limitaciones, y lograr construir mejores condiciones para el mundo contemporáneo, y para generar alternativas válidas para el futuro. Deben generarse oportunidades para vivir y convivir: fortalecer la identidad, las oportunidades de participación colectiva, inclusión y transformación. Existe el reconocimiento de que la realidad es dinámica, con interconexiones entre lo individual, lo social, lo político, lo cultural y lo económico. Por lo tanto, los sujetos deben ser capaces de efectuar lecturas de esta realidad, y de emitir propuestas de solución realistas para los problemas actuales, teniendo en mente que su convivencia con los otros debe estar caracterizada por el respeto, la responsabilidad, el diálogo, la discusión y el consenso, la idea del bien común, valores, sensibilidad, el aprendizaje y la solidaridad. La construcción de sentido vital es entonces personal y comunitaria. Todo esto precisa del desarrollo

de la imaginación, la creatividad, la empatía, la diversidad y la comprensión hacia todos los fenómenos que plantea la vida:

En suma, la educación ha de estar orientada a promover la responsabilidad del sujeto sobre sí mismo, sobre los otros que comparten su entorno y propiciar que estos mismos sujetos construyan nuevas formas de relación e integración para intervenir en su realidad inmediata (Proyecto Educativo, 2006: 15).

- ◆ La orientación social. Es necesario reconocer que el mundo actual se caracteriza por la complejidad. Los sujetos deben ser capaces de participar en la construcción de escenarios locales, regionales, nacionales y universales, contando con conocimiento de las situaciones sociales, culturales, económicas, ecológicas, históricas y políticas imperantes. No puede ignorarse el papel que juega la incertidumbre en ello.

El papel de la educación ha de ser multidimensional, y asumir los retos que su función social les impone: fomentar la formación de seres humanos que se conceptúen como sujetos sociales, concientes tanto de sus derechos cívicos como de sus obligaciones en sociedad, asumiendo un papel activo como miembro de una comunidad escolar y extraescolar.

- ◆ La orientación pedagógica. Se tiende hacia una propuesta pedagógica que ofrezca alternativas de formación a los individuos que se hallan:

Inscritos en un mundo de desigualdades que tiende a lo incierto, lo volátil, lo efímero, lo transitorio, lo impersonal y al desarraigo colectivo, se fundamenta bajo el principio de que la realidad no está determinada de antemano, sino que es una articulación compleja de fenómenos en permanente movimiento, cuyas manifestaciones transcurren en diferentes planos, momentos y espacios (Proyecto Educativo, 2006: 17).

El proyecto educativo no está cimentado en ninguna corriente pedagógica particular, porque se considera que cada una de ellas ha sido producto de escenarios histórico-sociales particulares. Sin embargo, sí se menciona que trata de recuperar "lo más valioso de la tradición educativa", pero dicha recuperación incluye la resignificación por medio de las tareas que hoy afronta la educación en todos los contextos.

El primer documento normativo fue la Propuesta Educativa, en la cual trabajó el ingeniero Manuel Pérez Rocha, que fungió como Coordinador de Asuntos Educativos durante el gobierno de Cuauhtémoc Cárdenas, (posteriormente fue parte del Consejo Asesor tanto de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, como de las preparatorias con la administración de Andrés Manuel López Obrador; y actualmente es rector de la UACM, y miembro del Consejo de Gobierno del Instituto de Educación Media Superior). El documento fue revisado por profesores de preparatoria y por gente dedicada al campo de la educación.

Pérez Rocha (en Memoria, origen de un proyecto educativo, 2006: 33) indica:

Si se quiere etiquetar a la corriente que dio origen al Modelo, pues diría que es una propuesta liberal de la educación, con la idea de que la educación sirva para formar al individuo, al ser humano, darle una cultura, valores, dentro de un contexto [...] Uno de los elementos importantes de este modelo son las tutorías. La idea tiene que ver con la toma de conciencia de que el sistema tradicional, que consiste en que el profesor exponga la información y los conocimientos frente a grupos amplios y que a esto se reduzca el proceso educativo tiene resultados paupérrimos. Lo que ocurre es que este esquema, al que yo llamo un sistema industrializado de la educación, se ha impuesto de tal manera que no se entiende que las cosas puedan ser de otra forma [...] Indudablemente que hay una atención muy clara a corrientes pedagógicas que van avanzando. Pero algo que ha influido en mi manera de ver las cosas son las corrientes críticas pedagógicas norteamericanas. En Estados Unidos se han desarrollado corrientes pedagógicas críticas muy fuertes, aunque con impacto limitado en ese país.

La propuesta curricular engloba tres ejes de formación: crítico, científico y humanístico, que guían el desarrollo de competencias, actitudes y valores, que atraviesan todo el plan de estudios. Dos criterios de flexibilidad sustentan la propuesta:

-El currículum fomenta el desarrollo de una cultura general, caracterizada por una diversidad de saberes, competencias y valores, que posibiliten la continuación de estudios en el nivel superior, y que permitan proponer soluciones básicas para los problemas de la comunidad.

-El currículum debe ser recreado y retroalimentado a través de las experiencias educativas que generen los actores implicados, articulando los programas con las demandas escolares.

El docente es concebido como un agente reflexivo sobre su ejercicio cotidiano, y no como un mero transmisor de conocimientos y contenidos. Recrea el saber disciplinario a través de su experiencia, diseñando mecanismos para traducirlo y potenciar los aprendizajes significativos:

Se trata de un sujeto que convoca al saber desde el ejercicio mismo de su propia práctica, se le sitúa como corresponsable del aprendizaje del estudiante, capaz de propiciar que éste último desarrolle una relación de compromiso, sugestión e interrogación con el saber [...] que asuma la responsabilidad ética que envuelve la relación con sus estudiantes [...] ha de favorecer la cooperación con sus compañeros e incrementar su capacidad de innovación (Proyecto Educativo, 2006: 19).

La atención al estudiante es personalizada, y tiende a que éste logre su "emancipación cognitiva, emocional, simbólica, social y cultural". Esta atención se presenta como un acompañamiento durante toda la trayectoria escolar, caracterizado por el respeto, la responsabilidad y la comprensión de los factores que afectan su aprendizaje: antecedentes escolares, características de la comunidad y la familia de las que proviene, interés o motivación en el aprendizaje, empleo, autoconcepto, planes de vida, desempeño en el bachillerato, características del capital cultural que ha adquirido, etc.

El estudiante es un sujeto con derecho a una educación que le permita alcanzar sus aspiraciones, y que le brinde oportunidad de desarrollar sus habilidades y conocimientos, en forma personal y diferenciada, participando responsablemente en su propia formación. Se intenta que comprenda que la educación ejercerá influencia durante toda su vida, y que la calidad de dicha influencia dependerá de su participación comprometida en los procesos escolares.

Existen numerosos espacios de aprendizaje; éste no está circunscrito a las aulas. Se tiende a fomentar la comunicación, la convivencia, la colaboración, la participación en proyectos, experimentos, investigaciones y otros trabajos académicos.

La evaluación es concebida como un proceso que atraviesa todos los procesos educativos, de manera continua, y que contribuye a retroalimentar el quehacer docente y orientar el desarrollo de los aprendizajes. La evaluación tiene como propósito el fortalecimiento de los saberes y las prácticas, por medio de la reflexión de estudiantes y docentes. Es sistemática, personalizada y debe reflejar lo que el estudiante sabe y puede hacer, lo que le falta y los medios para alcanzar los objetivos planteados:

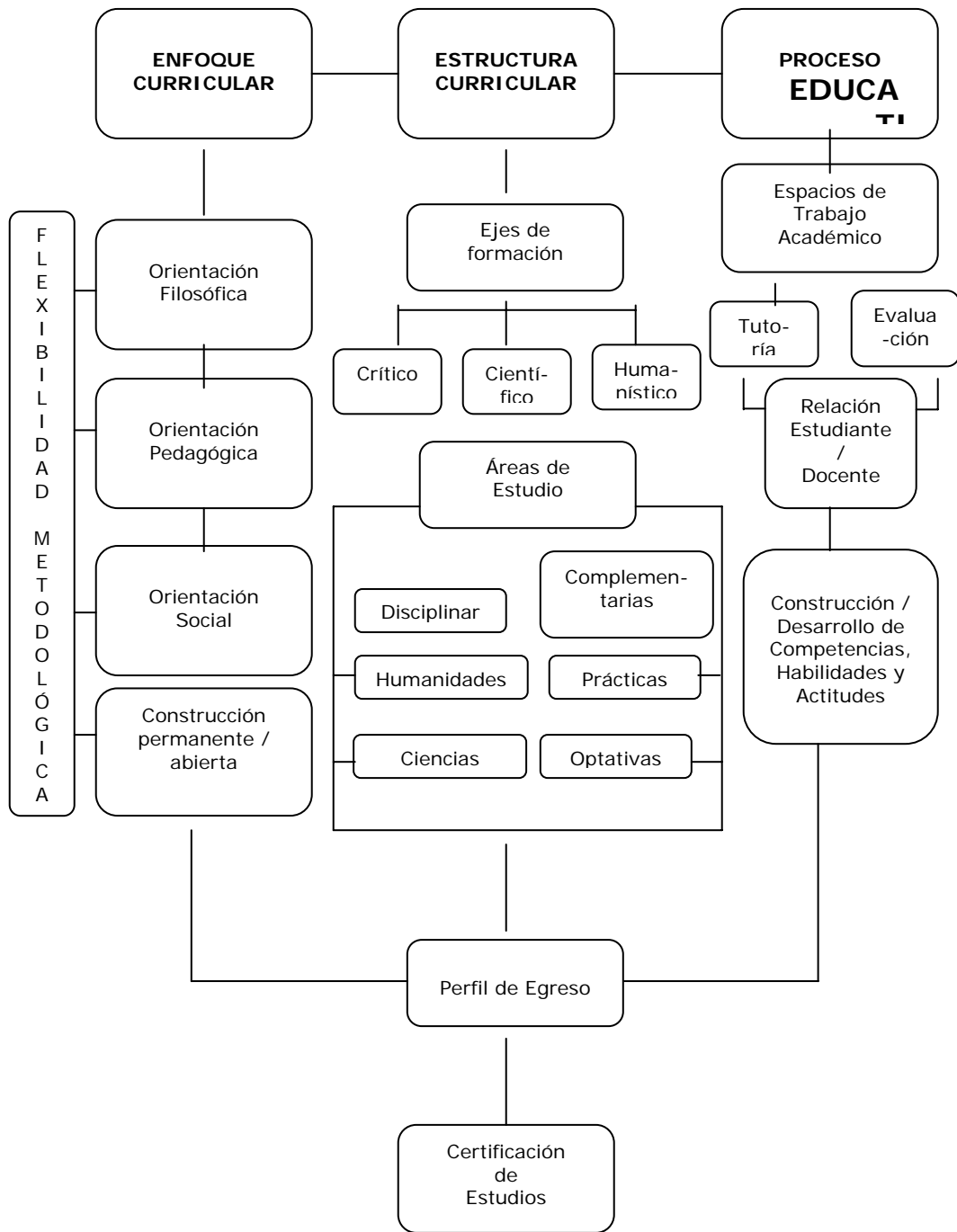
La evaluación cobra sentido en la medida en que recoge información de los procesos de aprendizaje para enfatizar las fortalezas de los estudiantes en lugar de sus deficiencias; permite conocer los estilos de aprendizaje, las experiencias culturales y educativas de éstos, así como el desarrollo de diversas competencias; estimula en los estudiantes y docentes la propia reflexión sobre sus prácticas; permite documentar las experiencias y las formas en que los estudiantes aprenden y cómo los docentes contribuyen a su aprendizaje. Igualmente, brinda información que reorienta las actividades, las formas de organización, la planeación y los trabajos que se generan en el proceso educativo (Proyecto Educativo, 2006: 21).

En este sistema de bachillerato la evaluación no se efectúa por medio de calificaciones numéricas, sino que se realiza de manera cualitativa: existe una evaluación diagnóstica cada semestre, que orienta las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y se realiza de forma continua. Hay algunos cortes de evaluación a lo largo de cada semestre, en los cuales se asientan las fortalezas de los estudiantes respecto a los objetivos declarativos, procedimentales y valorales previstos, así como sus carencias y los medios para superarlas. Se asigna una "C" para denotar que los objetivos de aprendizaje han sido alcanzados, o una "NC" si no ha sido así. No se recurre a exámenes extraordinarios, sino a períodos de trabajo personalizado denominados "módulos", en los cuales el estudiante trabaja con el docente, incidiendo particularmente en los aspectos que no domina.

El único momento en que el estudiante recibe una calificación numérica, es cuando presenta la réplica de su "Problema Eje" (una suerte de tesina, o trabajo de investigación documental, experimental o de campo, realizado durante el último semestre de su trayectoria, contando con el apoyo de dos profesores –un director y un revisor-), al

final del bachillerato. Las calificaciones numéricas son otorgadas durante el proceso de elaboración del problema eje, en tres momentos diferentes del semestre. Corren a cargo del director, el revisor y la "Comisión Evaluadora" (semejante a un comité tutorial, que sigue y retroalimenta el desarrollo del problema eje desde su proyecto inicial hasta su réplica final). Esta calificación representa el promedio numérico con el que el estudiante egresará del bachillerato.

El siguiente diagrama ilustra la interconexión de las tres estructuras que componen el Proyecto Educativo.



2) La estructura curricular

La formación de los estudiantes es dirigida por los tres ejes que organizan la estructura curricular del Proyecto Educativo: la formación crítica, la formación humanística y la formación científica. Estos tres ejes de formación guían los procesos educativos y el desarrollo académico, de manera integral. Se intenta que ninguno de ellos predomine, en detrimento de algún área del conocimiento en particular.

- ❖ **La formación crítica.** Este eje incide en la formación del pensamiento crítico en los estudiantes, que está implicado con la autonomía del pensamiento, la toma independiente de decisiones, la actuación con mayor responsabilidad y con consideración hacia los demás. Los componentes de la formación crítica se encuentran firmemente interrelacionados: actitud crítica, dominio del campo u objeto de la crítica, capacidad y hábito de vigilancia epistemológica, capacidad y hábito de contextualización teórico-cultural, capacidad y hábito de contextualización histórico-social. Se trata de que los estudiantes desarrollen la “disposición auténtica de búsqueda de la verdad”. Los estudiantes han de ser conscientes de lo que saben, pero también de lo que aún les falta por conocer. Deben reconocer aquello que es tratado con mentira o engaño. Para lograr este aspecto, el Plan de Estudios contempla que el estudiante domine los conceptos básicos de cada disciplina, así como las competencias básicas para el aprendizaje (comprensión lectora, razonamiento lógico, expresión oral y escrita). Esta actitud permitirá que los estudiantes se habitúen a cuestionar la validez de la información que se les presenta; los capacita para participar en discusiones sistemáticas y para reconocer la relación entre los conceptos teóricos, los conocimientos y su marco social, cultural e histórico.
- ❖ **La formación humanística:** está conformada por el desarrollo de: actitud y conocimientos axiológicos, conciencia humanística (histórica y social), conciencia ética, disposición y capacidad de actuación moral, sensibilidad y capacidad de reflexión estéticas, capacidad de expresión artística, capacidad de interacción social eficaz y responsable, capacidad de expresión oral y escrita, hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado. El bachillerato debe promover los valores humanos universales y una fuerte conciencia humanística, que permita comprender que “los seres humanos comparten vida, destino y emociones; de que forman parte de una especie que trasciende su momento y su lugar” (Proyecto Educativo, 2006: 29). Se fomenta el estudio de diversas culturas y sus obras, y se enfatiza en la conciencia de vivirse como sujetos éticos. El estudiante entra en contacto con productos literarios, filosóficos, históricos y artísticos, logrando construir una cultura básica. El bachillerato debe fomentar hábitos de trabajo con disciplina, organización y eficacia, así como fortalecer una interrelación social responsable, solidaria y efectiva.

- ❖ **La formación científica:** son cuatro los elementos que se toman en cuenta en este eje: la actitud científica, la cultura científica general, el conocimiento sólido de algunas ciencias particulares y la capacitación para la investigación científica. Se trata de que el estudiante adquiera el hábito de indagar sistematizadamente, y a experimentar no de forma rutinaria, sino orientadamente hacia el descubrimiento, logrando formarse un panorama general de las principales disciplinas científicas, los procesos que implican y la estructura del conocimiento científico. Se contempla también la enseñanza de la historia y la filosofía de la ciencia. Las competencias a desarrollar están centradas en matemáticas, física, química y biología. El estudiante entra en contacto con técnicas y métodos de investigación documental, experimental y analítica; y aprende a redactar informes científicos.

En lo que respecta a las áreas de estudio, éstas se encuentran co-implicadas con los ejes formativos, y ordenadas en dos ámbitos: el disciplinar y el complementario. El disciplinar está formado por el área de humanidades y el área de ciencias.

El área de humanidades tiene como propósito central el estudio del ser humano, de sus concepciones y de sus manifestaciones, así como su trascendencia en el tiempo y espacio.

El área de ciencias plantea como propósito central que los estudiantes se acerquen gradualmente a los métodos y principios de la ciencia para desarrollar el razonamiento lógico, a través de un trabajo ordenado y sistemático. De esta manera se favorece la comprensión profunda y crítica de la realidad.

[...] el estudio y enseñanza de las ciencias contribuye a la formación humanística mediante las necesarias y constantes referencias a la filosofía e historia de la disciplina que se traten. Lo mismo puede decirse de la formación científica, por ejemplo, el trabajo en historia y filosofía, que en esta clasificación pertenecen al área humanística, contribuyen a la formación científica (Proyecto Educativo, 2006: 31 – 32).

Por su parte, el ámbito de áreas complementarias agrupa asignaturas prácticas y optativas. Las primeras tienen la finalidad de desarrollar competencias para el aprendizaje y la comunicación. Las segundas se insertan en la formación disciplinar, proporcionando oportunidad para poner en acción competencias que trascienden lo ya aprendido disciplinariamente.

De esta manera, se intenta que durante el primer ciclo (primeros dos semestres), se construyan las competencias básicas para el aprendizaje –comprensión de lectura, razonamiento lógico matemático, expresión oral y escrita, habilidades de búsqueda y organización de información. El segundo ciclo (tercer y cuarto semestre) posibilita que el estudiante desarrolle mejor su pensamiento crítico, aplique los métodos científicos de manera más completa, realice distintos tipos de investigación, adquiera comprensión de textos en inglés, aprecie obras plásticas y mejore su competencia lógico-matemática. Por último, en el tercer ciclo (quinto y sexto semestres), los programas se sitúan en el desarrollo de saberes prácticos, dando lugar a la movilización de competencias más complejas, y que pueden tener aplicación en el contexto social.

Es así como se intenta que los estudiantes puedan prepararse para insertarse exitosamente en la educación superior, habiendo participado activamente en su propia formación en conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que han de trascender lo meramente académico, y permitirles ejercer una actuación social responsable y comprometida.

3) El proceso educativo

Existe una articulación entre los procesos, acciones, tiempos y espacios que están implicados en el trabajo académico desempeñado por estudiantes y docentes.

El trabajo docente contempla multiplicidad de espacios:

- la asesoría académica
- el seguimiento y acompañamiento al estudiante (tutorías)
- la evaluación de los aprendizajes
- el trabajo colegiado con docentes de su disciplina (reuniones semanales de academia; reuniones mensuales en Jornadas Académicas, con profesores de otros planteles y reuniones plenarias periódicas con todos los profesores de su disciplina)
- planeación personal y colectiva
- participación activa en su formación y desarrollo docente

Todos estos espacios permiten el intercambio de experiencias contextualizadas en el desarrollo del programa de estudios. También se fomenta el trabajo multidisciplinario, es decir, implicando grupos de trabajo con profesores de distintas asignaturas.

Los docentes trabajan en varias sesiones –con duración de hora y media- a la semana con grupos de aproximadamente 25 estudiantes. En éstas sesiones se presentan las ideas y conceptos centrales de los temas, se responden preguntas de los estudiantes y se decide si se brinda explicaciones más profundas. El docente no funge como un mero transmisor de ideas, sino como un “ejemplo intelectual y moral” para los estudiantes. El trabajo que se realice en estas sesiones estará apoyado por las asesorías académicas, en las cuales los estudiantes trabajarán en grupos pequeños, o bien, individualmente, apoyados por el profesor. Se trabaja en la resolución de problemas específicos, en la aclaración de dudas, y en el seguimiento puntual y cuidadoso de los procesos de aprendizaje del estudiante.

Existe otro espacio de trabajo denominado “horas de estudio”, en las cuales, de manera individual o en equipos pequeños, se trabaja de manera más práctica en la recreación de los aprendizajes. Pueden dedicarse a lectura de libros, elaboración de trabajos académicos, desarrollo de competencias específicas, discusiones, seminarios, proyectos interdisciplinarios, trabajos de investigación, etc. Cada asignatura cuenta con su propia hora de estudio. Al sumar el tiempo dedicado a las sesiones grupales, las horas de estudio y las asesorías, la carga total de trabajo para los estudiantes es de 30 horas semanales.

La tutoría cuenta con dos dimensiones: la asesoría académica y el seguimiento y acompañamiento. Las asesorías académicas son sesiones diseñadas para atender a uno o a varios estudiantes. Generalmente se llevan a cabo en el cubículo del profesor. Aquí se solucionan los problemas específicos detectados en los procesos de aprendizaje, se resuelven dudas, se evalúa el progreso, se orienta pedagógicamente y se recomiendan estrategias de estudio. Son obligatorias.

El seguimiento y el acompañamiento son realizados por cada docente. En este modelo, el docente tiene una doble función: docente-tutor, que tiene a su cargo a 15 estudiantes, quienes durante un ciclo (un año) serán sus tutorados. Cada uno de ellos recibe atención una vez por semana, en el cubo del profesor, con objeto de conocer su situación personal y académica, evaluar puntualmente sus avances en cada asignatura, y proporcionar apoyo para mejorar su trayectoria académica. El tutor es el encargado de seguir la historia académica del estudiante, e intervenir para que ésta vaya mejorando.

Otro de los espacios que cada docente-tutor tiene para el trabajo con sus tutorados es el Programa de Atención Tutorial, que cuenta con una hora y media semanal. Estas sesiones son diseñadas por cada docente-tutor, y pueden estar dedicadas a revisar la situación académica de los tutorados, o a trabajar en cuestiones específicas tales como: construcción del plan de vida, fortalecimiento del autoestima, mejora de la comunicación, estrategias de aprendizaje, proyectos artísticos, etc. En estas sesiones es común que traten de implementarse medidas para mejorar la convivencia, la cooperación y la integración grupal, la identidad generacional, etc.

La relación entre el docente-tutor y sus tutorados debe estar marcada por una fuerte responsabilidad social. El estudiante debe concientizarse de que es un sujeto responsable por su propio aprendizaje. El docente-tutor crea un ambiente de respeto, comunicación y motivación para que el estudiante se interese profundamente por el conocimiento y el desarrollo de competencias. El tutor proporciona todo el apoyo posible para que los tutorados (sobre todo aquellos que están en riesgo de abandonar la escuela), continúen su trayectoria académica y logren concluir el bachillerato.

Cada tutor debe diseñar e implementar estrategias de enseñanza y fomentar estrategias de aprendizaje para que sus tutorados puedan ir desarrollándose en cada disciplina, recibiendo retroalimentación, orientación y recomendaciones sobre el uso de distintas técnicas, recursos y materiales.

