

CULTURA, HISTORIA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

El *Cuerpo Académico UAZ-190 «Políticas Educativas»*, perteneciente al Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Docencia Superior, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, realizó en la ciudad de Zacatecas, en noviembre de 2010, el Coloquio Internacional: *Cultura, historia, política y procesos educativos, hacia la construcción del pensamiento educativo mexicano a cien años de la revolución*; contándose con la participación de ponentes derivados de la Universidad de Victoria, Canadá; de la Universidad de Patagonia, Argentina; de la Universidad Nacional Autónoma de México; de la Universidad de Guadalajara; y de las Unidades Académicas de Ciencias Sociales y de Docencia Superior, de la Universidad Autónoma de Zacatecas; académicos que abordaron el tema de la educación desde la perspectiva social, económica, política, cultural, histórica y tecnológica. Así, los trabajos reunidos en este libro plantean situaciones diversas: la problemática educativa y la relación que guarda con la diversidad cultural, los mercados de trabajo, la vulnerabilidad, la migración, el aprendizaje por búsqueda, la profesionalización de los maestros, la construcción del pensamiento educativo, entre otras; reflexión y análisis de los hechos que en materia educativa atañen a nuestras sociedades.

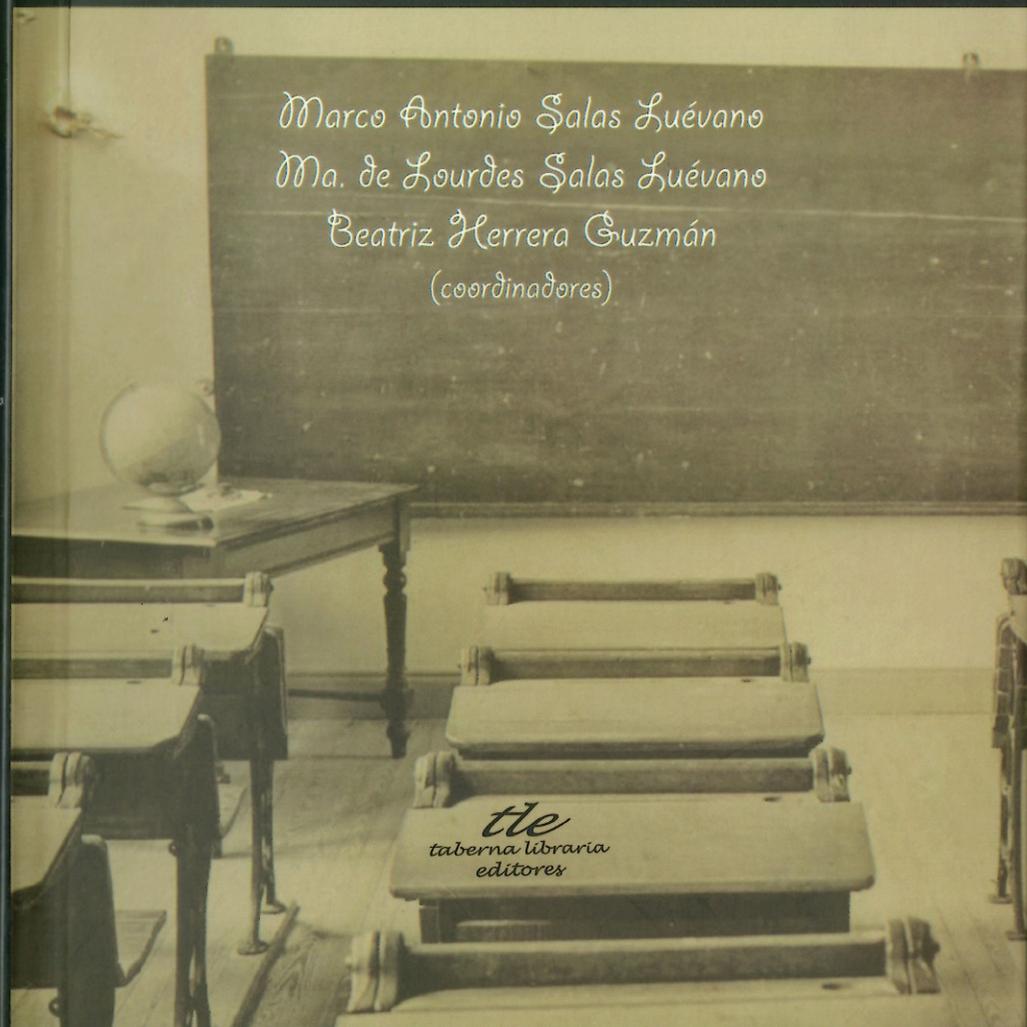


Universidad Autónoma de Zacatecas
Unidad Académica de Docencia Superior
Programa de Maestría en Ciencias de la Educación



CULTURA, HISTORIA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Marco Antonio Salas Luévano
Ma. de Lourdes Salas Luévano
Beatriz Herrera Guzmán
(coordinadores)



Colección Tópicos Educativos: «Cultura, Políticas y Diversificación Educativa»

Marco Antonio Salas Luévano
Ma. Lourdes Salas Luévano
Beatriz Herrera Guzmán
(coordinadores)

CULTURA, HISTORIA Y POLÍTICAS
EDUCATIVAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Colección Tópicos Educativos: Políticas, Cultura y Diversidad Educativa

CONTENIDO

PRÓLOGO	9
M. HONORÉ FRANCE <i>La importancia de la diversidad cultural en una sociedad global</i>	17
MA. CRISTINA RECÉNDEZ GUERRERO <i>La universidad pública y su relación con el mercado de trabajo. Efectos de la globalización</i>	39
DOMINGO CERVANTES BARRAGÁN ERAMIS BUENO SÁNCHEZ ERNESTO MENCHACA ARREDONDO <i>Vulnerabilidad municipal del estado de Zacatecas, por la educación</i>	55
MARCO ANTONIO SALAS LUÉVANO ELENA ZHIZHKO <i>Hacia el pensamiento educativo alternativo. Primera aproximación</i>	89
ALICIA DE ALBA <i>El giro del contacto cultural. Hilos para tejer una hipótesis (a partir del prefacio de 1961 de Historia de la locura de Michel Foucault)</i>	105
SERGIO ESPINOSA PROA <i>De la alergia a las cosas. Educación y nihilismo</i>	121
BEATRIZ HERRERA GUZMÁN <i>El futuro docente universitario, un educador con identidad social</i>	131
MA. DE LOURDES SALAS LUÉVANO <i>El avance en materia educativa. Un diagnóstico para la región del semidesierto noreste del estado de Zacatecas</i>	145

MARTÍN ESCOBEDO DELGADO <i>Profesionalización de los maestros en México. El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1945-1970</i>	159
RAÚL NICOLÁS MURIETE <i>La experiencia de construcción del pensamiento educativo en Argentina. Reflexiones sobre el origen de una Biopolítica de la práctica escolar. Aportes para un estudio comparado de la educación en América Latina</i>	171
MANUEL MARTÍNEZ DELGADO <i>La autobiografía académica de profesores como auto-investigación</i>	197
RUBÉN IBARRA REYES ERAMIS BUENO SÁNCHEZ RUBÉN IBARRA ESCOBEDO <i>Una aproximación a la marginación social y la vulnerabilidad educativa en sus relaciones con la participación social en los procesos electorales. El caso de México</i>	213
ANTONIO ALANÍS HUERTA <i>Acercándonos al desarrollo del pensamiento infantil. Seis experiencias de observación con niños preescolares y de educación primaria en cuatro municipios de Michoacán</i>	229
DANIEL HERNÁNDEZ PALESTINO <i>La utopía mexicana: el mito de lo eterno en su propia encrucijada</i>	253
MARTÍN BELTRÁN SAUCEDO <i>El docente como sujeto activo de la calidad educativa: sustento de la política educativa</i>	265
NOTA SOBRE LOS AUTORES	281

PRÓLOGO

LA SITUACIÓN de crisis en el mundo se hace presente en los escenarios social, cultural, político y económico; constituyéndose así, en los grandes desafíos que los países enfrentan y que los obliga a replantear el papel de las estructuras institucionales y organizativas, las interacciones sociales, los procesos de producción de bienes y servicios, y por supuesto de los sistemas de educación.

Si bien es cierto que en los últimos años la mayoría de los gobiernos en el mundo ha emprendido importantes acciones en materia de *política educativa*, cuyos resultados han significado muchas veces transformaciones como: la búsqueda de nuevos esquemas de financiamiento, en las formas de gestión institucional; nuevas formas de participación de los agentes económicos y actores sociales; establecimiento y consolidación de novedosos sistemas de evaluación; de reformas constantes a los planes y programas de estudio; de la implementación e imposición de estándares (tales como calidad, eficiencia, competitividad), etcétera; también es cierto que se continúa enfrentando problemas que en poco abonan al desarrollo de la educación y, por tanto, al progreso de los países.

En México, los problemas que aquejan al sistema educativo se asemejan a los del resto del mundo, entre estos se pueden mencionar: bajo presupuesto destinado a la educación; escasa infraestructura educativa; planes y programas de estudio que se desligan de las exigencias del entorno socioproductivo; vulnerabilidad, marginación y pobreza al interior de los hogares; carencia de infraestructura en los centros de trabajo; poca profesionalización de los docentes; baja calidad educativa, entre otros, a los que se unen los problemas de cobertura, reprobación, deserción, escaso aprovechamiento, baja eficiencia terminal, etc.

Bajo este contexto, el *Cuerpo Académico UAZ-190 «Políticas Educativas»*, perteneciente al Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Docencia Superior, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, realizó en la

el autor que el estado de la cuestión sobre la creación, el funcionamiento y los resultados que obtuvo el IFCM es todavía precario, y por ello la rica veta de este Instituto permanece inexplorada. Poco se sabe sobre la capacitación de los maestros que constituyó un hito durante buena parte de la segunda mitad del siglo XX, y del cual existen como herederos centros de actualización cuya orientación sigue siendo la atención de maestros en servicio. Analizar lo anterior, asegura el autor, ayudará a mejorar los procesos que se desarrollan actualmente en los centros magisteriales. No obstante, para el caso del IFCM, aún la historia está por hacerse.

En el trabajo *«La experiencia de construcción del pensamiento educativo en Argentina. Reflexiones sobre el origen de una Biopolítica de la práctica escolar. Aportes para un estudio comparado de la educación en América Latina»*, se concibe a la educación como un proceso social constituyente del sentido histórico de las naciones, resultando imposible imaginar un pueblo sin un sistema particular de saberes por más elementales que éstos sean. El propósito del autor en este documento es exponer la crisis de la educación en Argentina, a través de cuatro momentos: la pedagogía del despojo (la educación en la Colonia); la pedagogía del sujeto racional o el origen de la biopolítica educativa (conformación del sujeto nacional centrado básicamente en el invento de un actor que se reconoce como parte de un sistema político nacional); la pedagogía popular o una biopolítica de resistencia (se genera con la fuerte incorporación de la clase media al sistema educativo); y por último, la pedagogía del sujeto de mercado o biopolítica del individualismo exitoso (resultado del gobierno militar de 1976, signado por una restauración liberal con rasgos biopolíticos, en donde el sujeto pedagógico es un sujeto reprimido y la política educativa ya no es objeto de una disputa democrática, antes bien, direccionada bajo la lógica de un modelo liberal que resultó ser exitoso en el sentido de despojar a la educación de su concepto de derecho para convertirla en un bien privado). De ahí que es urgente la construcción de una alternativa popular al modelo hegemónico. La lucha por un mundo mejor y una nueva educación son parte de una misma praxis transformadora.