La evaluación, como ya ha sido mencionado, cuenta con tres dimensiones: diagnóstica (inicial), continua (formativa) y compendiada (final). Es un proceso de observación sistemática, personalizada y contextualizada. Cuando el estudiante está por concluir el plan de estudios, debe entrar a un proceso de certificación, mismo que activa todas las competencias desarrolladas a lo largo del bachillerato. Como ya se ha descrito anteriormente, este proceso se centra en la elaboración de una investigación que puede adoptar la forma de monografía, ensayo, reporte de investigación, o "problema eje teórico-práctico" (elaboración de una investigación, más la realización de una obra plástica; esto es propio de quien elige trabajar un tema de Artes Plásticas). Este problema eje se desarrolla en una asignatura especial (del mismo nombre) que el estudiante cursa durante su sexto semestre.

El perfil de egreso considera que quien ha concluido el plan de estudios deberá contar con las siguientes características (Proyecto Educativo, 2006: 47):

-Capacidad para aprender por sí mismo, con constancia y compromiso para lograr construir nuevos saberes cada vez más complejos y adecuados a las circunstancias en las que se desenvuelva a lo largo de su vida.

-Actitud y capacidad crítica que le permita analizar diversas fuentes de información, así como diferentes procesos de la vida cotidiana para tomar una postura ante lo inesperado, y que le faciliten la toma de decisiones.

-Capacidad intelectual para analizar y comprender su contexto, así como la fortaleza de carácter necesaria para modificarla en sentido constructivo.

-Autonomía y responsabilidad ante las decisiones libremente asumidas, con plena conciencia de sus derechos y obligaciones y las repercusiones de sus actos.

-Capacidad para desenvolverse en situaciones problemáticas y resolverlas.

-Competencia para participar como miembro de su comunidad; dispuesto para aceptar los disensos, así como para saber construir consensos.

-Dominio de diversas estrategias de búsqueda y procesamiento de información para hacer frente a los retos que su vida personal, social o académica le demanden.

-Habilidades, actitudes y conocimientos para el trabajo, entendido éste como una actividad consciente, creadora y productiva en el sentido más amplio de la palabra que debe conducir a la emancipación.

-Competencias básicas para el aprendizaje y habilidades intelectuales para la construcción de los conocimientos necesarios para continuar su educación.

-Respeto, tolerancia, honestidad y solidaridad para construir un nuevo tipo de relaciones mutuamente enriquecedoras, que propicien la superación permanente.

Tal como ya se ha mencionado, el proyecto educativo reitera que se encuentra en desarrollo permanente, y que coadyuva a desarrollar el currículum de manera en que pueda recrearse, pero también adecuarse, a través de la experiencia de todos los actores implicados. Esto puede hacerse gracias a los criterios de flexibilidad. Se hace énfasis en que la educación debe incidir en la formación de sujetos emancipados, autónomos, y con una responsabilidad social hacia su comunidad, y han de estar preparados para ejercer transformaciones que contribuyan al mejoramiento de la sociedad.

A continuación se presentan algunos cuadros que ofrecen en síntesis algunos de los aspectos más relevantes del SBIEMSDF (Tomados de: *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, 13 de octubre de 2006: pp. 26 a 45 y GDF IEMS, Propuesta Educativa, julio de 2002).

Cuadro 2.
Aspectos relevantes del Sistema de Bachillerato del IEMSDF

Concepto	Especificación
<p>Atribuciones del Instituto de Educación Media Superior del DF</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar, instrumentar y ejecutar modelos alternativos de educación media superior en el Distrito Federal, así como sus planes y programas de estudio; • Establecer, organizar, mantener y administrar planteles de educación media superior en el Distrito Federal los cuales constituirán el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, dando prioridad a las zonas donde los servicios educativos sean insuficientes o lo dicte el interés público; • Impartir educación media superior a través de las modalidades escolar y extraescolar, cuidando en todo tiempo de llevarla a los sectores sociales más desfavorecidos y de acuerdo con el modelo educativo desarrollado por el Instituto; • Expedir certificados de estudio y otorgar diplomas y títulos académicos correspondientes al nivel medio superior; • Otorgar o retirar reconocimiento de validez a estudios realizados en planteles particulares que impartan el mismo modelo de enseñanza; • Auspiciar el establecimiento de planteles particulares en los que se impartan los modelos educativos diseñados por el Instituto; y • Las demás que este Decreto y otras disposiciones le otorguen.
<p>Fines</p>	<p>“el fin que orienta el Sistema de Bachillerato del Gobierno del DF es satisfacer las necesidades educativas de los jóvenes que viven en la vecindad de sus planteles [...] Cada plantel tendrá la responsabilidad de atender [...] a necesidades específicas que se deriven del contexto físico, cultural y social o de los antecedentes históricos de la zona”.</p> <p>El logro de la formación exige no solamente integrar el plan de estudios con determinados temas sino, fundamentalmente, poner en práctica métodos de trabajo académico que promuevan el desarrollo de habilidades intelectuales superiores y, sobre todo exige hacer de la preparatoria un espacio de interacciones auténticamente humanas que contribuyan al desarrollo de los valores morales, intelectuales y sociales. Las finalidades son:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Satisfacer las necesidades educativas del sector de la juventud mexicana al cual abrirá sus puertas. b. Poner en marcha planteles estratégicamente distribuidos en el territorio del Distrito Federal, de modo que los jóvenes que cursen en ellos sus estudios no tengan necesidad de desplazarse largas distancias; por esta razón se ha determinado que, en vez de construir grandes planteles para varios miles de estudiantes, se pondrá en marcha una mayor cantidad de planteles con una matrícula reducida (alrededor de mil alumnos). c. Una tercera política que puede enunciarse es la de que el sistema de bachillerato del Gobierno del Distrito Federal debe satisfacer las aspiraciones educativas de la juventud”

Concepto	Especificación
Satisfacción de necesidades específicas	“Dar satisfacción eficaz a las necesidades específicas de cada uno de los estudiantes. Aún cuando el trabajo académico en grupo es una práctica muy importante, la propuesta educativa prevé los espacios, tiempos y recursos necesarios para que se atiendan las necesidades individuales a través de cursos propedéuticos, cursos de nivelación, tutorías, orientación educativa, cursos optativos, actividades extracurriculares, etc.”
Ámbitos de formación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Formación crítica ◆ Formación científica ◆ Formación humanística
Formación crítica	<p>Comprende cinco componentes principales estrechamente entrelazados entre sí, que sólo se separan para fines analíticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Actitud crítica: “consiste en la disposición auténtica de búsqueda de la verdad”. b) Dominio del campo u objeto de la crítica. c) Capacidad y hábito de vigilancia epistemológica. d) Capacidad y hábito de contextualización teórico – cultural. e) Capacidad y hábito de contextualización histórico – social.
Formación científica	<p>“Consiste en la duda sistemática y en la costumbre de sistematizar toda indagación”.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Actitud científica b) Cultura científica general c) Conocimiento sólido de algunas ciencias particulares d) Capacitación para la investigación científica
Formación humanística	<ul style="list-style-type: none"> a) Actitud y conocimientos axiológicos b) Conciencia humanística (histórica y social) c) Conciencia moral d) Disposición y capacidad de actuación moral e) Sensibilidad y capacidad de reflexión estéticas f) Capacidad de expresión artística g) Capacidad de interacción social eficaz y responsable h) Capacidad de expresión oral y escrita i) Hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado.

Concepto	Especificación
Estudiantes	<p>“Los estudiantes constituyen la razón del ser del SBGDF, los profesores, las autoridades y los recursos técnicos y materiales tienen como fin apoyar el aprendizaje y la educación de los estudiantes de la institución”.</p> <p>“Los estudiantes son, a su vez, los actores centrales de los procesos educativos [...] deben asumir la responsabilidad de su educación y de que todos los demás actores y recursos están para apoyar el cumplimiento de esta responsabilidad individual e intransferible”.</p>
Profesores Evaluación Tutorías Asesorías	<p>“Constituyen el apoyo central de la educación de los estudiantes y de la marcha de la institución. No son funcionarios. Realizan evaluación permanente del progreso de los estudiantes, para orientar el trabajo”</p> <p>“Tiene como función básica apoyar la formación del estudiante; debe verse esencialmente como un proceso regulador del aprendizaje, que guía y orienta al profesor y al estudiante en la planeación académica y que brinda información oportuna y pertinente sobre lo que se ha aprendido y lo que falta por aprender”. Diagnóstica, formativa y compendiada.</p> <p>“El objetivo de las tutorías consiste en establecer las condiciones de apoyo y seguimiento para que el estudiante concrete paulatinamente su formación académica y personal a través de la exposición de ideas, comentarios y preguntas”.</p> <p>“Ofrecen al estudiante la posibilidad de adquirir diversas estrategias de aprendizaje y desarrollar estrategias y hábitos de estudio, investigación, comprensión de textos y resolución de distintos problemas”.</p>

Cuadro 3.
Los ámbitos y líneas formativas del SBGDF

Ámbitos/ Líneas formativas	Formación crítica	Formación científica	Formación humanística
CONOCIMIENTOS	Dominio del campo u objeto de la crítica	-Cultura científica general -Conocimiento sólido de algunas ciencias particulares	-Conocimientos axiológicos -Cultura básica
HABILIDADES	-Capacidad de vigilancia epistemológica -Capacidad de contextualización histórica-social	-Capacitación para la investigación científica	-Capacidad de actuación moral -Capacidad de reflexión estética -Capacidad de expresión oral y escrita -Capacidad de expresión artística -Interacción social eficaz y responsable
ACTITUDES	-Actitud crítica -Hábito de vigilancia epistemológica -Hábito de contextualización teórico- cultural -Hábito de contextualización histórico- social	-Actitud científica	-Actitud axiológica -Conciencia histórica y social -Conciencia moral -Disposición de actuación moral -Sensibilidad estética -Hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado

Cuadro 4.
Áreas de trabajo académico

CIENCIAS	HUMANIDADES	PRÁCTICAS	COMPLEMENTARIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Física • Química • Biología 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua y Literatura • Historia • Filosofía • Música • Artes Plásticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación y organización del estudio • Computación • Inglés 	<ul style="list-style-type: none"> • Optativas • Actividades extracurriculares

C) El pensamiento utópico dentro del Proyecto Educativo del IEMSDF

Las preparatorias del Gobierno del DF son un reto a la sociedad para que se percate de que la educación es una necesidad básica de los seres humanos. La educación no puede ser vista simplemente en términos de las supuestas necesidades del desarrollo, de las necesidades de un proyecto nacional, etcétera; sino que es una necesidad básica como lo es la alimentación. Por eso la perspectiva sobre la educación tiene que cambiar, tiene que verse a la educación como una necesidad vital de la gente y los recursos tienen que asignarse a este esfuerzo sin atender a criterios productivistas, eficientistas o economicistas. Los criterios deben ser sociales y políticos, en el mejor sentido de la palabra. Repito, es un reto que se le presenta a la sociedad para que vea a la educación de manera diferente [...] Los estudiantes deben ser vistos como personas que tienen necesidades educativas, culturales, psicológicas y afectivas muy complejas y que la educación es el servicio orientado a satisfacer estas necesidades.

Manuel Pérez Rocha

El Proyecto Educativo del IEMSDF presenta numerosos elementos de pensamiento utópico:

- Está centrado en el reconocimiento de las características y carencias de una sociedad bien definida, y emite una evaluación crítica, fundamentada, hacia los planteamientos de la educación en el nivel medio superior.
- Presenta alternativas de cambio enraizadas en la realidad, implicando personalmente la responsabilidad de los actores.
- No intenta introducir cambios totalitarios, ya que sólo se propone trabajar con un segmento específico de la sociedad.
- No es un modelo educativo terminado e inamovible, sino que conoce revisiones y adecuaciones periódicas, tomando en cuenta las características del trabajo de los actores implicados.
- No aspira a crear una sociedad perfecta, sino que propone modificaciones viables al estado de la educación en el nivel medio superior.
- Genera una amplia multitud de posibilidades en el trabajo de docentes-tutores y estudiantes, implicando la creatividad, la responsabilidad y la innovación de los mismos.
- Tiene clara la forma de implementar el modelo teórico en la realidad.
- Apela a la voluntad, inteligencia, reflexión, trabajo cotidiano, fortalecimiento de las capacidades individuales, disciplina, desarrollo del mundo interior (Mayor, en Ainsa, 1999) de los actores implicados.

Aunque claramente se asienta en el Proyecto Educativo que éste no ha sido construido exclusivamente en base a un enfoque pedagógico específico, cuando se comparan sus propuestas con las emitidas en el pensamiento utópico en educación de Delors (1996), de Alba (1997) y Kepowicz (2004), se encuentran remarcables puntos de contacto:

- El proyecto educativo aspira a estimular en el estudiantado los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996): aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir.
- El proyecto educativo sí contiene una formación básica general, abarcando contenidos “relativamente cerrados y estables”, y contenidos más flexibles y dinámicos, que se adaptan a las condiciones sociales y los avances científico-tecnológicos: así como una interrelación entre ambos tipos de contenidos (De Alba, 1997).
- El proyecto educativo propone la mejora en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Intenta fomentar el pensamiento crítico. Invita a los estudiantes a concientizarse de los problemas de las sociedades actuales, y a proponer soluciones para los mismos. Trata de constituirse como una mejora en el sistema educativo nacional. Apela a la creatividad e imaginación de sus actores. Fortalece el diálogo, la retroalimentación y la cooperación entre todos los actores. Se enfoca en el aprendizaje cooperativo, la reflexividad, el cuestionamiento, el análisis y el cambio de mentalidad de los estudiantes. Intenta ofrecer un perfil de egreso que denote la formación de personas útiles para la sociedad. Fortalece la equidad social (Kepowicz, 2004).

La presente investigación, entre sus objetivos, cuenta con el de determinar qué grado de pensamiento utópico reconocen los docentes-tutores que el proyecto educativo del IEMSDF contiene. Es por ello que uno de los instrumentos (Cfr. Capítulo VI) se ha diseñado en base a las propuestas de pensamiento utópico revisadas aquí, correspondientes a Delors (1996), de Alba (1997) y Kepowicz (2004).

Por otra parte, cuando se realiza la comparación entre este proyecto educativo y algunos de los pensamientos utópicos concretos (cfr. Capítulo IV), se encuentra que también hay planteamientos de éstos implícitos en él:

- Algunas de las actividades realizadas en el trabajo entre docentes-tutores y estudiantes (por ejemplo, las asesorías, las tutorías y el Programa de Atención Tutorial) implican la compensación del *sentimiento de inferioridad*, y fortalecer así el *sentimiento de superioridad* de los estudiantes. También se trabaja el *sentimiento de comunidad*, de modo que se reconozca al otro y se practique una convivencia más justa. Incide en un *papel terapéutico* (la reeducación de los sujetos) y un *papel preventivo* (desarrollo del *sentimiento de superioridad* y el *de comunidad*). Aspira a formar individuos cooperativos e independientes. Fomenta el trabajo sin establecer categorías o distinciones entre los estudiantes. El proyecto educativo del IEMSDF también implica un trabajo personalizado con los padres de familia. Esto coincide parcialmente con el pensamiento utópico concreto de las escuelas adlerianas.
- La labor de los docentes-tutores comparte similitudes con la multifuncionalidad de los facilitadores en el enfoque de Carl Rogers. Se intenta fortalecer la comprensión y la empatía entre docentes-tutores y estudiantes. Se tiende a la generación de aprendizajes significativos. Se requiere la participación activa de los estudiantes. Se fomenta el juicio crítico, la creatividad, la expresión de lo racional y lo emotivo. Todo esto lo comparte con el pensamiento utópico concreto del enfoque centrado en la persona.
- Aunque el proyecto educativo no contempla ser una escuela IM, sí existen múltiples actividades que inciden en la estimulación de las inteligencias

múltiples. Quizá la más descuidada sea la inteligencia corporal-kinestésica, ya que las actividades deportivas no están contempladas formalmente dentro del currículum. Se estimula en asignaturas como Artes, Música, y en actividades extracurriculares como Danza y Teatro.

- El proyecto educativo comparte algunas características de los planteamientos originales del Colegio de Ciencias y Humanidades: incentiva la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria, fomenta la educación científica, intenta conseguir un perfil de egreso adecuado para las exigencias universitarias, trabaja de manera colegiada las ciencias y las humanidades.

Debe reiterarse entonces que el proyecto educativo del IEMSDF contempla, por lo menos en teoría, una multiplicidad de elementos de pensamiento utópico y de pensamiento utópico concreto, tanto referente a experiencias internacionales como nacionales.

D) El plantel “Felipe Carrillo Puerto”

El plantel Felipe Carrillo Puerto comenzó a funcionar simultáneamente con los otros 15 planteles, aunque en condiciones poco favorables, ya que en sus orígenes, los estudiantes realizaban sus actividades en un local propiedad de CRISA, a la par de la construcción de la escuela. Las instalaciones físicas del plantel fueron terminadas en 2003, inaugurándose en febrero de ese año.

El plantel recibe a 350 estudiantes en cada generación, que como ya se ha mencionado, son seleccionados mediante un sorteo certificado por Notario Público. 175 de estos estudiantes se encontrarán en el turno matutino (de 8 a 14 horas, de lunes a viernes); y los restantes 175 estarán en el turno vespertino (de 14 a 20 horas). Cabe mencionar que en sus primeros años de funcionamiento, la demanda de admisión en el plantel era baja, dado que era una escuela desconocida que ni siquiera contaba con instalaciones físicas adecuadas. Sin embargo, en los procesos de selección más recientes, se han registrado más de 2000 solicitudes de ingreso.

La planta docente está constituida por 66 profesores, distribuidos en 12 academias, de la siguiente forma:

Academia	Núm. profesores	Academia	Núm. profesores
Artes	3	Inglés	3
Biología	4	Lengua y Literatura	9
Computación	4	Matemáticas	10
Filosofía	9	Música	3
Física	6	Planeación y organización del estudio	4
Historia	6	Química	5

La mayoría de los profesores fueron seleccionados mediante un proceso largo, que incluyó varias etapas: análisis del currículum vitae, examen de conocimientos del área, examen psicométrico, entrevista con el consultor de academia, entrevista pedagógica,

y haber tomado y aprobado dos cursos: uno, sobre el sistema de bachillerato y el modelo educativo; otro más, de inducción al trabajo que se realiza en la academia. Sin embargo, en los últimos semestres, se ha integrado a la planta docente una serie de profesores a los que no se les ha requerido atravesar completo este proceso, sobre todo, cuando ha existido una urgente necesidad de cubrir alguna vacante. Se presume que esto ha impedido que hayan construido la mentalidad requerida para trabajar adecuadamente en este pensamiento utópico concreto en la educación.

Una parte de los profesores está titulada en la licenciatura correspondiente a su academia. Otra parte ha cursado una maestría, y una escasa minoría se halla inscrito en algún doctorado, o lo ha concluido. Se considera que todos los profesores cuentan con una sólida formación académica. No obstante, y desafortunadamente, en los semestres más recientes, han ingresado profesores que no reúnen las características óptimas para desempeñarse en este modelo educativo.

Los profesores están considerados como “docentes-tutores-investigadores”, y cuentan con tiempo completo (40 horas a la semana). Este tiempo se halla distribuido entre diversas actividades (ya mencionadas): sesiones grupales, horas de estudio, tutorías, asesorías, PAT, reuniones semanales de academia, reuniones semanales con los respectivos comités tutorales, etc. Periódicamente, los docentes-tutores también participan en reuniones de Consejo (profesores de turno matutino y vespertino que atienden el primer, segundo o tercer ciclo); reuniones plenarias de academia, jornadas de trabajo en academia. Los docentes tutores también pueden ser representantes de su academia y asistir a distintas reuniones para la socialización oportuna de información relevante que atañe al plantel o a la academia. Otra labor es la dirección y revisión de problemas eje de los estudiantes próximos a certificarse. Un profesor de cada academia realiza una labor dentro de la Comisión Evaluadora.

Hasta agosto de 2007, el plantel estuvo bajo la coordinación del matemático Alberto Ceciliano Hernández, quien realizó estas tareas desde el surgimiento del mencionado proyecto educativo. Se cuenta con servicio médico en los dos turnos. Los profesores son apoyado en su labor docente por una pedagoga, presente en las reuniones semanales de academia. La pedagoga también ha impartido cursos-talleres sobre evaluación, estrategias de enseñanza-aprendizaje, técnicas grupales, etc. Sin embargo, también las funciones de la pedagoga han cambiado, y ahora ha pasado a integrar parte del denominado “equipo multidisciplinario” (integrado por médicos, un psicólogo, un prestador de servicio social de la licenciatura de Trabajo Social), encargado de efectuar un primer diagnóstico y canalización de los estudiantes con problemas psicológicos o de aprendizaje.

Los profesores estuvieron contratados bajo el régimen de honorarios hasta diciembre de 2007, por lo que no contaban con todas las prestaciones laborales, y sus contratos se renovaban cada año, sin generar antigüedad laboral. En enero de 2008, los profesores fueron contratados por nómina. Existen dos sindicatos en formación, ninguno de los cuales ha obtenido el registro oficial ante la Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Si bien es correcto que los profesores se organicen para defender sus derechos laborales, en los últimos meses se han generado numerosas fricciones entre profesores pertenecientes a uno u otro sindicato, lo cual ha contribuido a “contaminar” este ejemplo de pensamiento utópico concreto.

La población estudiantil está conformada por alrededor de 750 estudiantes, la mayoría de los cuales se halla cursando el primer ciclo. Esta población es sumamente heterogénea, y en ella se pueden encontrar desde estudiantes recién egresados de

secundaria; otros más que ya han tenido una o varias experiencias en otros bachilleratos; hasta adultos jóvenes o mayores, que nunca concluyeron la educación media superior oportunamente.

Un gran porcentaje de los estudiantes presenta problemas personales que interfieren en los procesos de aprendizaje: desintegración familiar, violencia intrafamiliar, embarazos adolescentes, adicciones, necesidad de desempeñar un empleo remunerado, baja autoestima, fracasos escolares previos, etc. Debido a que el ingreso a este sistema se hace por medio de un sorteo, algunos de los seleccionados han sido personas con déficits de aprendizaje, que no podrían haber tenido oportunidad en ningún otro sistema. Sin embargo, los docentes-tutores no están preparados para enfrentar el trabajo con estos estudiantes que tienen necesidades especiales.

Como resultado de las anteriormente referidas condiciones personales del estudiantado, los docentes-tutores eventualmente deben enfrentar problemas tales como hurtos dentro del plantel, agresividad o violencia (enfrentamientos entre estudiantes), amenazas, grupos apáticos, estudiantes con reiteradas inasistencias o incumplimiento académico, etc. El SBIEMSDF presenta un índice mayor que el nacional en cuanto a deserción escolar. Debido a los ya citados problemas, el porcentaje de egresados tiende a ser bajo.

El plantel se encuentra en la delegación Iztacalco (Oriente 237, núm. 21, casi esquina con calzada Ignacio Zaragoza, colonia Agrícola Oriental). La población estudiantil debe residir en las colonias aledañas al plantel. La escuela se encuentra en un área de bodegas de empresas como Coca Cola y Kimberley Clark, o de centros de producción, como El Globo. La colonia Agrícola Oriental es una de las más problemáticas de la delegación Iztacalco, ya que tiene alto índice de inseguridad, y existen numerosos puntos de venta de estupefacientes.

El nivel de participación de los docentes-tutores en el trabajo colegiado puede clasificarse como medio, ya que si bien la mayor parte de los profesores se compromete seriamente con el trabajo interdisciplinario o en equipo, aproximadamente un diez por ciento de ellos no muestra demasiado interés en las actividades citadas, y con ello, se considera que el modelo educativo no está trabajado en la forma adecuado, constituyendo esto un obstáculo para concretar este pensamiento utópico en la educación.

A finales del año 2006, el Instituto de Educación Media Superior del DF pasó a ser parte de la recientemente creada Secretaría de Educación del DF, cuyo titular es Axel Didriksson. La Dirección General fue asumida por el maestro Juventino Rodríguez. Una de las primeras tareas de esta nueva administración fue conocer las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas que enfrenta este sistema de bachillerato. En este análisis participaron todos los profesores del sistema. Respecto al modelo educativo, se presenta a continuación una síntesis de este análisis (IEMS, *Programa Institucional de Desarrollo 2007 – 2012*, 2007), enfocándose solamente en las fortalezas y debilidades del modelo educativo.

Fortalezas

- Nivel académico apropiado en los docentes-tutores, impartiendo asignaturas acordes a su formación profesional.
- Tiempo completo en la atención a estudiantes.

- Trabajo colegiado.
- Actitudes propositivas y colaborativas.
- Libertad de cátedra.
- Realización de actividades para fortalecer la práctica docente (jornadas académicas).
- Procesos de enseñanza-aprendizaje bien articulados con el modelo educativo.
- Desarrollo de diversidad de estrategias de enseñanza.
- Los estudiantes son tratados como sujetos activos en su aprendizaje.
- Existen actividades extracurriculares.
- Los profesores diseñan material didáctico y de apoyo.
- Apoyo al avance académico por medio de alternativas (módulos, asesorías académicas, período de recuperación –intersemestre-).
- La tutoría favorece la comunicación y la atención personalizada a los estudiantes, siendo un apoyo en el seguimiento del avance académico.
- El Programa de Atención Tutorial fortalece la relación de docentes y estudiantes.
- Existe trabajo conjunto con padres de familia.
- La evaluación es periódica y se presenta en tres momentos del curso. Permite la retroalimentación de la práctica docente y del desempeño del estudiante.
- El modelo educativo tiene una estructura integral y flexible, con base en ejes de formación crítica, científica y humanística.
- El modelo educativo permite la innovación en la práctica docente.
- Se incluyen asignaturas no consideradas en otros sistemas de bachillerato (Artes, Música).
- Existe una diversidad de espacios para la atención personalizada hacia los estudiantes.
- Se tiende hacia la formación integral.
- El enfoque es innovador y flexible en los programas.
- Hay continua revisión y actualización de los programas de estudio.
- Hay seguimiento y adecuación de las estrategias de trabajo.

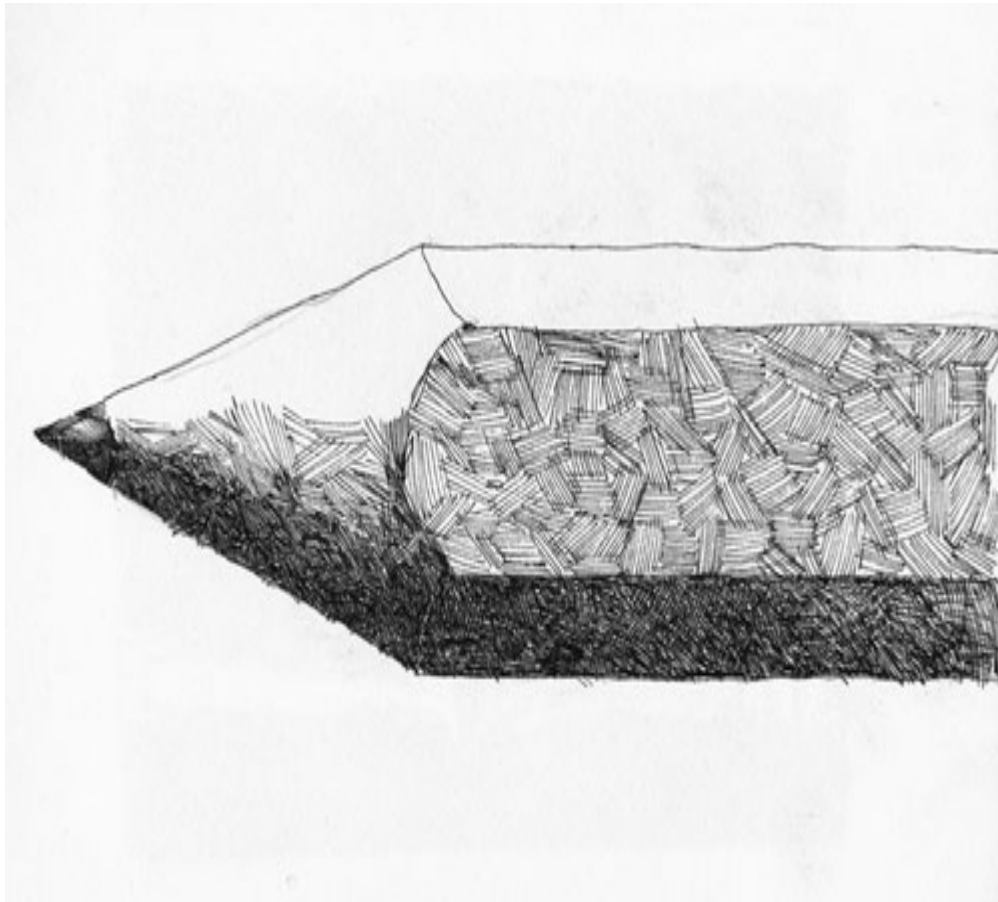
Debilidades

- No hay seriación de asignaturas.
- No se contemplan perfiles de ingreso a las asignaturas.
- No hay espacios de orientación vocacional.
- No se enseña lo suficiente en idioma extranjero.
- Deben diversificarse las asignaturas optativas.
- No existe demasiada vinculación con la comunidad.
- No hay mucha correspondencia entre el plan de estudio del SBIEMSDF y el de otras instituciones del mismo nivel.
- El perfil de egreso coloca al estudiante en desventaja para su inserción a la educación superior.
- Deben publicarse más cuadernos de apoyo a la docencia, con más participación por parte de los docentes-tutores.
- No todos los profesores han comprendido cabalmente el Modelo Educativo.
- Algunas jornadas académicas no cumplen sus objetivos.
- No hay un programa integral de formación, capacitación y actualización docente.
- No existe seguimiento o retroalimentación sobre la labor de los docentes-tutores.
- No está desarrollado al 100% el trabajo interdisciplinario.
- No hay tiempo suficiente para realizar investigación.
- Bajos niveles académicos de los estudiantes que ingresan al sistema.

- Falta de compromiso de muchos estudiantes.
- Algunos docentes no aprovechan del todo los recursos para el apoyo del avance académico.
- Baja eficiencia terminal.
- Falta de integración en los consejos académicos.
- La tutoría no es obligatoria, ni hay lineamientos claros para practicarla.
- La evaluación no está exenta de subjetividad.
- El sistema de evaluación "Cubierto" o "No cubierto" no refleja objetivamente los aprendizajes.
- Es injusto que sólo se den calificaciones numéricas durante el proceso de certificación.
- Hay incongruencias en el sistema de evaluación.
- No hay una normatividad clara en cuanto a la evaluación y el otorgamiento de calificaciones numéricas.

El modelo educativo, debe reiterarse, está en construcción permanente, y es notorio que su aplicación no siempre se hace adecuadamente, tal como se evidencia en los resultados de este análisis.

VI. Metodología



Se utilizaron instrumentos de recolección de datos diseñados ex profeso para ser aplicados a una muestra de profesores del plantel "Felipe Carrillo Puerto", del IEMS, con el objetivo de encontrar el grado de concordancia de este proyecto educativo con las propuestas de pensamiento utópico de Delors, De Alba y Kepowicz.

Imagen: Big pencil, por Tricia Harvey.
Tomada de: www.designkitten.com

VI. Metodología

A) Sujetos

Los sujetos que participaron en esta investigación son prestadores de servicios profesionales en el Instituto de Educación Media Superior del DF: una muestra de docentes-tutores pertenecientes a cada una de las doce academias del plantel Felipe Carrillo Puerto. Éstos se desempeñan en alguno de los tres turnos: matutino, vespertino o mixto.

Los criterios de selección consistieron en que los sujetos:

- 1) contarán con una experiencia mínima de tres años de trabajo dentro de este proyecto educativo. Con ello se buscó asegurar que hubieran tenido la oportunidad de construir una mentalidad común como docentes-tutores de este sistema, y que contaban con suficiente experiencia en la concretización de este pensamiento utópico en la educación.
- 2) Aceptarán tomar parte en la investigación.

Se consideró que estos actores educativos poseían una *mentalidad* común, dado que la formación de profesores que habían recibido, el trabajo colegiado y la práctica docente coherentes con el modelo educativo del IEMS, han contribuido a desarrollar en ellos formas compartidas de pensar y actuar. En la clasificación hecha por Barros (1993, cfr. Capítulo I, inciso B), esto correspondería a:

- Una mentalidad en función del sujeto (*profesión*)
- Una mentalidad en función de un tema (*trabajo*)
- Una forma mental compleja (las *actitudes*, las *creencias*, los *valores*).

Esta mentalidad, de acuerdo con tal autor, se forja con un "equipamiento intelectual". En este caso, tal equipamiento intelectual está dado por centros tales como la escuela y los grupos de estudio en que están inmersos.

B) Diseño de instrumentos

Los instrumentos que fueron utilizados para la recolección de datos fueron diseñados de modo que observaran congruencia con la teoría planteada en esta investigación. Por tanto, dichos instrumentos buscaron reunir las siguientes características:

- 1) Compartir similitudes con los instrumentos que comúnmente se utilizan en psicología social, ya que el estudio de las mentalidades específicas que se sirve de ellos para sondear los "entramados mentales" tales como lo relativo a la profesión, los valores, las convicciones y las actitudes.
- 2) Reúnen los elementos del pensamiento utópico propuestos por los autores revisados en el capítulo III de la presente investigación: Jacques Delors (1996), Alicia de Alba (1997), y Bárbara Kepowicz (2004). Esto, con objeto de dotarlos de una fundamentación teórica construida de acuerdo con las características de

la contemporaneidad (cambio constante y crisis diversas), y que pueden ser aplicados a nuestra realidad educativa, en el nivel medio superior.

Los instrumentos utilizados fueron:

1) **Escala de opiniones:** los ítems de esta escala se construyeron tomando en cuenta las propuestas de pensamiento utópico de los autores anteriormente citados, respecto a los puntos en que la educación debería incidir en la actualidad. Esta escala fue diseñada para conocer el grado de concordancia que el modelo educativo del SBIEMSDF muestra con respecto a las ya mencionadas propuestas de pensamiento utópico (cfr. Anexo 1). A continuación se muestra la estructuración de este instrumento, señalando puntualmente los reactivos que incorporan el pensamiento utópico los mencionados autores.

Autor	Reactivo en la escala	Elementos de pensamiento utópico concreto propuestos
Delors, Jacques	1	Comprender el mundo actual
	2	Comprender la importancia de aprender
	3	Saber investigar
	4	Desarrollar el sentido crítico
	5	Conocer paradigmas, conceptos, métodos de trabajo científico
	6	Establecer lazos entre lo abstracto y lo concreto
	7	Desarrollar juicios autónomos
	8	Adquirir habilidades laborales
	9	Aprender para desarrollar competencias
	10	Mejorar comportamientos sociales
	11	Desarrollar iniciativa propia
	12	Buscar y utilizar información
	13	Utilizar nuevas tecnologías de información y comunicación
	14	Relacionar los aprendizajes escolares con el ámbito laboral
	15	Solucionar los conflictos pacíficamente
	16	Conocer y apreciar otras culturas
	17	Desarrollar tolerancia hacia grupos humanos diferentes
	18	Practicar la equidad social
	19	Participar en proyectos comunes o colaborativos
	20	Apreciar la diversidad de la especie humana
	21	Practicar respeto y tolerancia hacia los otros
	22	Desarrollarse integralmente como seres humanos
	23	Saber cómo conservar la salud física
	24	Desarrollar la inteligencia
	25	Determinar autónomamente los objetivos personales
	26	Desarrollar responsabilidades y autonomía propias
	27	Desarrollar y practicar la creatividad
	28	Desarrollar sensibilidad y sentido estético

Autor	Reactivo en la escala	Elementos de pensamiento utópico concreto propuestos
De Alba, Alicia	29	Desarrollar pensamiento propositivo
	30	Comprender avances científicos y tecnológicos
	31	Identificar soluciones para los problemas actuales
	32	Comprender el fenómeno de la pobreza
	33	Interactuar efectivamente con personas de otras culturas
	34	Participar informadamente en la democracia
	35	Informarse sobre derechos humanos

Autor	Reactivo en la escala	Elementos de pensamiento utópico concreto propuestos
Kepowicz, Bárbara	37	Educación democrática y emancipadora
	38	Trabajo multidisciplinario
	39	Mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje
	40	Desarrollar la imaginación y generación de propuestas originales
	41	Vincular la escuela con otros actores sociales
	42	Fortalecer la reflexión y el cuestionamiento
	43	Fomentar el autoanálisis y cambio de mentalidad de los estudiantes
	44	Fomentar el trabajo coordinado de los docentes
	45	Fomentar el trabajo cooperativo de los estudiantes
	46	Buscar medios de formación permanente
	47	Formar mejores personas para la sociedad
	48	Tener sistemas educativos capaces de auto organizarse
	49	Tener sistemas educativos capaces de auto gestionarse
	50	Contar con fuentes de financiamiento diversas para los sistemas educativos

2) **Guía de entrevista estructurada** (cfr. Anexo 2). Ésta tuvo como objetivos:

- a) Conocer si existía en los sujetos examinados una mentalidad como miembros de una profesión, en un centro de estudio (Barros, 1993).
- b) Conocer si los sujetos consideraban que el modelo educativo del IEMS constituía un ejemplo de pensamiento utópico y si la forma de trabajo permitía realmente concretarlo.
- c) Conocer las propuestas de pensamiento utópico aplicables a la educación, que los sujetos examinados podían generar, con la finalidad de producir alternativas realistas de mejora.
- d) Complementar la información de carácter cuantitativo con datos de tipo cualitativo, que permitieran sondear aspectos de la mentalidad laboral/profesional de los sujetos (Barros, 1993).

Los reactivos de esta guía de entrevista se ordenaron respondiendo a la siguiente categorización:

a) **Visión (mentalidad) del docente-tutor respecto al modelo**

Reactivos	
Núm. de reactivo	Contenido
1	Aciertos
2	Carencias o defectos
3	Innovación
4	Papel del profesor "ideal"
5	Papel del estudiante "ideal"
6	Perfil del egresado "ideal"

b) **Identificación de las propuestas de Delors en el modelo educativo**

Reactivos	
Núm. de reactivo	Contenido
7	Aprender a conocer
8	Aprender a hacer
9	Aprender a convivir
10	Aprender a ser

c) **Identificación de las propuestas de De Alba en el modelo educativo**

Reactivos	
Núm. de reactivo	Contenido
11 y 12	Comprensión de las problemáticas actuales
13	Utilización de avances científicos y tecnológicos

14	Generación de propuestas para los problemas actuales
-----------	--

d) Identificación de las propuestas de Kepowicz en el modelo educativo

Reactivos	
Núm. de reactivo	Contenido
15	Trabajo cooperativo
16	Formación para la democracia
17	Mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje
18	Formación en creatividad, imaginación y proposición
19	Sistemas auto organizables, auto gestionados, diversificación de recursos financieros

e) Generación de pensamiento utópico en los docentes-tutores

Reactivos	
Núm. de reactivo	Contenido
20	Propuestas de mejoramiento
21	Visión utópica
22	Factibilidad de implantación

C) Procedimiento

Se detectó a los docentes-tutores que reunían la característica de contar con por lo menos tres años de experiencia de trabajo con este modelo educativo. Posteriormente, se solicitó a cada uno de los sujetos su aprobación para participar en la investigación. Se programaron dos citas con cada uno:

- 1) En la primera sesión, se presentó la escala de opiniones. Se explicó la forma correcta de puntuar, tomando en cuenta lo que el modelo educativo del IEMS estipula "en teoría", según los conocimientos de cada sujeto.

- 2) En la segunda, se realizaron las entrevistas estructuradas, solicitándole a cada sujeto que fuera lo más honesto, detallado y explícito posible en sus respuestas. Se le requirió a los profesores que señalaran lo que en la realidad sucedía con la aplicación del modelo educativo del IEMS.

D) Piloteo

Los instrumentos diseñados fueron puestos a prueba por medio de un piloteo, el cual fue realizado con alrededor de 10% de la planta docente del plantel "Felipe Carrillo Puerto", es decir, 7 profesores, pertenecientes a las academias de: Computación, Biología, Química, Filosofía, Matemáticas, Lengua y Literatura, Planeación y Organización del Estudio.

El proceso de piloteo permitió adelantar que estos profesores encontraban un grado de medio a alto en la congruencia del Modelo Educativo del SBIEMSDF con las propuestas de pensamiento utópico actuales, que están plasmadas en los reactivos.

Posteriormente se procedió a la corrección/ajuste de los instrumentos. Entre las correcciones que se hicieron estuvo la inclusión de reactivos negativos en la escala de opiniones, con el fin de no contribuir a que los sujetos proporcionaran respuestas sesgadas hacia lo positivo. Finalmente, se efectuó la aplicación de los instrumentos definitivos, con la muestra de los 12 sujetos (uno por cada academia), de la cual se ha hablado previamente.

E) Análisis de los datos

Los datos de la escala fueron analizados por medio de estadística. La hipótesis a probar fue que el modelo educativo del SBGDF guardaba estrecha relación con las propuestas de pensamiento utópico actuales, según la percepción de los docentes-tutores que lo llevan a la práctica cotidianamente.

Los datos arrojados por los cuestionarios, de tipo cualitativo, fueron analizados en concordancia con el proceso general recomendado por Rodríguez, Gil y García (1999), el cual consiste en los siguientes pasos: a) reducción de datos; b) disposición y transformación de los datos; c) obtención y verificación de resultados.

a) Reducción de datos

Una vez contando con los datos arrojados por las entrevistas, se procedió a reducirlos, esto es, a seleccionar la información, de manera focalizada, para convertirla en un volumen manejable. Ello supuso la depuración del material informativo recabado, por medio de un criterio determinado. En este caso, tal criterio fue de orden temático. La identificación de los componentes temáticos se realizó en relación con la clasificación de los datos de acuerdo a categorías de contenido establecidas *a priori*.

Para la determinación de dichas categorías se observó lo propuesto por Rodríguez, Gil y García (1999: 208):

La categorización [...] hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Una categoría soporta un significado o tipo de significados. Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos. La categorización es una tarea simultánea a la

separación en unidades cuando ésta se realiza atendiendo a criterios temáticos. Si una unidad es separada por referirse a determinado tópico, automáticamente puede ser incluida en la categoría correspondiente a ese tópico.

El establecimiento de categorías a priori supone una vinculación estrecha con los marcos teóricos y conceptuales de la investigación, las cuestiones guías y los instrumentos de investigación utilizados. En este caso, las preguntas de los cuestionarios y los guiones de entrevista son fuentes para la construcción de categorías viables para la reducción de datos (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Así, en esta investigación, las categorías definidas *a priori* buscaron mantenerse vinculadas estrechamente con el marco teórico, las cuestiones guía, y los instrumentos empleados. Estas categorías fueron mencionadas con anterioridad: visión (mentalidad) del docente-tutor respecto al modelo educativo del IEMS; identificación de las propuestas de Delors en el modelo educativo; identificación de las propuestas de De Alba en el modelo educativo; identificación de las propuestas de Kepowicz en el modelo educativo; generación de pensamiento utópico en los docentes-tutores.

También se procuró observar los requisitos para la corrección lógica de los sistemas de categorías (Rodríguez, Gil y García, 1999):

- Exhaustividad: la información debía poder ser ubicada en alguna de las categorías formuladas.
- Exclusión mutua: cada dato debía pertenecer sólo a una categoría.
- Único principio clasificatorio: se cuidó que hubiera un único criterio de clasificación guiando la elaboración de las categorías (en este caso, fue de orden temático, como se mencionó con antelación).
- Objetividad: que las categorías fueran susceptibles de ser entendidas por otras personas, sin dar lugar a interpretaciones erróneas o inconsistencias.
- Pertinencia: las categorías fueron relevantes de acuerdo con los objetivos de la investigación, y vinculadas estrechamente con el contenido a analizar.

b) Disposición y transformación de los datos

Rodríguez, Gil y García (1999) recomiendan disponer los datos mediante gráficos que permitan percatarse de las relaciones entre éstos y que presenten de forma estructurada la ligazón entre los conceptos tratados, denotando las interconexiones. Para ello han de utilizarse distintos tipos de diagramas y matrices. En el capítulo VII se encontrarán los correspondientes a esta investigación.

c) Obtención y verificación de resultados

En esta fase se presentan los productos de la investigación y la interpretación de los mismos, se brinda la descripción o la explicación del fenómeno investigado, los significados implicados, las propiedades observadas, las relaciones entre variables. Se trata de la presentación, en forma estructurada, del conocimiento adquirido a través de la investigación.

La verificación de los resultados se realizó mediante la consideración de:

- La validez interna: controlando que los instrumentos realmente exploraran lo que se deseaba conocer, en relación con los objetivos de investigación.
- La validez externa: cuidando que los instrumentos pudieran ser utilizados por algún otro investigador que deseara replicar la investigación, y que los resultados fueran generalizables a la totalidad de la población.

Los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos mediante la aplicación de estos pasos se presentan en detalle en el siguiente capítulo.

VII. Resultados



Los resultados indicaron altos niveles de concordancia entre el proyecto educativo del IEMS y las propuestas de pensamiento utópico de Delors, De Alba y Kepowicz.

Imagen: *Miranda reading a book*. Grabado por Robert Anning Bell.
Tomado de: www.trinity.utoronto.ca

VII. Resultados

A) Resultados cuantitativos

El análisis de los datos arrojados por la escala de opiniones permitió constatar que los sujetos encuentran un alto grado de concordancia entre lo postulado en el modelo educativo del sistema de bachillerato del IEMS, y las propuestas de pensamiento utópico de los tres autores trabajados en esta investigación.

Es importante asentar que a los docentes-tutores nunca se les hizo mención de que a través de la aplicación de esta escala se buscaba dilucidar este grado de concordancia, con el fin de no sesgar sus opiniones.

También debe recordarse que la construcción de este instrumento incluyó preguntas negativas, cuyo objetivo fue no tender hacia un sesgo indeseable en las respuestas.

En lo que respecta a la identificación de elementos de pensamiento utópico propuestos por Delors, dentro del modelo educativo del IEMS, la Tabla 1 permite observar que los sujetos encontraron un fuerte grado de concordancia entre los postulados de ambos. Lo mismo ocurre en el caso de las propuestas de De Alba, y de Kepowicz, como puede apreciarse en las Tablas 2 y 3, respectivamente.