La investigación titulada *«La autobiografía académica de profesores como auto-investigación»*, expone los resultados previos de un trabajo en el que se plantea la autobiografía de profesores desde una perspectiva teórica. El estudio autobiográfico —que permite a los profesores la comprensión y el autoconocimiento de sí mismo, y de su práctica docente—, constituye un fenómeno donde puede leerse la reconfiguración de la subjetividad contemporánea. El autor apunta que el campo de lo biográfico no ha sido aprovechado al máximo en la investigación educativa, o no se ha extendido lo suficiente para consolidarse como un área o línea de investigación, a pesar de que en los últimos años ha tenido una mayor presencia. Parte, a su vez, del siguiente supuesto hipotético: La autobiografía de profesores es una alternativa teórico-metodológica que, usada como herramienta-herramienta en el sentido planteado por Foucault, les permite expresar su subjetividad y conocer su propia práctica docente a través del análisis, reflexión, interpretación y teorización de sus vivencias, sus prácticas, sus experiencias y sus saberes. Saberes y experiencias que los distingue como individuos y los contextualiza en un espacio socio-cultural, a la vez que posibilita entender la educación que realmente construyen y la época en que viven.

El documento *«Una aproximación a la marginación social y la vulnerabilidad educativa en sus relaciones con la participación social en los procesos electorales. El caso de México»*, plantea que la educación, por sus múltiples dimensiones socioeconómicas, culturales y políticas, es un tema de gran relevancia. Así, señalan los autores que los altos índices de marginación en la población los convierte en un foco de vulnerabilidad social y política, y en presa fácil de partidos políticos. Por tanto, lo que se pretende con este trabajo es comprobar la existencia de un importante porcentaje de población que se abstiene de participar política y electoralmente por razones atribuibles a su condición de marginación, por haberse encontrado en el transcurso de su vida lejos de las aulas.

En *«Acercándonos al desarrollo del pensamiento infantil. Seis experiencias de observación con niños preescolares y de educación primaria en cuatro municipios de Michoacán»*, se deja constancia

Ciudad de Zacatecas, en noviembre de 2010, el Coloquio Internacional: *Cultura, historia, política y procesos educativos, hacia la construcción del pensamiento educativo mexicano a cien años de la revolución*; en el que se expusieron trabajos desde aristas diversas, resultado de la experiencia de reconocidos docentes e investigadores internacionales, nacionales y de la propia Universidad Autónoma de Zacatecas.

Así, se contó con la participación de investigadores provenientes de la Universidad de Victoria, Canadá; de la Universidad de Patagonia, Argentina; de la Universidad Nacional Autónoma de México; de la Universidad de Guadalajara; del Centro de Actualización del Magisterio, de Morelia, Michoacán; y de las Unidades Académicas de Ciencias Sociales y de Docencia Superior, de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Los ponentes abordaron el tema de la educación desde la perspectiva social, económica, política, cultural, histórica y tecnológica, en el que cada uno de los autores aporta su propia visión.

Debe señalarse que participaron también en este evento los siguientes: Cuerpo Académico UAZ-53 «Población y Desarrollo», Cuerpo Académico UAZ-150 «Cultura, Currículum y Procesos Institucionales», Cuerpo Académico UG «Estudios sobre el aprendizaje», «Indigenous Education Faculty of Education University of Victoria, Canada» y Grupo Disciplinar UAZ «Tecnología educativa en la UAZ».

Los trabajos que se presentan en este libro plantean situaciones diversas: van desde la problemática educativa y la relación que guarda con la diversidad cultural, los mercados de trabajo, la vulnerabilidad, la migración, el aprendizaje por búsqueda, la profesionalización de los maestros, la construcción del pensamiento educativo, el desarrollo del pensamiento infantil, entre otras; esto permite dar paso a la reflexión y análisis de los hechos que en materia educativa atañen a nuestras sociedades.

Así, el ensayo «*La importancia de la diversidad cultural en una sociedad global*», plantea que los cambios que acompañan a la globalización hacen surgir y presentarse nuevos retos. El autor argumenta que se trata de una nueva realidad social, de un mundo que se reduce cada vez más por la globalización multi-

cultural, multiétnica, multilingüe. Este escenario debe propiciar que las sociedades sean más positivas, abiertas, apreciadas, porque la diversidad es aceptar la diferencia. En el ámbito de la educación, el reto es entender las diferencias y promover la comunicación entre las distintas culturas. Las sociedades con una gran variedad y diversidad étnica experimentan más conflictos en comparación a aquellas homogéneas. Las personas no sólo tienen que aprender a vivir en armonía con otros, sino con el medio ambiente, no debe importar el idioma, raza o cultura; cada comunidad es interdependiente con las demás. Por lo tanto, cuando la sociedad discrimina, marginaliza y obstaculiza a una persona o personas porque son diferentes, todo mundo sufre. Algunas sociedades tienen un largo camino para tratar de aceptar a los que son diferentes a ellos y aún hay un largo trecho para crear sociedades respetuosas de la diversidad. La realidad multicultural en Canadá ha cambiado la naturaleza de una educación basada en prácticas euro centralizadas para una población homogénea, por un sistema que enfatiza la diversidad en las prácticas educativas con perspectiva mundial.