Por lo tanto, puede afirmarse que, por lo menos en lo que toca a lo formulado “en papel”, el modelo educativo del IEMS logra cristalizar en sí mismo una gran cantidad de propuestas del pensamiento utópico actual en educación:

- En 25 de 28 reactivos basados en las propuestas de Delors, hay una fuerte concordancia con el modelo educativo del IEMS. Los tres reactivos donde dicha concordancia fue menor, son los referidos a: si el modelo educativo del IEMS logra que los estudiantes determinen de forma autónoma sus objetivos personales; si el modelo logra desarrollar la tolerancia hacia otros grupos humanos, y si el modelo ayuda que los estudiantes adquieran habilidades laborales.
- En 5 de los 7 reactivos formulados en base a las propuestas de De Alba, se registra un alto nivel de concordancia con lo estipulado en el modelo educativo del IEMS. Se verificó un bajo nivel de apego en el reactivo que alude al fomento de la interacción efectiva con personas de otras culturas, y en la educación para la participación activa en la democracia.
- El nivel de concordancia de lo formulado en el modelo educativo del IEMS, y las propuestas realizadas por Kepowicz, también fue alto. Sin embargo, aquí ocurrió en una menor cantidad de reactivos, ya que algunos de ellos estaban referidos no propiamente al modelo educativo, sino a la capacidad del IEMS para auto-gestionarse, auto-organizarse y conseguir fuentes de financiamiento diversas. En 11 de los 12 reactivos sobre el modelo educativo, sí se registró alta concordancia, misma que los docentes-tutores no identificaron en lo que toca a que éste logre vincular a la escuela con otros actores sociales.

Así, las propuestas de pensamiento utópico que el modelo educativo del IEMS necesita para constituirse como una mejor concreción actual de éste, se refieren a: establecer una mejor vinculación de la escuela con otros actores sociales; desarrollar un mejor grado de tolerancia y capacidad de interacción hacia individuos de otras culturas (la llamada "interculturalidad"), auxiliar a los estudiantes a determinar sus objetivos personales de manera individual y responsable, y a incrementar las habilidades que les permitan incorporarse a una labor remunerada, y proporcionar mayores elementos para que los estudiantes participen de manera más informada en la democracia.

A continuación se presentan las tablas que permiten apreciar un panorama general de los porcentajes de acuerdo que los sujetos encontraron entre el modelo educativo y las tres propuestas ya mencionadas. Se han sombreado las cifras que señalan los niveles altos de concordancia en cada reactivo, y se han marcado con una "N" aquellos reactivos que en la escala de opiniones fueron redactados de forma negativa.

a) Identificación de elementos de pensamiento utópico propuestos por Delors, dentro del Proyecto Educativo del IEMS

Puede observarse en la Tabla 1, que en 25 de los 28 reactivos existe una concordancia muy alta entre las propuestas de Delors y lo asentado en el Proyecto Educativo del IEMS (PEIEMS), a consideración de los sujetos.

Esto denota que los profesores entrevistados cuentan con un buen nivel de conocimiento sobre las formulaciones del PEIEMS, pues, en efecto, algunos de los puntos que éste contempla, hacen referencia clara al fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y actitudes propuestas por Delors, tal como puede constatarse al comparar éstos con los ejes de formación propuestos en el PEIEMS:

El reactivo sobre "comprender al mundo actual" entronca con el eje de Formación Crítica: "capacidad de contextualización teórico cultural", "capacidad de contextualización histórico-social". El ítem "comprender la importancia de aprender", se verifica en el eje de Formación Crítica: "capacidad de vigilancia epistemológica", e igualmente, en el de Formación Humanística: "hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado". Otros reactivos que se refieren a "saber investigar", "desarrollar sentido crítico", "conocer paradigmas, conceptos, métodos científicos", "establecer lazos entre lo abstracto y lo concreto", también tienen correlación con los ejes de Formación Científica: "capacitación para la investigación científica", "cultura científica general", "conocimiento sólido de algunas ciencias particulares"; y con el eje de Formación Crítica: "dominio el campo u objeto de la crítica", "actitud crítica", "capacidad de contextualización teórico-cultural".

El único reactivo en el que los sujetos no hallaron fuerte concordancia fue el relativo al desarrollo de juicios autónomos, aunque esto sí se contempla en los ejes de formación del PEIEMS. Sin embargo, el bajo nivel de concordancia puede explicarse debido a que en la práctica cotidiana no se constata que los estudiantes realmente desarrollen esta habilidad.

Los reactivos vinculados con el desarrollo de competencias, la mejora de comportamientos sociales, el desarrollo de la iniciativa propia, la búsqueda y utilización

Tabla 1. Identificación de elementos de pensamiento utópico propuestos por Delors, dentro del Proyecto Educativo del IEMS

#	Reactivo / Nivel de concordancia (%)	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
1	Comprender el mundo actual	8.33	58.33	33.33	0	0
2	Comprender la importancia de aprender (N)	0	25	8.33	25	41.66
3	Saber investigar	58.33	33.33	8.3	0	0
4	Desarrollar sentido crítico	33.33	66.66	0	0	0
5	Conocer paradigmas, conceptos, métodos científicos (N)	0	0	8.33	41.66	50
6	Establecer lazos entre abstracto y concreto	16.66	58.33	16.66	8.33	0
7	Desarrollar juicios autónomos (N)	0	8.33	0	50	41.66
8	Adquirir habilidades laborales (N)	0	8.33	50	25	16.66
9	Aprender a desarrollar competencias	66.66	25	8.3	0	0
10	Mejorar comportamientos sociales	33.33	58.33	8.33	0	0
11	Desarrollar iniciativa propia (N)	0	8.33	8.33	25	58.33
12	Buscar y utilizar información	58.33	33.33	8.33	0	0
13	Utilizar nuevas tecnologías de información	33.33	50	8.33	8.33	0
14	Relacionar los aprendizajes escolares con lo laboral (N)	0	0	33.33	16.66	50
15	Solucionar los conflictos pacíficamente (N)	8.33	0	16.66	41.66	33.33
16	Conocer y apreciar otras culturas	16.66	50	25	0	8.33
17	Desarrollar tolerancia hacia gpos. humanos diferentes (N)	16.66	25	0	33.33	25
18	Practicar la equidad social	33.33	25	33.33	8.33	0
19	Participar en proyectos comunes colaborativos (N)	0	0	25	16.66	58.33
20	Apreciar diversidad de especie humana (N)	8.33	0	8.33	58.33	25
21	Practicar respeto y tolerancia hacia otros	41.66	41.66	8.33	8.33	0
22	Desarrollarse íntegramente como seres humanos	41.66	41.66	8.33	8.33	0
23	Saber cómo conservar la salud física (N)	0	16.66	16.66	33.33	33.33
24	Desarrollar la inteligencia	33.33	58.66	8.33	0	0
25	Determinar autónomamente objetivos personales (N)	16.66	16.66	25	25	16.66
26	Desarrollar responsabilidad y autonomía propias (N)	0	8.33	16.66	25	50
27	Desarrollar y practicar creatividad	50	50	0	0	0
28	Desarrollar sensibilidad y sentido estético (N)	0	0	0	25	75

de la información, así como la utilización de tecnologías de información están implícitos principalmente en el eje de la Formación Humanística, que alude a “desarrollar una cultura básica, capacidad de expresión oral y escrita, y hábitos de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado”.

Sin embargo, dos de los reactivos, ligados a la adquisición de habilidades laborales, recibieron un bajo puntaje de concordancia. En efecto, en el PEIEMS no se especifica entre los objetivos generales el que los estudiantes reciban una capacitación para el trabajo, pues es éste un bachillerato de carácter propedéutico.

Los reactivos pertenecientes al pilar de "Aprender a convivir" (solución pacífica de conflictos, conocimiento de otras culturas, desarrollo de tolerancia y equidad social, participación en proyectos comunes y colaborativos, aprecio por la diversidad y respeto hacia la otredad) se engloban dentro del eje de Formación Humanística del PEIEMS: "conocimientos axiológicos, capacidad de actuación moral, capacidad de interacción social eficaz y responsable, actitud axiológica, conciencia histórica y social".

Nuevamente, uno de los reactivos de esta sección presentó un grado de concordancia muy bajo. La explicación gira en torno a que, a pesar de que el PEIEMS sí contempla el fortalecimiento del respeto y la tolerancia, en la práctica cotidiana es difícil que ello se cumpla cabalmente. Debe recordarse que muchos de los estudiantes provienen de segmentos sociales en los que la falta de respeto e incluso la violencia son "moneda corriente", y resulta una tarea descomunal que puedan desaprender hábitos arraigados por años. El hecho de que este plantel se encuentre ubicado en una zona con alta incidencia delictiva representa un obstáculo para que los estudiantes puedan desarrollar de manera óptima las habilidades para convivir armónicamente con otros actores sociales.

Los reactivos relacionados con el "Aprender a ser" (desarrollo integral como ser humano, desarrollo de la inteligencia, determinación de objetivos personales, autonomía y responsabilidad, desarrollo de la creatividad y el sentido estético), encontraron también un fuerte grado de concordancia, a excepción del referido al conocimiento sobre la conservación de la salud física. Precisamente ésta es una de las propuestas que los profesores mencionaron en la entrevista: incluir en la formación de los estudiantes temáticas y prácticas relacionadas con el entrenamiento físico, la higiene, la salud e incluso, la inteligencia emocional.

Estos reactivos se encuentran reflejados en el eje de la Formación Humanística: "capacidades de actuación moral, de reflexión estética, de expresión artística; conciencia moral, disposición de actuación moral, sensibilidad estética".

A través del análisis de estos datos, puede concluirse parcialmente que los sujetos sí cuentan con una mentalidad específica como docentes-tutores del IEMS, y que ésta se halla en fuerte correlación con el conocimiento, la actuación y la vivencia de las actitudes plasmados en el PEIEMS. Los sujetos, en un 89% de los casos, identifican que el PEIEMS guarda estrecha relación con las propuestas utópicas de Delors. El 11% restante puede atribuirse a que en la práctica es difícil poder arribar al desarrollo de algunas habilidades, debido a que los *backgrounds* y los contextos personales / sociales de los estudiantes.

b) Identificación de elementos de pensamiento utópico propuestos por De Alba, dentro del Proyecto Educativo del IEMS

Los reactivos construidos en base al pensamiento utópico de De Alba también encuentran un alto nivel de concordancia con lo formulado en el PEIEMS, según la estimación realizada por los sujetos, tal como puede observarse en la Tabla 2, que aparece a continuación.

Tabla 2. Identificación de elementos de pensamiento utópico propuestos por De Alba, dentro del Proeycto Educativo del IEMS

#	Reactivo / Nivel de concordancia (%)	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
29	Desarrollar pensamiento positivo (N)	0	0	8.33	41.66	50
30	Comprender avances científicos y tecnológicos	33.33	50	16.66	0	0
31	Identificar soluciones para prob. actuales (N)	8.33	0	16.66	41.66	33.33
32	Comprender el fenómeno de la pobreza	8.33	50	33.33	8.3	0
33	Interactuar con personas de otras culturas	8.33	25	33.33	25	8.33
34	Participar informadamente en democracia (N)	0	0	58.33	33.33	8.33
35	Informarse sobre derechos humanos	25	33.33	33.33	8.33	0

Al contrastar con el documento del PEIEMS, se corrobora que los reactivos relativos al desarrollo del pensamiento positivo, la identificación de soluciones para los problemas actuales, la comprensión de la pobreza y la información sobre derechos humanos, se encuentran contemplados sobre todo en los ejes de Formación Crítica ("capacidades y hábitos de contextualización histórico-social") y de Formación Humanística ("conocimientos axiológicos, capacidad de actuación moral, capacidad de interacción social eficaz y responsable y conciencia histórica y social"). El reactivo que alude a los avances científicos y tecnológicos se vincula con el eje de Formación Científica ("actitud, conocimiento, cultura y capacitación científica").

Sin embargo, a pesar de que las asignaturas como Filosofía, Filosofía Política o Historia inciden en la comprensión de otras culturas y tratan de fortalecer la información sobre la democracia, los sujetos identificaron un bajo nivel de concordancia en estos 2 reactivos. De nueva cuenta, ello está relacionado con que en la práctica cotidiana, no se registra un desarrollo efectivo de estas habilidades en los estudiantes.

c) Identificación de elementos de pensamiento utópico propuestos por Kepowicz, dentro del Proyecto Educativo del IEMS

Tal como puede apreciarse en la Tabla 3, los sujetos encontraron un nivel de concordancia altamente significativo en este caso. Pero, en las propuestas utópicas de Kepowicz hay planteamientos que rebasan lo formulado en el PEIEMS, y que requirió que los profesores evaluaran más en base a sus opiniones personales, y menos de acuerdo con su conocimiento sobre el PEIEMS.

Tal es el caso de los reactivos referentes a mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, mejorar el sistema educativo nacional y formar mejores personas para la sociedad. Aunque en el PEIEMS se mencionan incidentalmente estos tres puntos, no hay un énfasis lo suficientemente marcado como para aseverar que ellos constituyen objetivos fundamentales en este bachillerato.

Tabla 3. Identificación de elementos de pensamiento utópico propuestos por Kepowicz, dentro del Proyecto Educativo del IEMS

#	Reactivo / Nivel de concordancia (%)	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
36	Educación democrática y emancipadora (N)	0	0	33.33	41.66	25
37	Trabajo multidisciplinario	41.66	50	8.33	0	0
38	Mejorar calidad del proceso enseñanza-aprendizaje (N)	0	0	8.33	41.66	50
39	Mejorar el sistema educativo nacional	33.33	58.33	8.33	0	0
40	Desarrollar imaginación y propuestas originales (N)	0	0	16.66	33.33	50
41	Vincular escuela con actores sociales	8.33	33.33	33.33	8.33	16.66
42	Fortalecer reflexión y cuestionamiento (N)	0	8.33	8.33	8.33	75
43	Fomentar el autolisis y cambio de mentalidades	33.33	58.33	0	8.33	0
44	Fomentar trabajo coordinado de docentes (N)	0	0	8.33	25	66.66
45	Fomentar trabajo cooperativo de estudiantes	58.33	41.66	0	0	0
46	Buscar medios de formación permanente (N)	0	0	0	33.33	66.66
47	Formar mejores personas para la sociedad	66.66	25	0	8.66	0
48	Tener sistemas educativos auto-organizados (N)	0	16.66	41.66	41.66	0
49	Tener sistemas educativos auto-gestionables	0	25	58.33	16.66	0
50	Contar con fuentes de financiamiento diversas (N)	33.33	25	16.66	25	0

Algunos otros reactivos no están relacionados con los ejes de formación (esto es, con la estructura curricular), sino con formas de trabajo, que en el PEIEMS aparecen dentro del rubro "Proceso Educativo"; en concreto, en lo que toca a los espacios de trabajo académico. En relación con esto se hallan los reactivos que aluden al trabajo multidisciplinario, el fomento del trabajo cooperativo, la búsqueda de medios de formación permanente. En todos estos casos, el nivel de concordancia fue alto.

Por el contrario, en los reactivos que no se refieren a aspectos propiamente académicos, sino de gestión y administración y que no están asentados en el PEIEMS, no se registró este alto nivel de concordancia. En torno a la identificación de si el IEMS puede considerarse como un sistema auto organizado, auto gestionable y que debería contar con fuentes diversas de financiamiento, las opiniones de los sujetos aparecen divididas. Al respecto debe señalarse que el marco cronológico en el que se aplicaron estos instrumentos correspondió a una importante transición y reestructuración en los niveles directivos del IEMS, y la creación de la Secretaría de Educación del DF, de la cual dependería este sistema de bachillerato a partir de 2007, a diferencia de sus primeros años, que perteneció a la Secretaría de Desarrollo Social. En esos momentos

se registraba mucha incertidumbre y especulación sobre el destino de estas preparatorias.

En conclusión: la hipótesis de esta investigación quedó comprobada, ya que en 42 de los 50 reactivos de este instrumento (85% de los ítems), se encontró un fuerte nivel de concordancia entre el pensamiento utópico de los tres autores citados, y lo planteado en el PEIEMS, a pesar de que el 50% de los reactivos fue redactado en forma negativa para evitar un sesgo. Estos resultados pueden apreciarse más claramente cuando se recurre a tablas de porcentajes acumulados. En este caso, se dispusieron los datos sólo en tres categorías: Grado alto de concordancia (que agrupa la suma de los porcentajes de las columnas "Muy alto" y "Alto", Medio y Bajo (que presenta la suma de los porcentajes de las columnas "Bajo" y "Muy bajo"). Las tablas correspondientes se encontrarán a continuación.

Tabla 4. Grado de concordancia entre el pensamiento utópico de Delors y el proyecto educativo del bachillerato del IEMS, en porcentajes acumulados

#	Reactivo / Nivel de concordancia (%)	Alto	Medio	Bajo
1	Comprender el mundo actual	66.66	33.33	0
2	Comprender la importancia de aprender	66.66	8.33	25
3	Saber investigar	91.66	8.33	0
4	Desarrollar sentido crítico	100	0	0
5	Conocer paradigmas, conceptos, métodos científicos	91.66	8.33	0
6	Establecer lazos entre abstracto y concreto	74.99	16.66	8.33
7	Desarrollar juicios autónomos	8.33	0	91.66
8	Adquirir habilidades laborales	41.66	50	8.33
9	Aprender a desarrollar competencias	91.66	8.33	0
10	Mejorar comportamientos sociales	91.66	8.33	0
11	Desarrollar iniciativa propia	83.33	8.33	8.33
12	Buscar y utilizar información	91.66	8.33	0
13	Utilizar nuevas tecnologías de información	83.33	8.33	8.33
14	Relacionar los aprendizajes escolares con laboral	0	33.33	66.66
15	Solucionar los conflictos pacíficamente	74.99	16.66	8.33
16	Conocer y apreciar otras culturas	66.66	25	8.33
17	Desarrollar tolerancia hacia grupos humanos diferentes	58.33	0	41.66
18	Practicar la equidad social	58.33	33.33	8.33
19	Participar en proyectos comunes colaborativos	74.99	25	0
20	Apreciar diversidad de especie humana	83.33	8.33	8.33
21	Practicar respeto y tolerancia hacia otros	8.33	8.33	83.33
22	Desarrollar íntegramente como seres humanos	83.33	8.33	8.33
23	Saber cómo conservar la salud física	66.66	16.66	16.66
24	Desarrollar la inteligencia	91.66	8.33	0
25	Determinar autónomamente objetivos personales (N)	41.66	25	33.33
26	Desarrollar responsabilidad y autonomía propias	75	16.66	8.33

27	Desarrollar y practicar creatividad	100	0	0
28	Desarrollar sensibilidad y sentido estético	100	0	0

Tabla 5. Grado de concordancia entre el pensamiento utópico de De Alba y el proyecto educativo del bachillerato IEMS, expresado por porcentajes acumulados

#	Reactivo / Nivel de concordancia (%)	Alto	Medio	Bajo
29	Desarrollar pensamiento positivo	91.66	8.33	0
30	Comprender avances científicos y tecnológicos	83.33	16.66	0
31	Identificar soluciones para prob. actuales	74.99	16.66	8.33
32	Comprender el fenómeno de la pobreza	58.33	33.33	8.33
33	Interactuar con personas de otras culturas	33.33	33.33	33.33
34	Participar informadamente en democracia	41.66	58.33	0
35	Informarse sobre derechos humanos	58.33	33.33	8.33

Tabla 6. Grado de concordancia entre el pensamiento utópico de Kepowicz y el proyecto educativo del bachillerato IEMS, expresado por porcentajes acumulados

#	Reactivo / Nivel de concordancia (%)	Alto	Medio	Bajo
36	Educación democrática y emancipadora	66.66	33.33	0
37	Trabajo multidisciplinario	91.66	8.33	0
38	Mejorar calidad del proceso enseñanza-aprendizaje	91.66	8.33	0
39	Mejorar el sistema educativo nacional	91.66	8.33	0
40	Desarrollar imaginación y propuestas originales	83.33	16.66	0
41	Vincular escuela con actores sociales	41.66	33.33	25
42	Fortalecer reflexión y cuestionamiento	83.33	8.33	8.33
43	Fomentar el auto análisis y cambio de mentalidades	91.66	0	8.33
44	Fomentar trabajo coordinado de docentes	91.66	8.33	0
45	Fomentar trabajo cooperativo de estudiantes	100	0	0
46	Buscar medios de formación permanente	100	0	0
47	Formar mejores personas para la sociedad	91.66	0	8.33
48	Tener sistemas educativos auto-organizados	41.66	41.66	16.66
49	Tener sistemas educativos auto-gestionables	25	58.33	16.66
50	Contar con fuentes de financiamiento diversas	58.33	16.66	25

Por lo tanto, puede afirmarse que el PEIEMS sí constituye una formulación de pensamiento utópico actual, y que ha buscado concretarse como una alternativa válida en los últimos años. Sin embargo, esta concreción no ha sido de todo exitosa, debido a múltiples factores que se revisarán más detalladamente dentro del apartado de los resultados cualitativos.

También puede afirmarse que los sujetos de esta investigación sí han logrado constituir una mentalidad como docentes-tutores del IEMS, en función del sujeto (la profesión); del tema (el trabajo), y de la forma mental compleja (la vivencia de las actitudes, creencias y valores).

Estos resultados dan pie a suponer que si estos instrumentos fueran aplicados a sujetos que no reunieran el criterio de contar con una experiencia mínima de tres años de trabajo en este proyecto educativo, no arrojarían datos tan congruentes, puesto que no habrían estado expuestos a las formas de transmisión e implantación de la mentalidad como docentes-tutores del IEMS.

B) Resultados cualitativos

Estos resultados, como ya se indicó anteriormente, fueron analizados de acuerdo a las categorías construidas *a priori*. A continuación se presentan cada una de dichas categorías.

a) Categoría 1. Visión (mentalidad) del docente tutor respecto al Proyecto Educativo

• Aciertos del Proyecto Educativo

Los profesores señalan que entre los aspectos más acertados del SBIEMSDF se encuentran: la inclusión de espacios de desarrollo académico tales como la tutoría (para el seguimiento y acompañamiento del estudiante) y la asesoría académica, así como que se brinde atención personalizada y de alta calidad a los estudiantes, en grupos reducidos. En estos espacios puede conversarse con los individuos, para revisar problemáticas específicas. Otro aspecto señalado es que no existe rigidez en el trato con los estudiantes, y que sean ellos quienes puedan realizar sus propias elecciones y resoluciones, de acuerdo con sus propios criterios.

También se mencionó como positiva la existencia del Programa de Atención Tutorial (PAT). Otro punto más, fue que el modelo sea incluyente y que permita "rescatar" a los estudiantes que vayan rezagados. Igualmente, se encontró encomiable el que el modelo tome en cuenta las posibilidades y ritmo de avance de cada estudiante. Es correcto también que se atiende a un tipo específico de población, contando con un modelo de cobertura social amplia.

En cuanto a la comunicación entre docentes, es positiva la existencia de una multiplicidad de canales, tales como comités, consejos, ciclos, academias, enlaces, plenarias, colegios, etc. En torno a la infraestructura, se cuenta con gran variedad de recursos para diseñar y abordar una amplia gama de actividades.