En el trabajo «*La universidad pública y su relación con el mercado de trabajo. Efectos de la globalización*», se reflexiona sobre la repercusión que ha tenido en las universidades públicas mexicanas la política educativa basada en la calidad, a partir de tres momentos: el primero; en el contexto del proceso de modernización y apertura económica (globalización y neoliberalismo), y en el establecimiento de la política pública basada en la calidad en el ámbito de la educación superior. Sobre esta base, el segundo revisa algunas de las tendencias sobre las que han girado las transformaciones en las universidades; finalmente, en el tercer momento, se establece que la problemática de la calidad en la educación trajo consigo no sólo tendencias, estas transformaciones en las universidades generaron acciones que mantienen el rumbo del cambio y, adoptadas por las administraciones en turno, van consolidando una educación de carácter empresarial.

En «*Vulnerabilidad municipal del estado de Zacatecas, por la educación*», se aborda el tema de la vulnerabilidad y su relación con la educación. Los autores coinciden con la propuesta teóri-

ca de Caroline O. N. Moser, quien propone que se estudie a los pobres no desde las carencias, sino desde las condiciones sociales, familiares, económicas y laborales de las cuales se dispone, y de las cuales se puede hacer uso para enfrentar las dificultades y carencias. Señalan también que la educación, como objeto de estudio, ha generado un conjunto de visiones y posiciones teóricas para abordar su problemática, haciéndose conveniente enfocar el campo educativo desde la perspectiva de la vulnerabilidad, bajo el supuesto de que los servicios educativos forman parte y se integran a los ejes articuladores de la población y el desarrollo, pero que han sido disminuidos por el Estado.

Los autores del ensayo «*Hacia el pensamiento educativo alternativo. Primera aproximación*», hablan sobre la crisis en la educación, la que demanda necesariamente la renovación, el cambio, la reestructuración y la concepción de nuevos paradigmas. Abogan por la conformación de una educación emergente, impulsora del desarrollo social, que además genere una visión crítica y reflexiva en la idea de penetrar con amplitud y profundidad al campo del fenómeno educativo.

En el documento titulado «*El giro del contacto cultural. Hilos para tejer una hipótesis (a partir del prefacio de 1961 de Historia de la locura de Michel Foucault)*», se examina el auge que cobraron las Ciencias Sociales y las Humanidades en la década de los ochenta y noventa, las cuales, con la polémica modernidad-postmodernidad, han decaído ante el curso que han seguido los acontecimientos a escala mundial y en la región latinoamericana. La autora examina también el giro del contacto cultural referido al intercambio de bienes culturales entre los grupos, los que utilizan diferentes códigos semióticos, diferente manejo y uso de signos, produciendo nuevos significantes y campos de significación, nuevas formas de subjetividad y nuevas subjetividades e identidades, nuevos juegos de lenguaje en los terrenos: verbal, escrito, gestual, corporal, conceptual, epistémico, estético, ético, axiológico, político y educativo, entre los más significativos.

En el ensayo «*De la alergia a las cosas. Educación y Nihilismo*», se expone desde la óptica filosófica el concepto de educación. Señala que la única educación legítima es aquella elegida

por cada individuo sin importar si es o no legítima. Considera que la sociedad y la educación contemporáneas —la educación oficial—, no tienen el menor interés en formar personas que piensen, por lo que la verdadera educación consiste en tornar absolutamente todo lo existente —y no existente— en objeto de saber y de maniobra para un sujeto. Explica también que el método de la educación mundial es el nihilismo: en éste no se aprende sino aquello que se enseña, y no se enseña sino aquello posible de administrarse y ser evaluado, ajustado a una rejilla cognoscitiva, clasificado y calificado según reglas precisas.

En «*El futuro docente universitario, un educador con identidad social*», la autora señala que con la era de la globalización los propósitos que se otorgan a la educación en los países se modifican, al considerar que sólo una educación de calidad les permitirá competir en el ámbito internacional. En este tenor, se confiere a las Instituciones de Educación Superior (IES), un papel estratégico para el desarrollo de las naciones, obligándolas a reorientar su función hacia la generación y difusión del conocimiento, así como en proveer la calificación de los futuros profesionistas para interactuar en el competido ámbito laboral. Sostiene la autora que en el terreno de la calidad educativa, el docente desempeña un papel de primer nivel; su rol de investigador, de gestor, de tutor y de enseñante, ha despertado en este nuevo siglo las críticas más severas.

«*El avance en materia educativa. Un diagnóstico para la región del semidesierto noreste del estado de Zacatecas*», constituye un breve análisis realizado para la región del semidesierto noreste: incluye los municipios de Concepción del Oro, Mazapil, Melchor Ocampo y El Salvador. Se pretende reflejar, a partir de información oficial, la situación que guarda la educación en el nivel básico y el bachillerato, teniendo como fundamento las metas establecidas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), concretamente al ODM2 referido a *educación universal*.

El objetivo del ensayo «*Profesionalización de los maestros en México. El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1945-1970*», es resaltar el papel desempeñado por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), escuela normal que se constituyó como la Normal más grande del mundo. Afirma

LA IMPORTANCIA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL
EN UNA SOCIEDAD GLOBAL

Traducción: Antonio Díaz Romero

de lo que sucede al interior de los jardines de niños y escuelas primarias, en comunidades rurales y urbanas del estado de Michoacán, México. En el trabajo se resalta que el aula es el lugar idóneo para conocer y aprender de los estudiantes, pues es en éstas donde la enseñanza cobra relevancia cualitativa, además de analizar y conocer a los alumnos en su ambiente de trabajo, desenvolviéndose con solvencia y eficacia profesional en la práctica educativa. El autor puntualiza que en este trabajo de investigación se le da atención especial al análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje, más que a la mera descripción del entorno que, siendo necesaria e importante, no es el objeto central de la investigación.