Por lo que toca a la selección de profesores se mencionó que, por lo menos en las primeras generaciones, era bueno que hubiera procesos de selección rigurosos que aseguraban la contratación sólo de profesionales con vocación de servicio y calidad académica. Es atinado que los profesores sean especialistas en el área académica correspondiente. Fue considerado como un acierto el que los profesores estuvieran contratados por tiempo completo, ya que ello permite que se tengan las condiciones para preparar adecuadamente las clases, atender a los estudiantes, reunirse en diversos grupos de trabajo, entrevistarse con los padres, y dar las posibilidades de intervenir de muchas formas.

Otro acierto mencionado se centró en las formas de trabajo: la colaboración colegiada es correcta, así como el trabajo multidisciplinario, y la libertad de cátedra. Se encontró loable la inclusión de Música y Artes en el curriculum, así como el otorgarle gran peso académico a la Filosofía. Que los programas sean elaborados o trabajados por los profesores mismos. Es clara la existencia de numerosos espacios para fomentar el aprender a aprender. Resulta positivo que existan ejes de formación científica, crítica y humanística, y no se fomente el conocimiento enciclopédico; y que los programas de estudio sean adaptables a las necesidades de cada grupo.

Respecto al modelo de evaluación, se indicó que lo positivo de él es que permite evaluar conocimientos, habilidades y actitudes. Que los registros sobre el desempeño de los estudiantes sean muy puntuales. Que no haya calificación numérica, sino cualitativa. Uno de los puntos donde hubo mayor división, fue lo relativo a los mecanismos de selección de estudiantes: algunos profesores encontraron laudable que no existan exámenes "excluyentes", que no se categorice a la gente, y que no se practique la discriminación para obstaculizar el acceso a los estudios de nivel medio superior.

- **Carencias o defectos**

La más señalada giró en torno a la inexistencia de un examen de admisión, ya que los profesores consideraron que se "cuelan" muchos estudiantes con problemas de aprendizaje serios. Muchos estudiantes no saben aprovechar todo lo bueno que el modelo educativo les ofrece. Incluso alguno de los docentes mencionó: "no tenemos materia prima de buena calidad".

Fue reiterada la mención de que no existe atención eficaz a los estudiantes con problemas psicológicos o de aprendizaje (cabe mencionar que en el segundo semestre de 2007, el IEMS conformó "equipos multidisciplinarios" –médicos, pedagogos, psicólogos- en los planteles para detectar y emitir un primer diagnóstico de estos estudiantes, así como para canalizarlos a instancias adecuadas para su tratamiento. Esta medida no ha estado exenta de cuestionamientos; el principal ha estado centrado en la efectividad real de su operación).

Otro de los puntos más señalados fue la falta de estabilidad laboral, ya que ésta causa descontento y propicia la falta de compromiso (sin embargo, a partir de marzo de 2008, los profesores ya podrán gozar de dicha estabilidad).

Se indicó que los estudiantes no suelen mostrar compromiso hacia las modalidades de recuperación de los aprendizajes (tales como los módulos) desaprovechando las oportunidades. También existe desperdicio en las horas de estudio, y falta de interés y aplicación en el PAT por parte de los estudiantes.

Fue considerado como negativo que no todos los profesores tengan las habilidades necesarias para abordar de la mejor manera las actividades del PAT. No se cuenta con los mismos objetivos en todos los casos, y hace mucha falta trabajar para mejorar ese espacio de desarrollo académico. También fue considerado problemático el que no todos los profesores pudieran llevar a cabo las tutorías correctamente, ya que no cuentan con la preparación suficiente para ello. Se apuntó que existe una falta de conexión entre los programas de estudio de las diversas asignaturas. También fue considerado como un desatino la falta de actividades deportivas en el currículum.

Otro punto problemático señalado fue que algunos profesores malinterpretan la comunicación con los estudiantes, cayendo en un exceso de tolerancia, lo cual provoca que los estudiantes se tornen abusivos. Relacionado con esto, se mencionó la existencia de "paternalismo": se malinterpreta el apoyo y se "consiente" a los estudiantes. El control de asistencia debería ser más estricto. Cuando se incurre en exceso de protección se ignoran los standards de calidad requeridos. Esto crea dependencia de parte de los estudiantes y no se incide en la práctica de la autonomía.

Un aspecto nada favorable, que se mencionó repetidamente, fue la falta de parámetros claros o indicadores que retroalimenten sobre la calidad del trabajo. No hay referencias que permitan calificarlo. Habría que combinar lo cuantitativo con lo cualitativo. No existe una normatividad clara, "cada quien hace lo que quiere". Como resultado de esto, los estudiantes no están egresando con una calidad adecuada, sin los conocimientos o las habilidades necesarias.

Respecto a los profesores, algunos de los desaciertos aludidos giraron en torno a lo siguiente: los hay conductistas o autoritarios. Algunos no tienen la voluntad para trabajar correctamente con el modelo educativo. Que últimamente no haya habido una selección adecuada de profesores y cuerpo directivo, permitiendo que ingresen profesionales sin interés, vocación, ni dedicación para trabajar en un modelo educativo flexible. Finalmente, se calificó como muy problemática la existencia de procesos burocráticos que obstaculizan o detienen los procesos académicos.

- **Innovación**

Los docentes identificaron como aspectos innovadores: la tutoría, la asesoría académica, los grupos con número reducido de estudiantes, la cantidad y calidad del trato interpersonal con los estudiantes, la evaluación cualitativa, el diseño de los

programas por academia, el reconocimiento a las elecciones del estudiante, el reconocimiento hacia las humanidades en el curriculum, la gran variedad de espacios para el desarrollo académico, el constituir una oportunidad para poblaciones de escasos recursos económicos, el trabajo con las actitudes y valores de los estudiantes, el fomentar que los estudiantes aprendan a su propio ritmo, el plan de estudios en su conjunto, el "espíritu del modelo", los procesos de enseñanza-aprendizaje que permiten concretar habilidades en la medida de las posibilidades de cada uno, aplicación de estrategias que en otros países también se están aplicando, que el modelo mezcla muchos puntos positivos, que se practica la convivencia entre estudiantes de diferentes niveles.

- **Papel del profesor ideal**

Los docentes tutores señalaron como características de un profesor ideal: compromiso con el modelo, atención a los estudiantes, cumplir con su horario de trabajo, hacer de buena gana lo que exige el modelo educativo, no depender de la coerción para cumplir con sus responsabilidades, ser experto en su área, explicar sencillamente y relacionando los temas con la cotidianeidad, propiciar lo autodidacta y la investigación autónoma, no ser directivo, no ser paternalista, preocuparse por que los estudiantes realmente desarrollen las competencias deseadas; con vocación de servicio, flexible, abierto, con disposición a adaptarse a diferentes escenarios y situaciones; exigente, con deseos de superación, constante, disciplinado, con ética incuestionable, con nivel de madurez adecuado, con una formación en psicología para dar apoyo a los estudiantes más allá de lo académico; con mucha claridad y dominio del modelo educativo, con las habilidades de expresión oral y escrita, lógicas y matemáticas, en cómputo y pedagógicas; respetuoso, tolerante, que maneje estrategias centradas en el estudiante, que promueva el aprendizaje colaborativo, basado en proyectos, en problemas, en tecnología a beneficio de la educación; que dé el protagonismo al estudiante, "Superman" (sic), ser una autoridad en su materia, haber tomado cursos de práctica docente; con experiencia, asertivo, con autoestima, motivado, paciente, equitativo, no malinterpretar el modelo, asumirse como profesor-investigador, que maneje técnicas de grupo, saber separar el trabajo de las emociones, saber trabajar en equipo e interdisciplinariamente, intuitivo, innovador, entusiasta, reconocer la importancia de su asignatura dentro del curriculum sin exagerarla.

La totalidad de profesores señalaron que sí existen profesores con las cualidades enlistadas, pero que desafortunadamente, la mayoría no alcanzan a reunir las.

- **Papel del estudiante ideal**

En cuanto al papel de un estudiante "ideal" en este modelo, los profesores apuntaron las características siguientes: participativo, crítico, cumplido, con ganas de estudiar, gustoso, motivado, comprometido con sus procesos de aprendizaje, que relacione sus aprendizajes con sus circunstancias personales, que resuelva problemas

o proporcione soluciones, que investigue por cuenta propia, que sepa cuestionar, que emita y acepte críticas y recomendaciones; que avance a pesar de tener problemas; respetuoso, sociable, trabajador, disciplinado, con el bagaje cultural necesario para este nivel, valorar la educación, no tomar la escuela como centro recreativo; con habilidades básicas, con actitudes correctas, que sepa ganarse su lugar dentro de este modelo, con iniciativa, no mezclar sus problemas personales con lo escolar; autónomo, con ganas de cambiarse a sí mismo, con ganas de crecer, con capacidad para problematizar la realidad, no conformista.

La mayoría de los profesores mencionaron que en todos los grupos se cuenta con estudiantes ideales, aunque constituyen una minoría. Algunos de los profesores indicaron que los estudiantes que se atienden en este modelo educativo experimentan fuertes problemas personales, familiares, económicos, sociales, de salud, etc., todo lo cual afecta fuertemente su desempeño académico, y por muy bueno que sea el modelo, no puede luchar contra estos factores extraescolares.

- **Perfil del egresado ideal**

Los requisitos que debe cumplir un egresado "ideal", en este modelo educativo, fueron enunciados así por los docentes: ser capaces de presentar un examen de admisión al nivel superior y aprobarlo en cualquier área, continuar con su formación, con nociones básicas sobre cómo investigar, con capacidad de cuestionar diversas visiones del mundo, proponer soluciones a los problemas relevantes, contar con las herramientas para resolverlos, ser propositivo, ser consciente de su entorno, con conocimientos sólidos, con las competencias generales y específicas requeridas, crítico, capaz de formular su propio plan de vida, reunir las características que marca el modelo educativo, ser humanista, tener conocimientos amplios en ciencias, artes, tecnología, ser innovador, expresar opiniones y juicios propios, con una buena cultura general, con conciencia histórica, ser auto regulado, contar con una metodología personal para aprender e investigar, tolerante, que esté mejor preparado que en otros sistemas ya que en este modelo educativo ha recibido atención personalizada; con conciencia social, con capacidad de incidir en su entorno, reflexivo, audaz, capaz de dialogar, discutir y argumentar en diferentes campos; con confianza y seguridad, que pueda hablar en público sobre temas diversos, con conciencia política, enterado.

Los profesores mencionaron, nuevamente, que el modelo educativo sí conoce estudiantes con estas características, pero que, sin embargo, son muy escasos.

b) Categoría 2. Identificación de las propuestas de Delors en el Proyecto Educativo

En esta categoría se englobaron las preguntas respecto a si el modelo educativo, en la realidad, estimula los 4 pilares de la educación propuestos por Delors: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser.

- **Aprender a conocer**

Todos los profesores reconocieron que en el modelo educativo sí está formulado este punto, enfatizando que cada estudiante debe ser capaz de construir su propio conocimiento, pero que en la práctica no siempre se activan estas capacidades, o los estudiantes no logran desarrollarlas correctamente. Se mencionó que sí hay algunas actividades que inciden enfáticamente sobre el desarrollo de esta habilidad, pero que los estudiantes continúan siendo muy dependientes de las indicaciones que dan los profesores. También se consideró que los estudiantes precisan todo el tiempo de apoyo metodológico, que no siempre se vigilan los parámetros de calidad de las investigaciones que se solicitan a los estudiantes, y que en la mayoría de los casos, los estudiantes no son capaces de analizar la información. Igualmente, fue mencionado que aunque las habilidades de investigación son trabajadas desde el primer semestre, los estudiantes no logran construir aprendizajes significativos al respecto, y tienden a olvidarlos posteriormente. Algunos profesores señalaron que se intenta, en múltiples casos, que los estudiantes adquieran estas habilidades, pero al obtener pobres resultados, a veces incluso se vuelve a caer en lo tradicional.

Todos los profesores coincidieron que el aprender a aprender sí es trabajado en este modelo educativo, pero que sus resultados son muy variables: hay estudiantes que semestre tras semestre siguen sin aplicar los conocimientos teóricos al respecto, no logran analizar la información, y continúan dependiendo del profesor; los más logran realizar investigaciones documentales sencillas, y en un número reducido de casos, los estudiantes sobrepasan las expectativas al respecto de este punto, logrando realizar investigaciones de campo o experimentales, además de documentales.

- **Aprender a hacer**

La respuesta de los profesores fue unánime: el modelo educativo sí contempla el que los estudiantes aprendan a hacer (saberes procedimentales). Con ello se intenta que tengan una base por lo menos mínima para continuar con sus estudios de licenciatura. Sin embargo, cuando los estudiantes muestran una falta de compromiso hacia sus propios procesos de aprendizaje, por ejemplo, al no asistir a las sesiones grupales o a las asesorías, esto queda incompleto. No se ha revisado la calidad en la operación. No se tiende a desarrollar competencias laborales, sino a que el estudiante cuente con una formación integral que le permita insertarse en la educación superior.

- **Aprender a convivir**

Los profesores, en su totalidad, reconocieron que el modelo educativo sí incluye este aspecto, y que es aplicado en las actividades cotidianas con los estudiantes. Se impulsa marcadamente el trabajo en equipo, de forma cooperativa. Por ser una población estudiantil pequeña, hay oportunidad de que estudiantes de diferentes generaciones se conozcan y convivan sin problemas. El PAT es un espacio de desarrollo académico que incide especialmente en el fortalecimiento de este aspecto. En las sesiones grupales se intenta profundizar en el respeto, el cuidado, la tolerancia. Las tutorías también permiten reforzar las habilidades para la convivencia. Sin embargo, los estudiantes provienen de contextos con mucha violencia, y es difícil que la escuela

sola pueda resolver ese problema. A veces no se observa el modelo educativo y los profesores no predicán con el ejemplo, o se recurre a soluciones punitivas; no siempre se toma la oportunidad de sentarse a reflexionar con los estudiantes. En ocasiones se cae en la desarticulación de esfuerzos, porque faltan estrategias o una planeación enfocada directamente a trabajar sobre esto. Tampoco se cuenta con reglamentos claros sobre las normas básicas para la convivencia. La falta de interés y compromiso de los estudiantes dificulta que se alcancen los resultados más positivos. Algunos estudiantes ya vienen con malos hábitos, que son difíciles de erradicar.

Los profesores señalaron que este aspecto no es fácil de abordar, pero que con constancia se logran cambios positivos en las actitudes de la mayoría de los estudiantes.

- **Aprender a ser**

Los docentes coinciden en que, en teoría, el modelo educativo sí implica el aprender a ser, y que en las actividades sí se toca este aspecto. Se procura que los individuos entablen mejor comunicación y compartan sus experiencias de vida, que a veces son “desgarradoras” (sic). La tutoría, donde se establece una relación muy cercana entre profesor y estudiante, impulsa las habilidades para ser una mejor persona. En los casos en que los estudiantes muestran compromiso consigo mismos, esto funciona de manera positiva. En todas las asignaturas se intenta incidir en esto, y el trabajo de algunos profesores contribuye a ampliar la visión o los planes de los individuos. El papel de los profesores no es indicarle a los estudiantes las reglas de cómo deben actuar o llevar su vida, pero sí se trata de brindar herramientas para reflexionar sobre la pertinencia de actitudes y valores que permitan desarrollarse mejor como ser humano. Los estudiantes reciben una influencia indirecta, ya que se les trata de dar una educación de calidad, que puede generar efectos positivos en la comunidad. Este bachillerato brinda mayores oportunidades de crecer intelectualmente, científicamente, en sensibilidad. Se trabaja mucho con la cuestión de la libertad, la responsabilidad, la auto organización, la parte humanística, los lazos de interrelación. Simplemente el aprender cosas nuevas hace que los estudiantes puedan ser mejores personas, y que puedan pensar sobre su vocación y su futuro. Sin embargo, aún falta proporcionar más alternativas, por lo que no se completa el trabajo en este punto. Todavía hace mucha falta reforzar el papel de la reflexión autónoma. Como en todos los casos, hay docentes que no dan pautas de actuación correctas.

Tal como puede observarse, el modelo educativo, por lo menos en sus formulaciones “en papel”, sí incorpora de manera enfática las propuestas de pensamiento utópico postuladas por Delors. Sin embargo, no logra constituirse del todo como un pensamiento utópico concreto, porque al llevarse a la realidad, múltiples factores lo imposibilitan. Entre los más resaltables están, precisamente, el desconocimiento o la falta de apego al modelo educativo, las fallas en el compromiso de los docentes, y la falta de interés o motivación de los estudiantes para aprovechar los puntos benéficos del modelo.

c) Categoría 3. Identificación de las propuestas de De Alba en el Proyecto Educativo

Dentro de esta categoría se agruparon las preguntas relativas a si el trabajo cotidiano dentro del modelo educativo realmente estimula en los estudiantes la comprensión de las problemáticas contemporáneas; si son capaces de proponer soluciones para ellas, y si se les pone en contacto con avances científicos y tecnológicos. Las respuestas condensadas de los profesores se encontrarán a continuación.

- **Comprensión de las problemáticas actuales**

Los profesores coincidieron en que el modelo educativo sí contempla este punto. Sin embargo, apuntaron que no todos los estudiantes logran estar conscientes de los problemas que el mundo actual plantea, a pesar de que en materias como Filosofía, Historia, Biología, se pone mucho énfasis en ello, tratando de que los estudiantes emitan cuestionamientos. Se busca que los estudiantes amplíen sus puntos de vista, desarrollen opiniones propias, pero no es un ejercicio acabado, sino susceptible de ser mejorado. El modelo sí propicia esta comprensión, pero no está claro hasta dónde realmente se consigue que los estudiantes la adquieran. Se trabaja en que los estudiantes desarrollen una conciencia política, histórica y social.

Algunos de los problemas para lograr este punto, son: que un cierto número de profesores no conoce los programas de las otras asignaturas, por lo cual no tiene mucha idea de si se trabaja sobre la comprensión de los problemas actuales. Otro más, que no todos los estudiantes desarrollan buenos hábitos de lectura e investigación autónoma, por lo cual se quedan con información escueta o viciada, y no desarrollan el pensamiento crítico. Adicionalmente, se considera que algunos profesores imprimen un sesgo pernicioso a la información que transmiten, no permitiendo que los estudiantes se formen sus propias opiniones. También se mencionó que muchos estudiantes parecen mucho más interesados en sus celulares, en las computadoras, en los amigos, y se quedan "totalmente desapegados" de la realidad. Para muchos estudiantes, cursar el nivel medio superior es sólo un requisito para conseguir un mejor empleo, o sólo buscan el certificado porque en sus familias se los exigen, por lo cual, por más esfuerzos que se hagan desde el modelo educativo, los resultados son "moderados" o "incompletos". Algunos profesores indicaron que no creen que ningún sistema de bachillerato logre este aspecto.

- **Utilización de avances científicos y tecnológicos**

Los docentes indicaron que el modelo educativo sí incide en este ámbito, aunque no está exclusivamente centrado en él, ya que igualmente se hace hincapié en los conocimientos humanísticos y artísticos. Los estudiantes aprenden a utilizar tecnologías de información y comunicación; se trabaja en las clases de ciencias y en las actividades curriculares y extracurriculares (como la "Semana de Ciencia"). Los laboratorios de ciencias están bien equipados, de acuerdo al nivel educativo (microscopios, potenciómetros, aparatos de Fisher, aparatos de Hoffman, etc.).

También se trabaja, aunque en baja escala, en que los estudiantes desarrollen proyectos científicos.

Otros profesores indicaron que a veces no se tiene acceso a la utilización de estos avances, porque no llegan a México, o lo hacen con mucho retraso, pero que una manera de subsanar esto es poner al estudiante en contacto con lecturas de divulgación científica, de buena calidad, para que estén bien informados sobre estos aspectos. Sin embargo, también se señaló que muchos estudiantes no están interesados en los avances científicos y tecnológicos, y lo ven como algo totalmente ajeno a ellos, por lo cual no se involucran con interés en las actividades relacionadas con esto.

- **Generación de propuestas para los problemas actuales**

Los profesores consideraron que el modelo educativo sí incide en este punto, ya que se trata de que los contenidos de las asignaturas se vinculen con la vida cotidiana, tratando de que los estudiantes apliquen en su realidad lo aprendido, lo cuestionen y propongan alternativas y soluciones. En las actividades escolares normales no siempre se trabaja en torno a esto, aunque existen muchos proyectos de asignatura, o interdisciplinarios, que sí lo estimulan. La investigación que se realiza en sexto semestre, que da lugar al “problema eje”, en muchos casos es un detonante para que los estudiantes se vuelvan más propositivos e innovadores. Sin embargo, nuevamente se encuentra que la falta de interés, el escaso desarrollo del pensamiento crítico, la falta de compromiso en estudiantes y algunos profesores, impiden que se pueda llegar a este objetivo. Algunos profesores consideraron que es prematuro que en este nivel educativo se intente que los estudiantes propongan soluciones de tal envergadura, y que el bachillerato sólo puede sentar las bases para que en posteriores niveles sí ocurra.

De nueva cuenta, fue un consenso entre los docentes que el modelo educativo sí incorpora y promueve el trabajo con las propuestas de pensamiento utópico que De Alba formula. Otra vez se hizo patente que la falta de apego al modelo educativo, las malas prácticas, el escaso interés o motivación en profesores o estudiantes, son factores que impiden que este pensamiento utópico sea concretado de manera óptima, y que aún hay mucho que hacer para realmente alcanzar este objetivo. Sin embargo, igual que en los puntos anteriores, se puso de manifiesto que no corresponde solamente al ámbito escolar el fomento de estos aspectos, y que haría falta que otros actores sociales también se involucraran en su consecución.

d) Identificación de las propuestas de Kepowicz en el Modelo Educativo

Esta categoría reunió preguntas relacionadas tanto con formas de trabajo (cooperación, fomento de la creatividad, mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje), así como lo relativo a la capacidad de autogestión del modelo educativo. A continuación, las respuestas de los sujetos a este respecto.

- **Trabajo cooperativo**

La totalidad de profesores consideró que el trabajo cooperativo es una de las bases del modelo educativo, y que sí se intenta llevarlo a la práctica cotidiana, si bien, con grados variables de éxito. Los docentes indicaron que el impulso del trabajo cooperativo fomenta la autonomía en el aprendizaje, el intercambio de ideas, las comparaciones productivas, la posibilidad de aprender de los errores. El profesor puede actuar como motivador, brindando retroalimentación a estas unidades de trabajo. En ciencias, sobre todo en laboratorio, se ejercita puntualmente esta estrategia. Sin embargo, no siempre se alcanza el objetivo, ya que algunos profesores aún son reacios a implantar estas formas de trabajo, y los estudiantes tienen algunas dificultades también, por provenir de escuelas en las que se observaban modelos tradicionales, insertos en grupos muy grandes, que imposibilitaban la evaluación personalizada. Otros más, no están acostumbrados a asumir responsabilidades, y no se involucran seriamente en los trabajos de equipo. Cuando se logra que todos participen activamente, los resultados suelen ser fructíferos. En el caso de Artes, es difícil vencer el protagonismo de algunos estudiantes, pero si se establecen modelos de cooperación es más fácil incorporar a todo el grupo.

El trabajo cooperativo entre profesores también está fuertemente impulsado desde el modelo educativo. Los docentes apuntan que se trata de abordar a través de diversas modalidades, tales como comités, talleres, mesas redondas, PAT, evaluaciones, etc. No obstante, se consideró que no todos los profesores cuentan con la preparación o la disposición para involucrarse en él, y que frecuentemente el trabajo cooperativo termina realizándose sólo entre grupos "de cuates".

- **Formación para la democracia**

Los profesores consideraron que el modelo educativo sí hace alusión a este punto, pero que en el momento de trabajarlo en las aulas, no todos los programas de estudio lo contemplan. Algunas asignaturas simplemente no pueden abordar este aspecto. En algunas otras, como Filosofía Política e Historia, se le brinda un impulso sobresaliente a esto, ya que se tiende a brindar herramientas para cuestionar los sistemas políticos, los distintos tipos de abordar la democracia, emitir críticas, análisis, propuestas sobre cómo podría mejorarse la democracia en el país, y sobre cómo fortalecer la participación ciudadana. Es dispareja la forma en que se alude a la formación para la democracia. Algunos profesores se mostraron decepcionados porque en la elección presidencial de julio de 2006, muchos estudiantes no ejercieron su derecho de voto. No se enseña lo suficiente a valorar los puntos positivos de cada partido político, ni a analizar los rumbos políticos, desperdiciando la oportunidad de incidir en el gobierno del país. Tampoco hay foros para que los estudiantes se expresen al respecto de esto, por lo que pueden ser víctimas del autoritarismo. No se cree que realmente se llegue a construir una conciencia política, aunque en muchos casos los

estudiantes se politizan al estudiar seriamente, o cuando intentan comprender las situaciones sociales de las cuales ellos mismos proceden.

Otros profesores consideraron, nuevamente, que en este nivel educativo sólo se puede aspirar a sentar bases que sólo más tarde se desplegarán en forma de conciencia política o competencias para actuar democráticamente. Otros más consideraron erróneo que algunos profesores muestren un sesgo muy marcado hacia un determinado partido político e intenten transmitir esta simpatía a sus estudiantes.

- **Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje**

Algunos profesores no supieron si realmente la forma de trabajar en este modelo educativo puede ser considerada como una mejora, pero por lo menos, indicaron que sí constituía una diferencia palpable, ya que existe una búsqueda constante de estrategias de enseñanza-aprendizaje y sobre cómo aplicarlas para abordar distintos tipos de capacidades en los estudiantes.

Otros más consideraron que el modelo educativo sí aporta una mejora a los procesos educativos, porque muchos profesores cuentan con suficientes competencias para investigar formas de optimizar el aprendizaje, y se dispone de tiempo y espacios para implementar diversas actividades con los estudiantes. El trabajo en este modelo educativo prácticamente obliga a romper esquemas viejos, y se impulsa mayormente la flexibilidad y la creatividad, por lo cual se piensa que el modelo educativo es altamente innovador.

Se consideró como un gran obstáculo el que con frecuencia los esfuerzos de los profesores chocan con la inercia de los estudiantes, o la falta de motivación o de interés por involucrarse seriamente en sus propios procesos de aprendizaje. Algunos profesores indicaron que aún se carece de asesoría pedagógica para implementar mejores estrategias, pero si se le compara con otros bachilleratos, en definitiva sí hay avances sustanciales. Fue señalado el que algunos profesores no cuentan con la preparación o la motivación para mejorar su práctica docente. Todavía no logra aterrizar en la realidad todo lo que el modelo educativo propone, y hay mucho espacio para buscar, indagar, ver cómo se obtienen los mejores resultados.

Algunos docentes señalaron que este modelo educativo podría ser un ejemplo a nivel nacional, pero que aún debe trabajarse muy duro en elevar los índices de egreso, y en aprovechar de mejor manera el trabajo colegiado, los programas de estudio, los recursos, las instalaciones. El país entero tiene que apostar por la educación, por fomentar aprendizajes verdaderos, y no sólo por obtener grandes números que maquillen la realidad, para quedar bien políticamente o para obtener ganancias monetarias. Otros profesores indicaron que, por lo menos, a nivel del Distrito Federal, (quizá no de manera nacional), este modelo educativo sí ofrece muchas alternativas de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- **Formación en creatividad, imaginación y capacidad de proponer**

Los profesores coincidieron que el modelo educativo sí contempla intensamente este punto, y se intenta de forma consciente y activa instaurarlo en la práctica cotidiana, a través del PAT, del problema eje, en muchas clases y asignaturas, trabajo práctico, interdisciplinario; salidas y visitas; se intenta poner en práctica lo aprendido en el aula; cada uno "pone su granito de arena". Ya se pueden constatar avances en los estudiantes, los cuales, en algunos casos, son realmente sorprendentes, o por lo menos, se alcanzan productos notables, pero aún se está en camino, y se lograrán mejores resultados en la medida en que se ponga en mayor ejercicio el fomento de este aspecto.

Todavía es menester resaltar los vínculos entre creatividad y ciencia, y entre creatividad y solución de problemas en muchos campos, sí como buscar más estrategias para que los estudiantes exploten su creatividad y capacidad de imaginación. También debe trabajarse en ampliar las posibilidades de aplicar la creatividad no sólo en relación con las facetas artísticas.

En los casos en que no se logra impulsar estas capacidades en los estudiantes, es porque éstos se niegan la posibilidad: son aquellas personas que toman la escuela como centro recreativo, presentándose sin interés o solamente por obligación. En otros casos, son algunos profesores los que se dejan dominar por su egolatría o vanidad, o por falta de ética, y no inciden positivamente en la formación de los estudiantes.

- **Sistemas auto organizables, auto gestionados, diversificación de recursos financieros**

La mayoría de los sujetos consideraron que el Instituto de Educación Media Superior del DF tuvo, durante sus primeros siete años de existencia, capacidad para autogestionarse, ya que se contaba con estructura y personal capacitado para ello, y tanto los directivos como los operarios han trabajado en conjunto, aunque en muchas ocasiones ha privado la visión de las autoridades, sin tomar en cuenta demasiado las propuestas que se generan dentro de los planteles. La auto gestión depende en gran medida de la capacidad de organizarse en las comunidades. También es necesaria la auto evaluación y la comparación con otras instituciones, para contar con referentes y buscar mejoras. Los docentes apuntaron que sin duda habría cambios relacionados con la creación de la Secretaría de Educación del DF. Un sujeto anotó que no hacía falta esta secretaría, ya que ello sólo responde a arreglos políticos, ajenos a la labor educativa.

Una minoría de profesores consideró que el IEMS no cuenta con esta facultad auto organizativa, que existen estructuras verticales que lo impiden, que hay falta de compromiso, que privan los intereses políticos, que existen bloqueos, que se dan los casos de quien "mete el pie" a los compañeros. Un profesor indicó que el IEMS no tiene

capacidad de auto gestionarse, y que se requiere de instancias superiores, que reconozcan la labor de los docentes y la impulsen. En un caso, el profesor manifestó no saber al respecto de este asunto.

e) Categoría 5. Generación de pensamiento utópico en los docentes-tutores

En esta última categoría se requirió a los sujetos que pusieran en juego su imaginación para proponer mejoras a este modelo educativo, y en un ejercicio aún más libre, para indicar qué características tendría, según cada uno de ellos, un modelo educativo "ideal", y qué tan posible sería llevarlo a la realidad.

- **Propuestas de mejoramiento del Proyecto Educativo**

Los sujetos fueron variables en cuanto a la cantidad de propuestas de mejora que emitieron. Algunos expresaron que el modelo educativo no necesita más que unas cuantas adiciones; otros enlistaron gran número de recomendaciones. A continuación, las respuestas condensadas:

Al respecto del ámbito docente: Algunos profesores señalaron que era necesaria la estabilidad laboral (si bien esto no es parte propiamente del modelo educativo, sino del trabajo en torno a éste). Dar mayor peso al apoyo pedagógico para profesores. Permitir que los profesores tengan más espacios y oportunidad para hacer investigación disciplinar. Fortalecer el diseño y publicación de materiales. Crear mecanismos más claros para retroalimentar el desempeño de los profesores. Buscar mecanismos más eficientes para la comunicación. Que los directivos y consultores tuvieran una visión más clara (no "de escritorio") de lo que los profesores realizan, y más centrada en la mejora de los procesos educativos. Aprovechar mejor las capacidades de la gente muy preparada para implementar y desarrollar propuestas viables en este nivel. Brindar cursos de actualización constantes. Realizar una mejor selección de profesores, y evaluarlos constantemente. Contar con más herramientas para trabajar con los padres de los estudiantes. Contar con mayor preparación para abordar la tutoría. Ofrecer oportunidades de promoción para los profesores. Vincular el trabajo de los docentes con otras instituciones del mismo nivel, o universitarias. Brindar estímulos económicos o de otro tipo a los profesores sobresalientes.

En cuanto a las formas de trabajo: Buscar más y mejores estrategias para combatir el rezago académico de los estudiantes. Hacer obligatorias algunas actividades para elevar la calidad del aprendizaje. Generar instrumentos de evaluación más homogéneos, y claros; clarificar los parámetros. Buscar formas de evaluación más justas, porque la actual no refleja la trayectoria total del estudiante. Combinar la evaluación cualitativa con la cuantitativa. Producir un documento con reglas claras de convivencia para los estudiantes y profesores. Contar con profesionales especialistas para apoyar a los estudiantes en sus problemas afectivos, psicológicos y de aprendizaje. Ofrecer la alternativa de "escuela para padres". Simplificar los procesos burocráticos. Reforzar el trabajo interdisciplinario.

En relación con los programas de estudio: Agregar la educación física en el currículum. Crear talleres deportivos y artísticos. Agregar Ciencias de la Salud, Ecología, algo sobre aspectos legales. Fortalecer más el papel de las ciencias en el currículum. Cuidar la transversalidad y vinculación entre contenidos de distintas asignaturas. Ofrecer talleres sobre Salud Reproductiva, Autoestima, Resolución de Problemas, Apoyo Emocional, Género, Cultura General.

Acerca de los estudiantes: Mejorar el perfil de ingreso de los estudiantes mediante la selección a través de un examen de admisión, lo cual contribuiría a abatir la deserción y a elevar el perfil de egreso; o bien, no hacer examen pero recurrir a la clasificación según las capacidades, y brindar atención diferenciada. No hacer examen de admisión centrado en conocimientos, pero sí en la detección de aptitudes y actitudes favorables para trabajar en este modelo educativo. Aplicar un examen psicopedagógico a los estudiantes que ingresan. Brindar un curso propedéutico para aquellos estudiantes que tengan muchas carencias en conocimientos y habilidades. Mejorar las formas de otorgamiento de becas. Verificar que los estudiantes no cuenten con antecedentes penales.

En otros asuntos: ofrecer el servicio de comedor, con comida nutritiva y económica. Incluir espacios más amplios para la práctica de los deportes.

- **Visión utópica (modelo educativo ideal)**

Algunos de los sujetos entrevistados sólo lograron desplegar moderadamente su pensamiento utópico, emitiendo unas cuantas propuestas. En varios casos, los sujetos prefirieron mencionar que partirían del modelo educativo del SBGDF, con modificaciones variables: desde las ligeras hasta las referidas a lo estructural.

Para la mayoría de los profesores, el modelo educativo ideal es precisamente el del IEMS; e incluso se declaran "muy satisfechos" o "felices" por trabajar en él, y saben que numerosos estudiantes comparten esa misma opinión. Expresan que es bueno el que se contemple el trabajo y evaluación de conocimientos, habilidades y actitudes, y coinciden en que es correcto que se estimulen los ejes de formación científica, humanística y crítica, pero creen que deberían hacerse algunos cambios o adiciones, si bien no de tan grande magnitud. Por ejemplo, sólo sería necesario:

- Eliminar la modalidad de ingreso por sorteo.
- Depurar el sistema de evaluación, combinando lo cualitativo con lo cuantitativo, ya que por el momento no se logra reflejar verdaderamente el desempeño académico de los estudiantes, ni hay parámetros claros. Además, la calificación numérica está simplemente determinada por lo que se realiza en el problema eje, y por consecuencia el promedio numérico con el que se egresa no es objetivo.
- Mejorar la función de la tutoría, para que los estudiantes no tomaran a los profesores como un sustituto de sus padres.
- Cuidar mucho más la función docente, haciendo una selección rigurosa para la contratación de elementos realmente valiosos, evaluando

constantemente sus actividades y resultados, y brindando capacitación continua de alta calidad, y apoyo pedagógico constante.

- Dar un papel verdaderamente significativo a la disciplina de los estudiantes, por ejemplo, a través de entrenamiento físico o artístico.
- Vincular los aprendizajes de los estudiantes con algún centro de trabajo donde pudieran aplicarlos.
- Eliminar los procesos burocráticos, que resultan engorrosos.
- Contar con mayores recursos: mejor pago para los profesores, textos gratuitos para los estudiantes, más recursos de cómputo para todos.
- Contar con una normatividad más clara.
- Impulsar más el trabajo interdisciplinario.
- Contar con órgano para tomar decisiones, para que la gestión fuera más democrática, por ejemplo, un consejo académico.

Hubo casos de sujetos que propusieron algunas medidas sincréticas:

- Combinar los mejores puntos de este modelo educativo con lo mejor del bachillerato de la UNAM y del IPN, e incluso, de algunas escuelas privadas, ya que cada sistema tiene aciertos rescatables.
- Combinar bases conductistas y constructivistas. El conductismo daría buenos resultados para aprender lo básico y esencial; el constructivismo, para que los estudiantes pudieran trabajar en proyectos de investigación y otras modalidades que requirieran mayor cantidad de trabajo autónomo.

Varias propuestas se centraron en diseñar e implementar indicadores de la calidad en el trabajo de estudiantes y profesores. Elevar los niveles de exigencia para ambos. Diseñar perfiles de ingreso y egreso más elevados, contar con instalaciones más amplias, trabajar verdaderamente aspectos científicos, técnicos y culturales de manera integral.

Otras propuestas se centraron en añadir temas de estudio, o intervenir en los programas: incluir más aspectos sobre salud, higiene, política y leyes. Incorporar espacios de trabajo con la inteligencia emocional y otros tipos de inteligencia. Considerar el desarrollo espiritual de los estudiantes, a través de capacitación en disciplinas como yoga, tai chi, etc. Por otra parte, se mencionó que habría que reforzar la transversalidad de los programas. Que los programas se plegaran más a los requisitos para ingresar a la universidad. Que se contara con una formación técnica adicional, para aquellos que ya no desearan estudiar, sino ingresar al mercado laboral.

La propuesta más "audaz" fue que el currículum se re-diseñara, con respecto a las necesidades de los estudiantes, y en función de sus capacidades y problemáticas, e incluso, contar con un currículum para cada generación. No trabajar por asignaturas específicas, sino por módulos en los que se desarrollaran proyectos trabajados de manera multidisciplinaria, en conjunto con diversos profesores. Vincular más lo que se hace en la escuela con las actividades diarias del estudiante, para incidir mejor en su propia realidad.

- **Factibilidad de implantación**

Algunos profesores indicaron que, hasta cierto punto, estas propuestas ya se están aplicando actualmente, aunque de no de manera óptima, en el modelo educativo de IEMS.

Todos los profesores concordaron en que las propuestas de pensamiento utópico serían susceptibles de ser llevadas a la realidad. Entre los requisitos para que eso sucediera, se mencionaron los siguientes: apoyo gubernamental, líderes con visión, autoridades comprometidas y comprensivas, motivación para evolucionar, inversión de recursos suficientes, interés por dar un papel central a la educación sin politiquería ni demagogia, búsqueda del bien público, involucramiento de la sociedad entera, vencer la burocracia, buscar el apoyo de empresas interesadas en la educación.

Entre quienes mencionaron que no sería fácil implantar estas propuestas en la realidad, dos profesores mencionaron que se precisaría de una "utopía democrática" (sic), o que tal vez no podrá llevarse a cabo en mucho tiempo, porque necesita un período largo para lograr "aterrizarlas".

Un profesor mencionó que aunque teóricamente existe la posibilidad de llevar esto al plano de lo real, en lo práctico es "pedir peras al olmo", ya que los modelos educativos pueden ser muy buenos, pero siempre existen cuestiones sociales, económicas, familiares y personales en los estudiantes que imposibilitan que lo aprovechen de la mejor manera posible.

C) Discusión

En estas respuestas puede observarse que muchos de los defectos o carencias no están planteados "teóricamente" en el modelo educativo, sino que pueden ser achacados a la mala práctica que algunos actores llevan a cabo dentro de él.

Esta praxis errónea puede estar relacionada con el desconocimiento del modelo educativo, presumiblemente por haber carecido de los cursos de formación docente relativos al dominio de éste. Otra causa puede estar relacionada con la persistencia de prácticas provenientes de modelos educativos tradicionales, que se implementan en lugar de las recomendadas por el modelo. Finalmente, un cierto número de profesores, por pereza, irresponsabilidad o falta de interés, no cumple con sus tareas de manera adecuada, afectando los resultados del modelo educativo aplicado.

El bachillerato del IEMS no cuenta con una política de evaluación del trabajo docente. Si bien se encuentra el apoyo de un profesionista en pedagogía en cada plantel, que fortalece el trabajo de los profesores, no existen prácticas que permitan detectar cómo se aplica el modelo dentro de las aulas: no hay observaciones que posibiliten evaluar la calidad del trabajo docente, y su grado de apego al proyecto educativo original. Por ello mismo, tampoco están presentes las medidas de

retroalimentación y corrección de la praxis, y no se tiene un panorama claro de cómo se implementa realmente el modelo.

Es de destacar que las características de los estudiantes que se atienden en este modelo educativo hace especialmente difícil la puesta en práctica de las propuestas de éste. Muchos de los estudiantes conceden un escaso o nulo valor a la educación, y a pesar de los enormes esfuerzos que muchos profesores realizan para tratar de obtener los mejores resultados, éstos no se logran, ya que la falta de interés, la desmotivación, la pereza, la falta de hábitos de estudio, la inexistencia de un plan de vida, la carencia de apoyo familiar, la emulación de otros actores sociales poco educados, etc., merman la eficacia de los resultados. La educación no es vista como una opción que fomente la movilidad social, o que asegure un empleo bien remunerado. Tampoco parece importante el que la educación ayude a desplegar potencialidades personales, o a incrementar la cultura.

Debe hacerse mención igualmente a que en nuestro país la educación media superior enfrenta numerosos problemas. Existen diversas opciones de bachillerato, algunos propedéuticos, otros técnicos y otros tantos terminales. La duración de los estudios no es uniforme en todos los estados, como tampoco lo es el perfil de egreso. Aunado a esto, la tasa de eficiencia terminal es de 35%, aproximadamente. Solamente un 46% de los jóvenes entre 15 y 19 años están cursando el nivel medio superior. Hay un alarmante 20% que no estudia ni trabaja. Muchos estudiantes del IEMS no están conscientes de que estudiar el bachillerato es un verdadero privilegio.

Otro factor digno de ser subrayado, es la procedencia de los estudiantes. Debe recordarse que la mayoría de ellos procede de entornos caracterizados por la marginalidad social (y ello responde a los objetivos originales del proyecto), e incluso, están en contacto cotidiano con la violencia intrafamiliar o la inseguridad en las calles. Adicionalmente, estas zonas presentan como algo normal una alta incidencia de alcoholismo, o la venta de estupefacientes.

Todo ello propicia que los estudios, para un gran número de estudiantes, revistan un carácter de inutilidad. El modelo educativo, si bien integra numerosas propuestas de pensamiento utópico acordes al mejoramiento de las realidades contemporáneas, precisa de estudiantes interesados en crecer como seres humanos. Cuando esto no está presente, se obstaculiza la concreción de este pensamiento utópico.

La inexistencia de un examen de admisión también constituye un factor altamente cuestionable. Si bien cumple con el cometido original de "no ser un instrumento de discriminación", es cierto que la medida repercute en que prácticamente cualquier persona, con la preparación suficiente o no para emprender estudios de nivel medio superior, logre ingresar al bachillerato del IEMS, si resulta favorecido por el azar en el sorteo correspondiente. Como resultado de ello, se cuenta con numerosos estudiantes que tras de sí cuentan con una historia de fracaso escolar, ya sea porque previamente han cursado parcialmente estudios en otros sistemas de bachillerato, y han salido de ellos por causas diversas, que van desde el bajo rendimiento académico hasta verse

involucrados en actos porriles. Otros más, no han podido ingresar al bachillerato de su preferencia, debido a los bajos puntajes obtenidos en el examen único formulado por el CENEVAL. Otros tantos, presentan dificultades de aprendizaje que fluctúan en profundidad, y que representan variables que afectan tanto el trabajo en las aulas, como los resultados en los índices de aprobación y egreso. Es sumamente complicado para un docente de este sistema poder hacer frente exitosamente a tantos factores adversos, por más que se proponga desempeñar una labor comprometida, entusiasta y apegada al proyecto educativo del IEMS.

Igualmente cuestionables resultan la práctica del paternalismo y el "amiguismo". En innumerables ocasiones, algunos docentes malinterpretan la calidad de la relación profesor-estudiante que el modelo recomienda, y otorgan evaluaciones demasiado generosas a los estudiantes, provocando que éstos no tengan una visión objetiva de su rendimiento escolar real. Cuando el estudiante egresa, y se enfrenta a otros sistemas educativos, en el nivel superior, se encuentra con que realmente sus evaluaciones no reflejan la pobreza de sus aprendizajes. Esta práctica errónea desvirtúa por completo lo establecido en el PEIEMS.

El satanizar las calificaciones cuantitativas y sólo inclinarse por las cualitativas también es una fuente de error. Resulta injusto que la única medida numérica sea emitida al final del bachillerato, sin tomar demasiado en cuenta la calidad del desarrollo del estudiante durante todo el ciclo.

En lo referente a los profesores, puede señalarse que aquellos que han ingresado en los últimos dos años no han recibido el diplomado que ofrecía la UNAM a los profesores con mayor antigüedad en el modelo. Tampoco recibieron el curso de inducción. Algunos se caracterizan por su falta de vocación en la carrera magisterial. Otros denotan una falta de interés por implementar de manera correcta el modelo educativo. La selección de profesores se ha vuelto mucho menos estricta que antaño, y eso ha permitido que se integren a la planta docente algunos trabajadores con poca preparación, o sin la disposición, los conocimientos, las habilidades y la experiencia necesarios para trabajar con este modelo educativo.

Con estas condiciones, el modelo educativo del IEMS no puede lograr una total concreción del pensamiento utópico que cristaliza.

En cuanto a las propuestas de pensamiento utópico que los profesores formularon, debe decirse que éstas no son muy apartadas del modelo educativo del IEMS. Hay una tendencia a dar un fuerte reconocimiento a lo positivo de éste, y las propuestas sólo se centran en adicionar algunos puntos que se considera, no están presentes en él. Esto puede deberse a que estos docentes han estado trabajando dentro de la concreción de un modelo que encarna sólidamente el pensamiento utópico en educación, que resulta válido en estos momentos.