El ensayo que tiene por nombre «*La utopía mexicana: el mito de lo eterno en su propia encrucijada*», plasma la inquietud del autor sobre un tema presentado secularmente en la historia mexicana. Se refiere a la *utopía*, la que explica desde diferentes contextos, principalmente desde el mundo antiguo, y que supone un Estado imaginario y perfeccionado de una sociedad idealizada, donde las relaciones humanas se regulan armoniosamente y mantienen en paz la justicia del régimen social. Desde los distintos conceptos de la palabra *utopía*, se examinan las utopías mexicanas que, de algún modo, articulan el proyecto *hacia adelante*; la más moderna, la *democracia nacional*, se describe aquí como un inacabado sueño que nunca termina de consolidarse plenamente.

En el documento «*El docente como sujeto activo de la calidad educativa: sustento de la política educativa*», el autor considera que los docentes constituyen el factor esencial para lograr la calidad educativa, ellos son los impulsores de un mayor desarrollo del potencial humano. Argumenta que en la calidad de la educación deriva la pertinencia social universitaria, a lograrse con el cambio de la conducta del docente en el quehacer académico, de las autoridades y de los grupos de trabajo.

QUISIERA COMENZAR mi presentación con una metáfora del escritor canadiense, de origen etíope, Nega Mezlekia, en su novela titulada «*Notas desde del estómago de una hiena*», con la cual ganó el máspreciado galardón literario en Canadá. En esta historia, un león, un leopardo, una hiena y un burro discutían por qué su territorio estaba en tan pobres condiciones. Cada uno compartía su responsabilidad: tal conmoción, decían, se debía al enojo de los dioses por sus pecados. Cada uno de los animales, con excepción del burro, contó su historia acerca de atacar otros animales para comérselos, cada uno acotando ser eso parte de su naturaleza, de modo que no lo consideraban malo. Pero cuando tocó el turno del burro, éste relató que cuando su amo el humano estaba ocupado hablando con otro hombre, salió del camino para comer un poco de pasto. Los otros animales recriminaron al burro culpándolo por haberse salido del camino para comer pasto, así que lo atacaron y se lo comieron. Mezlekia continúa «nosotros los niños vivimos como el burro, cuidadosos de no salir del camino para no terminar en el estómago de la hiena» (p.7).

Salirse de las rutinas y tradiciones tiene un precio: los peligros siempre están presentes y el cambio es constante. Hay un aviso subyacente en esta metáfora: ser diferente, como el burro, puede ser peligroso. Así, la metáfora de Mezlekia es muy apta para tomarse como un aviso de no tomar riesgos, al mismo tiempo para mostrar que tomarlos es parte de la naturaleza humana, pues a pesar de los mejores planes siempre hay peligros en el mundo, inclusive caminando calle abajo. El reto de los educadores es motivar los cambios aun a sabiendas de que

éstos se convierten con frecuencia en una amenaza, como el terrorismo en Afganistán e Irak. La paradoja está en que mientras nos protegemos, de alguna forma la globalización ha traído más violencia a nuestras comunidades, problemas profundamente retadores, como la violencia emergiendo de la adicción a las drogas. Para los canadienses como para los mexicanos, los retos son trabajar con esta nueva realidad social, de un mundo que se reduce cada vez más, debido a la globalización multicultural, multiétnica, multilingüe.

Los cambios rápidos necesitan ser enfocados de manera realista y positiva, las diferencias no son homogenizadas sino apreciadas porque la diversidad es hermosa y unificadora. Ser abiertos y aceptar las diferencias es con frecuencia elusivo, pero ¿por qué es así?

De acuerdo a Baron, Kerr y Miller (1992) la discriminación es «la tendencia humana a descalificar, soslayar y ser intolerante con otros grupos distintos al que se pertenece» (p. 134). Uno de los aspectos acerca de las sociedades en general es cómo las personas excluyen a aquéllos que son diferentes. De hecho, no es algo fuera de lo común que personas de una mayoría cultural y racial vean como extraño a alguien diferente en su medio. Diller (1999) narra la historia de alguien con ascendencia asiática, cuya familia había estado viviendo en Estados Unidos por más de cien años, y aún era considerado como visitante de otro país, debido a que este país es primordialmente visto como un país de inmigrantes europeos.

Las personas que son diferentes «[...] se sienten muy molestos al ser vistos como ciudadanos de segundo orden» (Diller, 1999, p. 26). En Canadá, las personas que no son del color de los fundadores del Estado, son llamados minorías visibles, incluyendo a los aborígenes, los primeros habitantes. Es un término distintivo canadiense que frecuentemente se usa como sustituto para minorías raciales como los «no caucásicos, con características que los distinguen de la mayoría canadiense» (Fleras & Elliot, 1999, p. 319).

La naturaleza mutante de este mundo hace los argumentos a favor y en contra del debate multiculturalista, pero si estamos en aras de evitar malentendidos culturales, raciales y

malos entendidos nacionalistas, las instituciones de nuestras sociedades necesitan hacer adaptaciones a nuestra nueva realidad. Para nosotros los canadienses, como para los mexicanos, ésta es la forma de adaptarse a las nuevas realidades, con la que tenemos una estructura de referencia formada por una «alianza de trabajo». En otras palabras, necesitamos crear un marco común, uno con el otro, estableciendo una relación de mutua confianza. Mi emoción de estar en este gran país y en esta hermosa ciudad de Zacatecas, se debe primordialmente a formar una alianza, en la cual podamos hacer trabajo colaborativo y lograr acuerdos donde resultemos ambas partes beneficiadas; en mis comentarios de hoy, quisiera hablar acerca de los retos, de las cosas en común y compartir por qué creo firmemente que ser propositivo en la diversidad no sólo es positivo, sino necesario. Personalmente creo que debemos tener una cosa en mente, debido a que compartimos una larga frontera con los Estados Unidos. Uno de nuestros primeros ministros Pierre Trudeau, hizo este comentario lleno de significancia, y espero que tenga resonancia aquí en México: «Los estadounidenses nunca deberían desestimar la constante presión que se ha ejercido a Canadá, la cual ha sido producida simplemente por ser sus vecinos. Somos personas diferentes de ustedes, y somos diferentes debido a ustedes. Vivir junto a ustedes, de algún modo es como dormir junto a un elefante, donde sin importar qué tan amigable o de buen temperamento sea la bestia -si le podemos llamar así-, de cualquier manera uno es afectado por cada respiro y gruñido que emite».