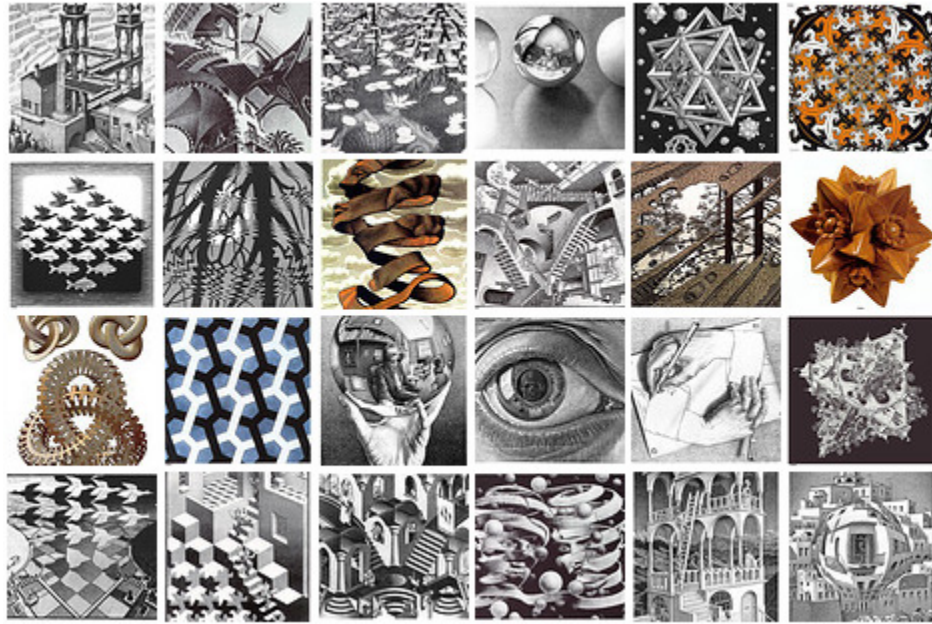
Cabe resaltar que, precisamente estos profesores que atienden al proyecto educativo original, efectúan en su práctica una buena concreción del pensamiento

utópico contenido en él. Pero además, contribuyen a que los estudiantes mismos aprecien formas alternativas de trabajar y aprender, y adquieran mejores condiciones para que ellos también aprendan a desplegar el pensamiento utópico propio de su situación como sujetos de aprendizaje.

En resumen, la concreción del pensamiento utópico contenido en el modelo educativo del IEMS precisa, a su vez, de otras propuestas utópicas, resultantes del análisis de la realidad que enfrenta éste en su praxis cotidiana.

Sin embargo, ello no puede lograrse en la situación actual, en la cual algunos profesores han logrado construir una mentalidad acorde a lo planteado en el modelo educativo, mientras otros lo desconocen profundamente, o bien, se niegan a ponerlo en práctica.

Como toda propuesta de pensamiento utópico, el modelo educativo del IEMS debe estar en disposición de ser analizado periódicamente, criticado y evaluado, y debe ser susceptible de recibir nuevas propuestas de optimización.



Panorama de obras de M.C. Escher
Imagen tomada de: www.microsiervos.com

CONCLUSIONES

Cientos de miles de años de evolución dotaron al ser humano con un cerebro que es capaz de ser muy racional, pero también muy imaginativo. A lo largo de la historia los productos de una y otra capacidad han surgido, con predominio ora de uno, ora de otro, cristalizándose en mentalidades, en visiones del mundo, pero también en maneras de re-crear posibilidades diferentes a las existentes en cada época.

No ha sido raro encontrar que en ciertos momentos se ha privilegiado un divorcio entre lo racional y lo imaginario. Por siglos, llegó a regir una mentalidad profundamente imbuida de lo religioso, solamente para dejar paso a centurias caracterizadas por lo ultrarracional. Las creencias, convicciones y procederes que en un determinado período se tienen por los más valiosos, son desdeñados y tachados de espurias un tiempo después.

Es facultad del ser humano construir realidades, tanto realidades hegemónicas como realidades alternativas. También cae bajo su decisión determinar cuáles serán consideradas dentro de cada uno de estos tipos. E igualmente, el ejercicio de la voluntad se dirige a la edificación de dichas realidades, o al derrumbe de otras.

Sin embargo, en no pocas ocasiones, ha habido una renuncia a asumir la responsabilidad propia para instaurar las modificaciones que se desean, y se ha preferido forjar paraísos en los que se deposita una fe irracional, y que no exigen sino la fidelidad a tales creencias.

Bajo todo ello subyace una inclinación del ser humano por pensar en lo que no existe, pero que podría tener lugar. Se trata de la tendencia al utopismo.

Escritores como Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares y Julio Cortázar plantearon la idea de que, paralelamente a esta realidad, corren otras alternas: mundos potenciales en los que un acto, una palabra, una decisión, posibilitarían la emergencia de condiciones ligera o ampliamente diferentes, coexistiendo con las que nos resultan familiares en nuestra realidad cotidiana. Este es el poder que reviste la palabra: la creación de mundos diferentes. Para no pocas personas, el dedicar tiempo y esfuerzo a pensar sobre lo que no cuenta con una existencia "real", "palpable", "tangible", no constituye sino un derroche, o incluso, una molestia dispensable.

Así, la idea de cultivar una "mentalidad utópica" suscita reacciones contradictorias. Por una parte, habrá quienes, como Kant, sostengan que lo utópico cumple la función de servir como "punto de comparación", como "horizonte inalcanzable", que funge como ideal motivador. En otros casos, no faltarán quienes crean que el inclinarse por pensar utópicamente sólo ha conducido a fracasos y "sueños rotos". Para muchos otros, la utopía es innecesaria, porque tarde o temprano la ciencia, o la religión, o cualquier "sistema de devoción" (Fromm, 1994) que se tenga, proveerá las condiciones para materializar lo que hoy no es sino un anhelo. Y para multitudes enteras, la vida simplemente transcurre, sin tener que plantearse cuestión alguna sobre la pertinencia de estudiar o vivenciar lo utópico.

Se suscita entonces una cuestión: ¿es verdaderamente necesario para la humanidad cultivar el utopismo dentro de las mentalidades actuales? Parece ser que la respuesta ha de ser afirmativa, en el caso de que un individuo o una sociedad deseen desplegar sus potencialidades positivas. Porque es el pensamiento utópico quien posibilita la reflexión sobre las condiciones imperantes y suscita el deseo de trascenderlas o mejorarlas. Es el pensamiento utópico quien analiza las opciones viables, evalúa las alternativas y guía la acción para acceder a lo que hoy no existe, pero puede llegar a concretarse. Hay, dice Fernando Ainsa, un *Homo utopicus*. Un ente que no se rinde ante las condiciones imperantes, por muy adversas que parezcan.

Un examen medianamente minuciosos de lo que llamamos "condiciones reales", inmediatamente permite el percatarse de que en ellas ha obrado la imaginación sobre lo que en un determinado momento histórico no existía, pero que era objeto de vivo deseo, y que ha movido a la acción para conseguirlo.

El conocimiento científico, sus múltiples aplicaciones tecnológicas, la justicia social, los regímenes políticos más inclusivos, todos, han partido de una imagen idealizada, que logra adquirir concreción en grados diversos. Cada ensayo por definir el futuro, por maximizar el bienestar de las sociedades, tiene su génesis en el pensamiento utópico: ese pensar sobre realidades alternativas, sustentándose en las capacidades humanas para analizar el presente y moldear el futuro.

El pensamiento utópico, se ha visto ya, trasciende a la utopía. El primero puede tomar a la segunda como una fuente de ideas, siempre a la luz de la reflexión y el análisis. Pero mientras que el origen etimológico del término utopía indica una referencia geográfica, un afirmar que no existe tal sitio; el pensamiento utópico está consciente de que sus propuestas, en efecto, no tienen lugar en el presente, pero pueden abrirse un espacio histórico si se diseñan cursos de acción que maximicen su emergencia. Hoy constituye una ucronía, pero aspira a encontrar un sitio propicio en el tiempo para desplegarse.

Las *topías* pueden ser tan fecundas como los seres humanos lo deseen: el pensamiento utópico hace posible que germine lo que parece imposible. Y esa nueva *topía* es susceptible de ser puesta a prueba y trocarse por otra más, nacida de las alternativas originales en otra muestra de pensamiento utópico. Y así sucesivamente, en una tensión histórica que dinamiza la existencia y transformación de las sociedades. Sólo cuando los individuos prefirieran no ejercitar su inherente poder de imaginación, se caería en una esterilidad que extinguiría toda posibilidad de cambio.

El pensamiento utópico cumple así una función emancipadora: libera al ser humano de las ataduras de lo que en este momento es real, poniendo en juego su creatividad y su volición. Abre puertas a realidades alternas, bifurca los cursos hegemónicos, provoca el surgimiento de múltiples opciones de solución, flexibles, abiertas, modificables, plurales, ensayables. Pero no busca sustituir "en bloque" una realidad por otra, de manera totalitaria, mediante modelos únicos y exclusivistas. No apela a la revolución violenta, sino a una evolución cuyos responsables ejerzan efectivamente sus capacidades para cuestionar, proponer, diseñar, actuar, en un ciclo perenne, que juega a destruir pasivamente aquello que se rechaza, y a construir activamente lo que se desea.

Las sociedades que cultivan el pensamiento utópico no se lamentan de las crisis regentes; las aprovechan como fuente de oportunidades para recomponer el rumbo e influir en los cursos decisivos.

El pensamiento utópico se nutre del realismo y da cabida a la consideración de las posibilidades que ofrecen los marcos sociales, históricos, culturales, económicos y políticos, en su conjugación con los avances científicos y tecnológicos, guiados por la conciencia y la ética, la responsabilidad y la autonomía. Proyecta escenarios deseables y traza senderos transitables.

Dentro del pensamiento utópico no se contienen receptáculos para la nostalgia por el pasado, el soñar despierto, o para las quimeras, ni para la ingenuidad, o el llamado "wishful thinking". Se sabe que no se alcanzarán condiciones ideales, y no se aspira a la perfección. No se opta por la evasión irrealista, ni por el abandono pasivo en creencias dogmáticas. Cada propuesta se lanza con la conciencia clara de que es perecedera, pero valiosa. No aspira a fracturar la realidad para hacerla caer, sino a rendirla moldeable, dúctil a la creatividad y voluntad, a la innovación y al deseo de mejora.

Las propuestas y las acciones educativas nunca han permanecido al margen de lo utópico. Por el contrario: han sido dadas a luz con el propósito expreso de forjar colectivos más favorecidos, y de incidir activamente, troquelando en el presente las realidades futuras. Desafortunadamente, la proclividad a centrarse en un único campo de estudio impide percatarse de cómo las ramas de lo estudiado penetran en otros ámbitos, y cómo el saber es fecundado desde múltiples facetas de la realidad. En un vistazo superficial, la historia de la educación y la de la literatura podrían aparentar ser áreas diferentes, pero un examen más detallado revela que hay puentes que se tienden entre ambas, y dejan al descubierto datos de particular interés para la comprensión del fenómeno educativo, y arrojan luz sobre las alternativas que han sido propuestas en narraciones ficticias, pero que son susceptibles de ser implantadas en la realidad, buscando mejorar los resultados de los esfuerzos por formar seres humanos.

Hoy la pedagogía tiene un papel realmente importante como fuente de producción de pensamiento utópico. Quien se encuentre estudiando este campo

debería tener en claro que el conocer diversas formulaciones filosóficas e históricas no debe estar constreñido a aprobar una materia; ni siquiera a acrecentar el capital cultural personal. La revisión de propuestas pedagógicas de todos los tiempos, la filosofía subyacente a ellas, debe fungir como un banco de ideas, una oportunidad para la reflexión, para la crítica y el análisis, para evaluar su pertinencia en el mundo actual.

Todo aquel individuo que se dedique a la labor educativa tendría que estar consciente de su doble papel, y de lo vital que resulta cumplir ambos. Por una parte, siendo la educación uno de los factores más influyentes en todas las sociedades, quien a esta labor se enfoque ha de tener una visión amplia, comprensiva, bien fundamentada, sobre los efectos que su acción puede ejercer para moldear las trayectorias que se quiere sigan las sociedades. La intervención del educador no puede ya hacerse inconscientemente o irresponsablemente, pensando que sólo se trata de seguir un plan de estudios determinado o de reproducir ciertas prácticas didácticas para acceder a un conjunto de objetivos. Tendría que haber una reflexión cuidadosa, una intención clara y bien orientada, que conlleve a una praxis en que se generen múltiples alternativas para enriquecer la formación de los seres humanos, y con ello, mejorar el estado de las sociedades de hoy, y por supuesto, del futuro.

Y por otra parte, del educador depende igualmente que sus pupilos desplieguen capacidades para pensar alternativamente. Ya no es aceptable formar seres que se dediquen sólo a reproducir, que permanezcan ajenos a la consideración de su papel personal en el mundo, y que no asuman su responsabilidad personal como miembros de la especie humana. Cada persona cuenta con los potenciales biopsicológicos para incidir creativamente en los rumbos sociohistóricos en que su existencia se enmarca. Y es tarea del educador asistir a los individuos en el descubrimiento y explotación de esas potencialidades.

Y es que la realidad actual se presenta como una maraña de situaciones interconectadas, pero también como una época profundamente marcada por problemas que afectan a todo el globo. Las mentalidades que antaño se extendían por siglos enteros, hoy se han multiplicado en una diversidad explosiva: las visiones del mundo son plurales, y se hace difícil elegir un solo ideal para todos. Coexisten diferentes intereses, y los modelos ideales de ser humano son diferentes, de acuerdo con cada contexto socio-cultural.

Hoy en día, al realizar un balance, salta a la vista que el pensamiento utópico concreto ha conocido un crecimiento geométrico en ciencia y tecnología. Sin embargo, aquel pensamiento utópico que podría llamarse "humanista", ha conocido muchas menos oportunidades de ser llevado a lo concreto. Continúan estando en el terreno de lo utópico, de lo que no tiene aún lugar y existencia: lo relativo a la praxis ética, a la bioética, al respeto a los derechos humanos. Pervive la inequidad de género, la aniquilación de especies y de grupos étnicos, el abandono de la convivencia intercultural, la convivencia respetuosa entre países. Mientras se dispara exponencialmente lo tecnológico, nuestra atención se imprime mucho menos en generar un pensamiento utópico humanista-ecológico, entendiéndolo por esto último, el respeto a todas las formas de vida y sus ambientes. Por momentos parecería que no hay modo de hacerlos concordar, y que forzosamente hay que inclinarse ya sea por uno o por el otro. Pero, como ya se ha mencionado, ni siquiera se da la oportunidad a que el elegido sea el pensamiento utópico humanista y humanizante.

Un antiguo mito griego señalaba que en sus orígenes, la Tierra era una gran extensión estéril, desierta. Eros, percatándose de ello, comienza a arrojar sus flechas,

que penetrando la tierra, provocan una explosión de vida: flores, hierba, árboles. Rollo May (1994) hace un llamado a que los seres humanos actuales podamos ejercer nuestras capacidades eróticas, entendiendo por esto el que ejerzamos nuestras creatividad, productividad, capacidad de generar, y hacer que surjan soluciones a los problemas que enfrenta nuestro planeta.

Los escritores de utopías fueron seres, precisamente, eróticos: produjeron sociedades ficticias, perfectas, no susceptibles de tener lugar en la realidad. Pero de ello se han desprendido propuestas que pueden ser tomadas, eso sí, parcialmente, con vistas a mejorar nuestras sociedades actuales.

Igualmente eróticos han sido los autores que en diferentes campos del conocimiento humano han lanzado propuestas sobre acciones que pueden ser tomadas para incidir en un cambio de rumbo benéfico. Son los productores de pensamiento utópico, que haciendo un análisis de la realidad, han decidido proponer cambios de diversas magnitudes.

Pero no todo se ha quedado en el campo de lo étéreo, y muchas de esas propuestas han conocido intentos por establecerse en la realidad. Son las concreciones del pensamiento utópico.

Nuevamente, la educación aparece como uno de los factores de los que, con mayor fuerza, han surgido las propuestas. Esto no demuestra sino la preocupación perenne de los seres humanos por la formación de sus congéneres, por buscar, a través de la instrucción, el modelamiento, y la construcción de conocimientos, el despliegue de las potencialidades, que incidan en contar con mejores individuos, para integrar sociedades más benéficas.

México ha conocido numerosos intentos de ver implantados en sus prácticas educativas las propuestas de pensamientos utópicos diversos. En la actualidad, ello continúa ocurriendo, y es necesario que estas concreciones sean analizadas y evaluadas, para hacerlas evolucionar. Lo importante es que esta producción de pensamiento utópico no se detenga, y que nunca se halle reñida con las consideraciones concienzudas de los resultados que se generen.

Aquí se ha investigado sólo una muestra (el bachillerato del IEMS) de lo que se puede hacer cuando las voluntades colectivas se agrupan en torno a un pensamiento utópico en educación, llevándolo a lo concreto. Este estudio permitió constatar, entre otros puntos: 1) que en teoría, el proyecto educativo del SBIEMSDF se apega en gran medida a muestras de pensamiento utópico actuales, en educación; 2) que algunos de los profesores (aquellos que han recibido formación docente, y que observan una práctica fiel al proyecto educativo), tienen una mentalidad propia de este pensamiento utópico concreto; 3) que esta mentalidad tiende a diluirse cuando los profesores se apartan (para mal) del proyecto educativo, o bien, lo malinterpretan; 4) que, habiendo trabajado en un modelo educativo con características de pensamiento utópico concretado, los sujetos no consiguen desplegar sus propias propuestas de pensamiento utópico, o lo hacen en un grado moderado; 5) que al incluir a directivos o profesores que no han cultivado la mentalidad propia para implementar este pensamiento utópico concreto en educación, se impide una verdadera concreción del mismo.

Nuevamente hay que recalcar que el pensamiento utópico no debe estancarse, y que las prácticas concretadas deben ser susceptibles de ser analizadas y mejoradas, realimentadas con nuevas producciones de pensamiento utópico. Porque una vez que

la experiencia queda hermética a la búsqueda permanente de mejoras, se crea una burbuja artificial que aísla a la experiencia del dinamismo propio de la realidad.

También es de capital importancia no ignorar que la revisión de la historia permite apreciar el "vínculo arterial" de la humanidad. El estudio de la historia de la educación y de la historia de las mentalidades son indispensables en la cultura de cualquier educador, no como una forma de sapiencia enciclopédica, sino como una fuente de inspiración y revisión continua de las producciones humanas, que si bien procedentes de tiempos lejanos, encuentran un enlazamiento con las preocupaciones más actuales.

Hoy en día, el bombardeo publicitario; la cantaleta sobre los avances de la tecnología; la pseudo-filosofía de la vida fácil, basada en productos "novedosísimos", en considerar todo y a todos como desechables, nubla la razón y provoca el olvido de las raíces de la cultura, calzándoles un disfraz de obsolescencia.

Todo ello distrae de una tarea sumamente necesaria: el considerar qué es lo mejor para los seres humanos y sus entornos, qué modelo de ser humano es menester cultivar, cómo puede ayudarse a que se desplieguen las posibilidades positivas, qué papel juega la educación como catalizador de los cambios necesarios.

Isaac Asimov, brillante conjugador de lo racional y lo imaginativo, gran bioquímico y divulgador de la ciencia, pero también notable escritor de ciencia ficción, afirmaba que el cerebro humano constituye la materia más organizada del universo. Con 100 000 millones de neuronas, y la posibilidad de establecer muchos más millones de sinapsis, surgen posibilidades casi infinitas de creación y recreación de realidades. Emerge la razón, la imaginación, los sentimientos, las emociones, la planeación, la aspiración. Es urgente que los seres humanos actuales pongamos en acción todas esas capacidades biopsicológicas, y analicemos con sumo cuidado nuestras realidades ecológicas, sociales, culturales, económicas, políticas, etc., para poder producir pensamiento utópico que decida los rumbos que deben tomarse. Para nadie es un secreto el que nosotros mismos podemos causar la destrucción total del planeta. Por ello, la revaloración y cultivo del pensamiento utópico constituye, hoy más que nunca, uno de los pilares de preservación de la cultura humana, y de la Tierra entera.

Glosario

- ◆ **Anti-utopía:** narración literaria que presenta la antítesis de una utopía: una sociedad hipercontrolada, donde el ser humano pierde toda libertad y capacidades de desarrollo, en condiciones pesadillescas.
- ◆ **Contra-utopía:** anti-utopía.
- ◆ **Distopía:** anti-utopía.
- ◆ **Mentalidad:** “el sucedáneo popular de la *Weltanschauung* alemana, la visión del mundo de cada cual, un universo mental estereotipado y caótico, a un mismo tiempo” (Le Goff).
- ◆ **Pensamiento anti-utópico:** planteamientos que dan señales de alerta sobre los peligros que se corren si no se toman medidas correctivas en las sociedades actuales. Guarda, relativamente, ciertos vínculos con la anti-utopía. Cualquier escritor que, conduciéndose en algún género literario no de ficción busque dar señales de alerta sobre los peligros que enfrentarían las sociedades humanas si hoy mismo no se toman acciones para evitarlas, está manejando pensamiento anti-utópico.
- ◆ **Pensamiento utópico:** es una propuesta que siempre permite criticar las situaciones presentes y ofrecer propuestas que tiendan a mejorar las circunstancias. El pensamiento utópico propone evaluar críticamente la situación real y provocar cambios históricos que la modifiquen y la truequen por alternativas que mejoren la existencia humana. Es “generar historia dentro de la historia”.
- ◆ **Pseudo-pensamiento utópico concreto:** son frutos de un “débil y oscuro análisis de la vida diaria”, que al combinarse con un espíritu de rebelión y/o inconformidad, procuran responder al anhelo de una vida mejor (Krotz).
- ◆ **Ustillaje mental:** El *ustillaje mental* es la capacidad técnica de concebir o no ciertas cosas, realizar ciertas operaciones conceptuales, de hacer entrar en el contexto de pensamiento ciertas imágenes y representaciones mentales o excluirlas.
- ◆ **Utopía:** narración literaria que expone las características de sociedades perfectas, inaccesibles, sin devenir histórico, totalitarias y felices, en las que el esfuerzo humano contribuye al mantenimiento de sus condiciones ideales.
- ◆ **Utopía abstracta:** Condición de toda utopía verdadera: la de existir sólo en el plano de lo abstracto, lo imaginario, lo conceptual, sin ser susceptible de ser llevada a la realidad.