DIVERSIDAD Y LAS METÁFORAS DE LA GLOBALIZACIÓN

La racionalización en la diversidad es parte primordial en el factor multicultural de crecimiento de la vida diaria, y se va haciendo más y más pequeña debido a los muy eficientes medios de comunicación y transporte. A inicios del 2003 cuando la guerra en Irak comenzó, la diversidad en las prácticas espirituales de cristianos y musulmanes, los contrastes entre países desarrollados y no desarrollados, y las diferencias culturales,

dividieron a las personas. Cuando surge la guerra, las diferencias son mayores, lo que facilita el conflicto y aumenta esas diferencias. En educación, el reto es entender los contrastes y promover la comunicación entre las distintas culturas. Más importante aún, las diferencias culturales no son sólo entre un grupo de personas del Oeste y otro grupo del Medio Este, sino dentro de los límites de nuestras fronteras. Por lo tanto, los canadienses no tienen otra elección sino encarar el reto de los temas diversos y cambiar el mosaico de la nación.

Las sociedades con una gran variedad y diversidad étnica experimentan más conflictos respecto a aquellas que son homogéneas. De hecho, las diferencias culturales en un grupo educativo son usualmente un motivo de la manera en que los miembros se comunican entre sí. Inclusive en el reciente movimiento político después del «9-11», han predominado en las noticias los temas de valores culturales y religiosos; esto ha contribuido a que el terrorismo y la invasión a Irak sean tratados en los medios de comunicación en la vida diaria. En un mundo donde la mayoría no es de origen europeo o cristiano, en un mundo que está creciendo a la inversa, volverse multicultural no sólo es enriquecedor sino benéfico. Todas las personas deben estar conscientes de que la sociedad como comunidad tiene el poder de destruir nuestro mundo a través de una guerra nuclear o por la contaminación; la guerra tiene su origen en la falta de respeto hacia las personas que son diferentes. Las personas no sólo tienen que aprender a vivir en armonía con sus semejantes, sino también con el medio ambiente, sin importar el idioma, raza o cultura; cada comunidad es interdependiente con las demás. Por lo tanto, cuando la sociedad discrimina, marginaliza y obstaculiza a una persona o personas porque son diferentes, el mundo sufre. Algunas sociedades tienen un largo camino para tratar de aceptar a los que son diferentes a ellos, y aún hay un largo trecho para crear sociedades que respeten la diversidad.

El mundo cambia rápidamente, y se está convirtiendo en un lugar donde las fronteras étnicas están cambiando. En Canadá, durante el pasado, los grupos culturales estaban conformados en su gran mayoría por inmigrantes europeos, hoy los

asiáticos acaparan los primeros lugares de la lista, de acuerdo al censo canadiense (*In the Globe and Mail*, 2009).

El crecimiento en la población de la minoría visible se elevó del 26.2% entre 2001 y 2006, cinco veces más rápido que el 5.4% de la población en su conjunto, según reportes estadísticos canadienses. Y por primera vez los asiáticos del sur se volvieron la primera mayoría de un grupo de minoría visible en el 2006, rebasando a los chinos. Casi 1.3 millones de personas, un incremento del 38% sobre el 2001, identificándose a sí mismos en el 2006 como sur asiáticos lo cual incluye a canadienses que llegaron de países como India, Pakistán, Sri-Lanka, Bangladesh, y Nepal (p.1).

Y si la tendencia actual continúa, los indígenas «podrían estar llegando al nivel de mayoría en muchas ciudades en los próximos 20 o 25 años» (Dyer, 2001, p. 49). También ha sido estimado por el censo que para el año 2030 la provincia de la Columbia Británica tendrá la mayor cantidad de población sin ancestros europeos. Hoy en día, muchas áreas urbanas canadienses están formadas en su mayoría por minorías raciales. Sin embargo, lo que está logrando una conmoción muy importante es el gran número de inmigrantes que están asentándose en Vancouver, Toronto, y Montreal, donde más del 70% de esos inmigrantes vienen de Asia, particularmente de China, la India y Pakistán (Sur de Asia). La realidad multicultural es visible en las escuelas norteamericanas, donde un gran número de estudiantes no desciende de los grupos étnicos «fundadores». Sin embargo, el reto es más profundo que adaptarse a un hecho multicultural. Hay que cambiar las estructuras de nuestras escuelas, diseñadas inicialmente para poblaciones homogéneas. La realidad multicultural en Canadá ha cambiado la naturaleza de una educación basada en prácticas euro centralizadas —para una población homogénea—, por un sistema que enfatiza la diversidad en las prácticas educativas con perspectiva mundial.

INMIGRACIÓN A CANADÁ E INMIGRACIÓN A MÉXICO: UNA COMPARACIÓN

Déjenme comenzar con un fundamento histórico y una comparación, acerca de cómo ambos países llegaron a lo que son. Somos muy similares, en el sentido de que nuestro origen fue eminentemente indígena, antes de la llegada de los europeos. En México tuvieron al importante imperio Azteca, mientras en Canadá tuvimos una multitud de grupos nacionales indígenas.

Los europeos llegaron a Canadá principalmente de Inglaterra y Francia, recreando una nueva Inglaterra y una nueva Francia, mientras en México los colonizadores creaban una nueva España. En el siglo XVIII en Canadá hubo una guerra entre franceses e ingleses por el dominio, en el cual los ingleses ganaron la batalla en las planicies de Abraham en Quebec.