- ◆ **Utopía concreta:** Experimentos que a lo largo de la historia se han ensayado, tratando de recrear en la realidad alguna utopía.
- ◆ **Utopías de evasión:** narraciones que presentan un mundo irreal, fantástico, que ofrece refugio imaginario ante las situaciones adversas que imperan. En ellas se opera por la fe, sin someterlas al raciocinio, y se deposita la responsabilidad del cambio o por el bienestar, en entes o condiciones que se sitúan por encima del destino de la humanidad.
- ◆ **Utopismo:** Tendencia a considerar lo utópico como recurso válido.
- ◆ **Utopística:** "evaluación seria de alternativas históricas, el ejercicio de nuestro juicio en cuanto a la racionalidad material de los posibles históricos alternativos" (Wallerstein)

Fuentes bibliográficas, hemerográficas y electrónicas

- Ainsa, F. (1999). *La reconstrucción de la utopía*. México: Correo de la UNESCO.
- Adler, A. (1967). *La educación de los niños*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Alvarez, A. et al (2002). *Utopía*, México: UAM Azcapotzalco.
- Ansbacher, H. Y Ansbacher, R. (1959). *La psicología individual de Alfred Adler*. Buenos Aires, Editorial Troquel.
- Bacon, F. (1991). Nueva Atlántida. México: Porrúa.
- Barros, C. (1993). *Problemas actuales de la historia*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- Bazán, J. y García, T. (coords.) (2001). *Educación Media Superior. Aportes*. México: UNAM.
- Bloch, E. (1996). *The Principle of Hope*. Cambridge: The MIT Press.
- Braudel, F. (1963). *Grammaire des civilisations*. Paris, Flammarion.
- Buber, M. (1998). *Caminos de utopía*. México: FCE.
- Butler, S. (1982). *Erewhon o allende las montañas*. Barcelona: Bruguera.
- Cappelletti, A.J. (1990). *El pensamiento utópico*. Siglos XVIII-XIX. Madrid, Ediciones Tuero.
- Cassirer, E. (1996). *La philosophie des Lumières*. Paris, Librairie Arthème Fayard.
- Castañón, R. y Seco, R. (2000). *La Educación Media Superior en México. Una invitación a la reflexión*. México: UNAM.
- CCH-Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM.
- Craig, E. (editor). (1998). *The Routledge Encyclopedia of Philosophy*. England: Routledge. V. 9
- Creagh, R. (1983). *Laboratoires de l'utopie*. Paris: Payot.
- Crombie, A. (1980). *Historia de la ciencia: de San Agustín a Galileo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Darnton, R. (1985). *Le grand massacre des chats. Attitudes et croyances dans l'ancienne France*. Paris: Robert Laffont.
- Davis, J. C. (1985). *Utopía y la sociedad ideal. Estudio de la literatura utópica inglesa, 1516-1700*. México: FCE.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.
- De Alba, A. (1997) "El currículo universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular". En: De Alba, A. (Coordinadora). *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*. México: UNAM, pp. 29 a 45.
- De Peretti, A. (1979). *El pensamiento de Carl Rogers*. Salamanca, Sociedad de Educación Atenas.
- De Quiroga, V. (2003). *La Utopía en América*. Madrid, Dastin.
- Desanti, D. (1970). *Les socialistes de l'utopie*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.

- Dubos, R. (1996). *Los sueños de la razón. Ciencias y utopías*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Duby, G. (1973). "L'anachronisme psychologique". En: Hollier, D. (Dir.) *Panorama des Sciences Humaines*. Paris, Éditions Gallimard, pp. 636-638.
- Duby, G. (1990). "Le mental et le fonctionnement des sociétés humaines", en *L'Arc*. Aix-en-Provence: Librairie Duponchelle.
- Fohlen, C. *Qu'est-ce que la Révolution Industrielle?* Paris: Ed. Laffont.
- Fossier, R. (1984). *Paysans d'Occident. XIe –XVIe siècles*. Paris: PUF.
- Fromm, E. (1965). *Psicoanálisis y Religión. Argentina: Editorial Psique*.
- Fromm, E. (1992). *La revolución de la esperanza*. Colombia: FCE.
- *Gaceta CCH* (2001). Suplemento "30 años de aprender a aprender". México, UNAM, 29 enero, 2001
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Estructuras de la mente*. México: FCE.
- Gobierno del Distrito Federal. Secretaría de Desarrollo Social. Instituto de Educación Media Superior del DF. Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. *Propuesta Educativa*. Julio, 2002.
- Gobierno del Distrito Federal. Instituto de Educación Media Superior del DF. Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. *Memoria. Origen de un proyecto educativo*. 2006.
- Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social e IEMS. *Proyecto Educativo. Sistema de Bachillerato del GDF*. México, 2006.
- Gómez-Ávila, L. (1996). *El desequilibrio en sistemas de valores ideacionales / sensatos como condicionante de la crisis mundial actual*. Tesis para obtener la Licenciatura en Psicología. FES Zaragoza, UNAM, México.
- Gómez-Ávila, L. (2004). "Utopía y anti-utopía en la educación". En: Revista *Reencuentro*, núm. 41. México: UAM Xochimilco, dic. 2004, pp. 9 – 17.
- González Garza, A. (1996). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.
- Hollis, D. (1998). *The ABC Clío World History Companion to Utopian Movements*. USA: ABC-CLIO Inc.
- Jean, G. (1994). *Voyages en Utopie*. France: Gallimard.
- Kepowicz, B. (2004). "Utopías y planeación de la transformación universitaria". En Revista *Reencuentro*, núm. 41. México: UAM Xochimilco, dic. 2004, pp. 63 – 70.
- Koyré, A. (1982). *Estudios de historia del pensamiento científico*. México: Siglo XXI editores.
- Krotz, E. (1988). *Utopía*. México: UAM.
- Labastida, J. (1987). *Producción, ciencia y sociedad*. México: Siglo XXI Editores.
- *Las utopías* (1974). España: Salvat editores.
- Le Goff, J. (1977). *Pour un autre Moyen Âge. Temps, travail et culture en Occident*. Paris: Éditions Gallimard.
- Le Goff, J. (1980). "Las mentalidades. Una historia ambigua". En: Le Goff, J. Y Nora, P. *Hacer la historia. III. Objetos nuevos*. Barcelona: Editorial Laia. Pp. 81-98.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria*. El tiempo como imaginario. España: Paidós.

- Le Goff, J. (1997). *Pensar la historia*. Modernidad, presente, progreso. España: Paidós.
- Lenoble, R. (1969). *Histoire de l'idée de nature*. Paris: Éditions Albin Michel.
- Lilla, Mark. "La Seducción de Siracusa". En: Revista *Letras Libres*. México, marzo de 2004.
- Luria, A. (1994). *El cerebro en acción*. México: Roca
- Mannheim, K. (2004). *Ideología y utopía*. Introducción a la sociología del conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Manuel, F. (1982). *Utopías y pensamiento utópico*. Madrid: Espasa Calpe.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- May, R. (1994). *El dilema del hombre*. México: Gedisa.
- May, R. (1996). *The courage to create*. New York: WW Norton and Co.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Correo de la UNESCO.
- Moro, T. (1990). *Utopía*. México: Porrúa.
- Mumford, L. (1950). *Technique et civilisation*. Paris: Éditions du Seuil.
- Mumford, L. (1982). "La utopía y la ciudad". En: Manuel, F. (compilador). Ob. Cit.
- Neill, A. S. (2005). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Platón (1972). *República*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Polak, F. (1982). "Utopía y renovación cultural". En: Manuel, F. (compilador). Ob. Cit.
- Ramírez, F. "Países para armar". En: *Milenio Diario*, México, domingo 26 de octubre, 2008. P. 53
- Redacción. "Lanzan programa para conocer Michoacán desde dentro". En: *Suplemento TornaVuelta de Milenio Diario*, no. 220. México, domingo 26 de octubre de 2008, pp. 14-15.
- Rogers, C. y Freiberg, H.R. (1994). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, Aljibe.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: IEESA.
- Schaer, R., Caleis, G. y Tower Sargent, L. (Eds.). (2000). *Utopia. The search for ideal society in the Western World*. Hong Kong: Oxford University.
- Serrano Gassent, P. (2003). "Introducción". En: De Quiroga, V. (2003). *La Utopía en América*. Ob. Cit.
- Servier, J. (1978). *La utopía*. México: FCE.
- Swift, J. (1999). *Viajes de Gulliver*. España: Unidad Editorial.
- Wallerstein, I. (1998). *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. México: UNAM – siglo XXI.
- Zamiatin, E. (1983). *Nosotros*. Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Zemelman, H. (1997). *El futuro como ciencia y utopía*. México: CEIICH, UNAM.
- Zemelman, H. (1998). *Utopía. Su significado en el discurso de las ciencias sociales*. México: CEEICH, UNAM.

Referencias electrónicas

- Bernstein, Keith. New Religious Movements. En: *www.newreligiousmovements.com*. Última modificación: 23 de Julio de 2001.
- Indiana University. *Human Intelligence. Howard Gardner*. En: *indiana.edu/~intell/Gardner.shtml*
- Kepowicz, B. (septiembre, 2002). "Utopías y educación". En: Revista Reencuentro, núm. 34. México: UAM Xochimilco. Versión electrónica. <http://reencuentro.xoc.uam.mx>
- *Milojevic, I.* Hegemonic and marginalised educational utopías in the contemporary Western World. En: www.wwwords.co.uk. 2003.
- *Multiversidad Edgar Morin*. En: www.multiversidadreal.org. 2007
- *Toma, D.* L'Histoire des Mentalités. *Universitatea din Bucaresti*. www.uniboc.ro/eBooks/IIs/DoloresToma-Histoire/Nouvellehistoire.htm Última actualización: 2002.
- *UNESCO. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (2005-2012)*. En: www.unesco.org

ANEXO 1

Escala de opiniones

Instrucciones: Lea atentamente cada una de las siguientes preguntas. Basándose en el conocimiento que tiene usted sobre el Modelo Educativo del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (MESBGDF), marque con una X el grado en que piensa que los siguientes aspectos están presentes en el Modelo Educativo. Utilice la siguiente escala:

<i>Puntaje</i>	<i>Grado</i>
5	Muy alto
4	Alto
3	Medianamente
2	Bajo
1	Muy bajo

Preguntas / Puntaje		5	4	3	2	1
1	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF contribuye a que los estudiantes comprendan mejor el mundo que les rodea?					
2	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF evita que los estudiantes comprendan la importancia de adquirir aprendizajes y conocimientos?					
3	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF enseña al estudiante cómo realizar investigación por sí mismo?					
4	¿En qué grado cree que el MESBGDF estimula el sentido crítico de los estudiantes?					
5	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF imposibilita que los estudiantes conozcan sobre los conceptos, paradigmas y métodos de trabajo de las ciencias?					
6	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF fomenta que los estudiantes establezcan vínculos entre lo concreto y lo abstracto?					
7	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF impide que los estudiantes desarrollen juicios autónomos?					
8	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF no permite a los estudiantes no adquirir habilidades para desempeñar un empleo?					
9	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF está mayormente enfocado en que los estudiantes desarrollen competencias, y menos en que alcancen una calificación?					
10	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF fomenta que los estudiantes desarrollen actitudes para mejorar su comportamiento social?					
11	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF dificulta que los estudiantes desarrollen su iniciativa propia?					
12	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF permite a los estudiantes aprender a buscar y utilizar información?					
13	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF enseña a los estudiantes a utilizar nuevas tecnologías de información y comunicación?					

14	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF frena el que los estudiantes comprendan la relación entre el estudio y lo laboral?					
15	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF carece de herramientas para que los estudiantes solucionen los conflictos de manera pacífica?					
16	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF fomenta que los estudiantes conozcan y aprecien culturas diferentes de la suya?					
17	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF impide que los estudiantes desarrollen prejuicios hacia personas o grupos sociales diferentes?					
18	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF enseña a los estudiantes a practicar la equidad social?					
19	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF dificulta que los estudiantes participen en proyectos comunes o colaborativos?					
20	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF evita que los estudiantes aprecien la diversidad de la especie humana?					
21	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF impulsa que los estudiantes practiquen el respeto y la tolerancia hacia los demás?					
22	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF apoya el desarrollo integral de los estudiantes?					
23	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF no permite que los estudiantes conozcan cómo conservar su salud física?					
24	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF ayuda a que los estudiantes desarrollen su inteligencia?					
25	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF hace difícil que los estudiantes determinen por sí mismos sus objetivos personales?					
26	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF obstaculiza que los estudiantes desarrollen su responsabilidad y autonomía?					
27	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF brinda oportunidad para que los estudiantes desarrollen su creatividad?					
28	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF imposibilita que los estudiantes desarrollen su sensibilidad y sentido estético?					
29	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF no ayuda a que los estudiantes desarrollen un pensamiento propositivo?					
30	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF permite que los estudiantes comprendan los avances científicos y tecnológicos?					
31	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF imposibilita que los estudiantes identifiquen soluciones para la crisis ambiental actual?					
32	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF apoya a los estudiantes para comprender y criticar el fenómeno de la pobreza?					
33	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF permite que los estudiantes desarrollen habilidades para interactuar adecuadamente con personas de otras culturas?					
34	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF está falto de herramientas para que los estudiantes participen más informadamente en la democracia?					
35	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF permite que los estudiantes estén mejor informados sobre los derechos humanos?					
36	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF no se caracteriza por ser democrático y emancipador?					
37	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF facilita que los estudiantes trabajen de manera multidisciplinaria?					
38	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF evita una mejora en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje?					
39	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF presenta una propuesta concreta para el mejoramiento general del sistema?					

	educativo nacional?					
40	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF carece de espacios para desarrollar la imaginación y la generación de propuestas originales?					
41	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF involucra formas de trabajo que vinculan a la escuela con otros actores sociales?					
42	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF dificulta la capacidad de reflexión y de cuestionamiento en los estudiantes?					
43	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF fomenta el auto análisis y el cambio de mentalidad en los estudiantes?					
44	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF impide el trabajo coordinado de los docentes?					
45	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF permite que los estudiantes trabajen cooperativamente en la construcción de sus aprendizajes?					
46	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF obstaculiza que los estudiantes busquen medios para una educación permanente?					
47	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF ayuda a formar mejores personas para la sociedad?					
48	¿En qué grado cree usted que el MESBGDF carece de capacidades de auto organización?					
49	¿En qué grado cree usted que el Sistema de Bachillerato del GDF tiende hacia la auto-gestión?					
50	¿En qué grado cree usted que el Sistema de Bachillerato del GDF es incapaz de diversificar sus fuentes de financiamiento?					

Anexo 2

Guía de entrevista

1. De acuerdo con su opinión, ¿cuáles son los mayores aciertos del Modelo Educativo del SBGDF?
2. ¿Cuáles son las mayores carencias o defectos del Modelo Educativo del SBGDF?
3. ¿Piensa que el Modelo Educativo es propositivo/innovador? Si / No, ¿Por qué?
4. Describa el papel que debe desempeñar un “profesor ideal” en este modelo educativo.
5. Describa el papel que un “estudiante ideal” debe desempeñar en este modelo educativo.
6. Describa el perfil de un “egresado ideal” de este modelo educativo.
7. ¿Cree que este modelo educativo enseñe a los estudiantes a conocer por sí mismos? ¿Por qué?
8. ¿Cree que este modelo educativo enseñe a los estudiantes a relacionarse socialmente y convivir de mejor manera? Si / No, ¿por qué?
9. ¿Cree que este modelo educativo impulse el aprendizaje de habilidades que puedan ser utilizadas posteriormente en los estudios superiores o en una ocupación laboral? Si / No, ¿Por qué?
10. ¿Cree que este modelo educativo permita a los estudiantes alcanzar un mejor desarrollo como seres humanos? Si / No, ¿por qué?
11. ¿Cree que este modelo educativo permita a los estudiantes comprender mejor las problemáticas sociales, políticas, culturales y económicas del mundo actual? Si / No, ¿por qué?
12. ¿Cree que este modelo educativo permita a los estudiantes conocer y concientizarse sobre la crisis ambiental actual? Si / No, ¿por qué?
13. ¿Cree que este modelo educativo permita a los estudiantes aprender a utilizar los avances científicos y tecnológicos? Si / No, ¿por qué?
14. ¿Cree que este modelo educativo capacite a los estudiantes para proponer soluciones a los problemas sociales, políticos, culturales, ambientales,

- educativos, económicos, que son características de la actualidad? Si / No, ¿por qué?
15. ¿Cree que este modelo educativo fomente el trabajo cooperativo? Si/No, ¿por qué?
 16. ¿Cree que este modelo educativo contribuya a formar estudiantes más preparados para participar en la democracia? Si / No, ¿Por qué?
 17. ¿Cree que este modelo educativo constituya una mejora en las formas de enseñar y aprender en nuestro país? Si / No, ¿por qué?
 18. ¿Cree que este modelo educativo contribuya a formar personas más creativas, imaginativas y propositivas? Si / No, ¿por qué?
 19. ¿Cree que el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal se pueda auto organizar y auto gestionar? Si/ No, ¿por qué?
 20. Si pudiera proponer mejoras para este modelo educativo, ¿cuáles serían?
 21. Describa su visión de un modelo educativo "ideal".
 22. ¿Qué tan posible sería implantar ese modelo educativo en la realidad? ¿Por qué?

Anexo 3

Galería de Imágenes



Imagen 1. Las brujas fueron parte de la mentalidad popular, durante varios siglos. Una mentalidad es: “El sucedáneo popular de la *Weltanschauung* alemana, la visión del mundo de cada cual, un universo mental estereotipado y caótico, a un mismo tiempo” (Le Goff).

Imagen: *Scholastica (Flying witch)*, por M.C. Escher
Tomada de: www.skotforeman.com

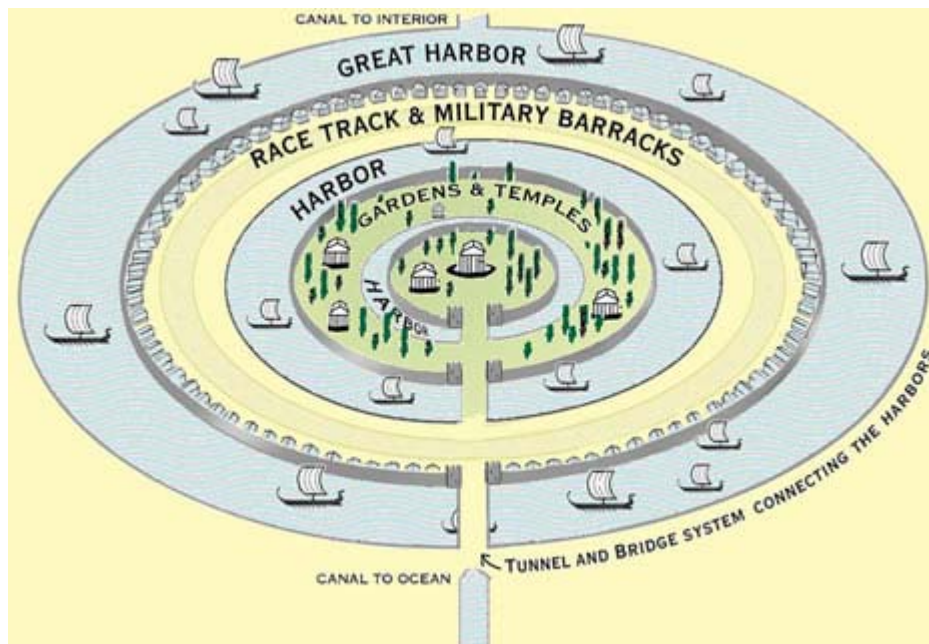


Imagen 2a y 2b: Representaciones de Atlantis, según lo descrito por Platón, en La República. Se aprecian la ordenación y la geometrización de la *polis*, propias de toda formulación utópica. La República es considerada como una pre-utopía.

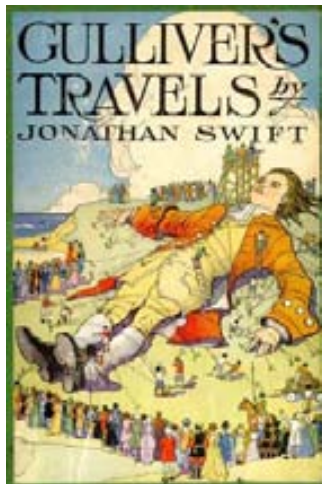
Imágenes tomadas de: www.celtiberia.net
www.answers.com/topic/atlantis



3



4



5



6

Imágenes de cuatro utopías: 3. *Utopía* (Moro); 4. *Nueva Atlántida* (Bacon); 5. *Los viajes de Gulliver* (Swift); 6. *Erewhon* (Butler).

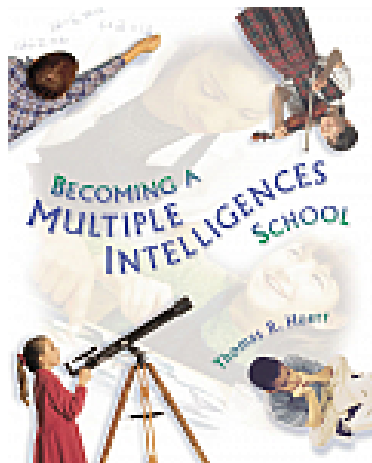
Imágenes tomadas de: images.google.com.mx; www.santa-coloma.net; Andrewsullivan.theatlantic.com; i5.ebayimg.com



7



8



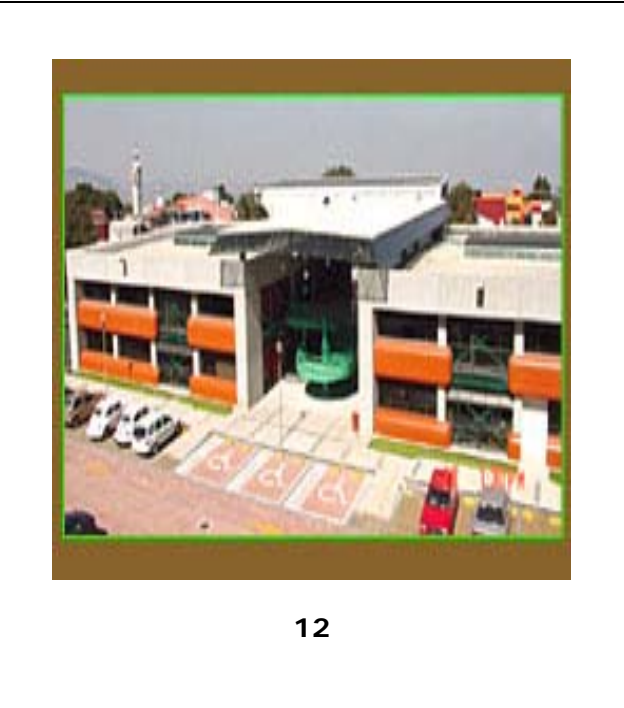
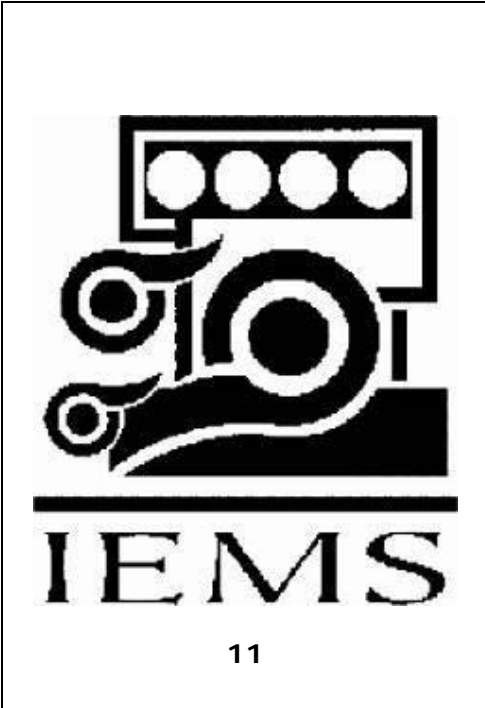
9



10

Imágenes de cuatro muestras de pensamiento utópico concreto:
 7) Summerhill; 8) Una escuela centrada en el estudiante;
 9) Propuesta para convertirse en una escuela IM;
 10) Folleto de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Imágenes tomadas de: 7) www.sligoheritage.com; 8) oxfor.k12ms.us;
 9) images.ebookmall.com; 10) www.edgarmorin.com



El IEMS puede ser considerado como una muestra de pensamiento utópico concreto en educación. 11) Logo del IEMS; 12) Un plantel del IEMS; 13) Plantel "Felipe Carrillo Puerto"; 14) Profesores del plantel Felipe Carrillo Puerto, de distintas academias, trabajando en equipo. Imágenes tomadas de: www.iems.df.gob.mx