El idioma francés es aún relevante y continúa siendo mayoría en ciertas partes de Canadá. Con dos idiomas nacionales —inglés y francés— y con una alta descentralización de provincias que permite a Quebec tener su propio programa de inmigración y embajada tal cual está estilado en Francia, con fuertes lazos al mundo francófono. En México, con 200 años de independencia de los españoles, hubo una creación de un México con un claro objetivo, unificar a todos como uno solo. La naturaleza indígena de México es evidente y, desde la perspectiva canadiense, es muy peculiar, al punto de que es una nación orgullosa de su diversidad y de la creación de una cultura fuerte que es muy distintiva. Cuando hablo con personas acerca de México, todos admiran su cultura y a su gente. Ustedes podrían encontrar esta metáfora interesante: cuando pedí a mis alumnos pensar en la imagen de México, unánimemente respondieron que la foto sería un grupo de personas sonriendo, bailando y de corazones afectuosos, además de amantes de la diversión.

En términos de colonización europea en la mitad del siglo XIX, en Canadá el 70% de la población indígena fue prácticamente eliminada debido a enfermedades, en ese sentido los indígenas no estaban integrados a la sociedad canadiense y vi-

vían separados. No fue sino hasta la mitad del siglo XX en que obtuvieron el derecho de ganar la ciudadanía.

En México, a finales del siglo XIX y principios del XX, arribaron numerosos grupos de inmigrantes cuyo origen no era español, sino británico, irlandés, italiano, alemán, francés, y holandés. También inmigrantes del Medio Este llegaron a México durante este mismo período, principalmente de Turquía y Líbano; asiáticos provenientes de China con destino a los Estados Unidos, se quedaron en el norte de la República Mexicana, mientras los Coreanos se asentaron en la región central de México. Durante los años 70 y 80 México abrió sus puertas a inmigrantes de América Latina, principalmente refugiados latinoamericanos. Una segunda ola de inmigrantes llegó a México como resultado de la crisis económica experimentada por algunos países de la región. La comunidad argentina es bastante significativa, estimada aproximadamente entre 11 y 13.000 personas. Encuentro interesante como canadiense que México tiene más estadounidenses que Canadá. De acuerdo a la asociación de ciudadanos viviendo en el extranjero, se estima que el 1% de los extranjeros radicados en México son estadounidenses, lo que representa un 25% de todos los americanos viviendo en el extranjero. Entiendo que en el vecino estado de Guanajuato viven cerca de 200.000 americanos.

Hasta los últimos 10 años nuestra frontera con los Estados Unidos era muy relajada, con muchos pueblitos a lo largo de la frontera y muchas personas que iban y venían. Todo ha cambiado por el temor tan grande —desde la perspectiva canadiense— de un posible ataque terrorista. Uno de los retos más grandes que encaramos como canadienses es la separación de la parte francoparlante a un estado independiente (Quebec), que como sociedad tiene sorpresivamente una fortísima relación con los Estados Unidos en comparación con la angloparlante. Una política que aparentemente está funcionando muy bien en unirlos, a través de la educación, es la introducción del francés en todas las escuelas angloparlantes canadienses.

¿CUÁLES SON LOS RETOS TRATÁNDOSE DE NUESTRAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS?

Hay muchos retos que enfrentamos como educadores, así que permítanme enfocarme en unos pocos que podemos trabajar para comprender mejor cómo nuestros respectivos países se insertan en la globalización. Me enfocaré en los efectos de la inmigración, los prejuicios, el racismo, las clases y el idioma, y darles una prospectiva canadiense en la adaptación y la mexicanidad.

LOS EFECTOS DE LA MIGRACIÓN

Consideremos la palabra migración -significa «moverse de un lugar a otro», lo cual no suena del todo mal-, pero sus sinónimos son diáspora, vuelo, elevación, transferencia y viaje, sólo por nombrar algunos; el número de personas moviéndose alrededor del mundo nunca ha sido tan numeroso como lo está siendo ahora. Consideremos lo que algunos expertos dicen acerca del fenómeno migratorio. De acuerdo a Massey (2009), las causas se agudizaron cuando el Congreso de los EUA en 1965 dio por terminado un acuerdo de 25 años con México. Esto fue inmediatamente seguido por otra modificación a la ley, la cual era aún más restrictiva, lo cual resultó, a corto plazo, en un número de trabajadores extranjeros incrementándose en un promedio anual de 20.000 a 450.0000. ¿Qué significa esto para México y otros países en situación similar? El resultado son movimientos de personas ilegalmente de un país a otro, viviendo una existencia marginal bajo condiciones extremas, y sin seguridad alguna; significa también familias separadas debido al fuerte control fronterizo; pérdida de generaciones de personas que se mudan a otros lugares. De acuerdo a Usha (2008) había más de 42.720 mexicanos viviendo en Canadá, como residentes permanentes o con residencias temporales en el 2001, de los cuales la mitad entró al país después de 1991 (p.265). Se cree que el incremento se debió a la firma del tratado de Libre Comercio, lo que facilitó el desplazamiento de

trabajadores calificados, dando como resultado un aumento del 122% de trabajadores temporales entre 1994 y 2001. El programa de trabajadores agrícolas temporales, incluye a 10.000 mexicanos. Un incremento del 465% de estudiantes que llegan a Canadá desde México, es decir, de 856 a 4.847 en el periodo 1990-2001. Mi percepción es que esto continuará incrementando, porque con frecuencia muchos estudiantes se quedan a vivir o a trabajar de manera permanente, lo que derivó en restricciones de visas en el 2009, por el aumento de peticiones de refugio de mexicanos. Para el 2008 «entre 8.000 y 10.000 peticiones de asilo fueron hechas por mexicanos al llegar a Canadá».

Lo que es aún más interesante, es que en el 2004 sólo 25% de las peticiones fueron aceptadas, en la mayoría de éstas se argumentaba, como razón principal, la orientación sexual y la violencia doméstica (Usha, 2004). Muchos de los inmigrantes de México que personalmente he entrevistado en Victoria, Canadá, esgrimen dos razones principales: seguridad y oportunidad de empleo. Generalmente, las personas que vienen por razones laborales terminan haciendo una petición de residencia, lo cual es más fácil después de tener seguro y un empleo, luego ayudan a otros miembros de su familia (Conversaciones con Inmigrantes Mexicanos en Victoria. 2010).

LOS EFECTOS DEL PREJUICIO Y EL RACISMO

Hay un gran cúmulo de investigaciones que examinan lo que crea el conflicto y da origen al prejuicio. ¿Es parte de la experiencia humana? ¿Las personas nacen sintiendo prejuicio? Considerando que las personas compiten en tiempos difíciles, ¿se agrupan para ayudarse a salir adelante? De manera frecuente estos grupos se identifican por las semejanzas que tienen, convirtiéndose en grupos «de pertenencia». Aquellos que son diferentes, se regresan al grupo de «no pertenencia».

Las diferencias podrían establecerse sobre factores que incluyen las normas de grupo, idioma, religión, o propósitos. Incluso las personas afines, pero que tienen objetivos diferentes,

se vuelven frustradas hacia los que tienen intereses distintos. Sin embargo, las personas son menos agresivas, y más cooperativas, reduciendo incluso los prejuicios, si sus propósitos son similares (Baron, *et al.*, in France, Rodríguez & Hett, 2004). De hecho las amistades crecen y las diferencias de color o raza se minimizan cuando los objetivos son similares.

Generalmente algunas personas de un grupo son más generosas y apoyan a los suyos que no lo son tanto. En otras palabras, personas de cierto grupo cultural serían más flexibles con los de su propio grupo y más severos con otros que no son de su grupo. Las personas reaccionan hacia otros basándose en su pertenencia de grupo; debido a que no conocen a otras personas, ven a los demás como «sin rostro» e intercambiables es común. Es fácil no ver a otros con la misma lupa como se ven a sí mismos, así que las diferencias se exageran, (ejemplo, no valoran la propia vida humana).

Como educadores necesitamos entender la importancia de los elementos de la diversidad, uno de ellos es el racismo, para estar en condiciones de ayudar a las personas a trabajar juntos en una sociedad multicultural. Para empezar, el racismo es un problema universal que existe en todas las sociedades del mundo y entre todas las razas. En segundo orden, la mayoría de las personas no se sienten cómodas hablando acerca del racismo e inclusive niegan que exista. Hay una diferencia entre prejuicio y racismo.

El prejuicio es una creencia injustificada y negativa acerca de la inferioridad de un grupo de personas, la cual se basa de manera frecuente en un conocimiento falseado y una visión generalizada de que otros son diferentes. Por su parte, el racismo «involucra toda la estructura social donde un grupo ha obtenido ventajas por medio de políticas institucionales [...] es una construcción social basada en actitudes sociopolíticas que demeritan las características raciales específicas (Robinson & Howard-Hamilton, 2000, p. 58). No es una respuesta natural, sino aprendida desde las normas sociales; observaciones de los padres, amigos y vecinos. Sin sorpresa, el prejuicio no resulta de la experiencia negativa de alguien que es diferente, sino a través de contactos ocasionales, experiencias negativas o bro-

mas racistas. «En Canadá las minorías han estado sujetas a tres formas de discriminación: racismo individual, racismo institucional y racismo cultural» (Ramcharan in France, Rodríguez & Hett, 2004, p. 15). La forma más obvia de racismo individual son expresiones tales como que una raza es superior a otra, mientras que el institucional se forma mediante el establecimiento de prácticas que perpetúan la inequidad, y finalmente, el racismo cultural es la creencia de inferioridad de una cultura sobre otra.

LA IMPORTANCIA DE LAS INFLUENCIAS CULTURALES

La cultura es una necesidad humana, una forma de vida, es la forma en que las personas mantienen una relación con su medio ambiente. Como seres de entendimiento, interactuamos con aquellos que son culturalmente diferentes, ellos deben explorar las fuerzas socializadoras que afectan la conducta, los valores, y el idioma. Todas las culturas son afectadas psicológicamente por influencia de su grupo. Las personas del grupo son sujetos de constante presión para ajustarse a las normas. Respecto a esto, la personalidad de un grupo se forma a través de las normas del mismo. La familia es el agente socializador primario, es además responsable de los valores que las personas muestran. Esto es particularmente verdadero en las culturas asiáticas con valores como el respeto por la autoridad, tradiciones y aprendizaje (France, 2001). Además, la expresión hacia los que aman —parientes, amigos, maestros, y compañeros—, aumenta e inculca el respeto hacia los valores sociales, conducta y la cultura entera. Esto es obvio cuando se compara la forma en que las personas piensan y actúan en diferentes culturas. Por ejemplo, Berry, Poortinga, Segall y Dasen (2006) postulan que las personas de diferentes partes del mundo tienen un diferente constructo de sí mismos.

El concepto del yo en el oeste es de un individuo que se separa, autónomo, y atomizado (hecho de una mezcla de rasgos, habilidades, valores, y motivos buscando separación e independencia de otros). En contraste, en las culturas del Este

las relaciones, las conexiones y la interdependencia, están frecuentemente enraizadas en un concepto del yo como una entidad no muy discreta sino inevitablemente ligada a otros. La persona sólo está completa como un todo cuando ocupa su lugar en el sitio de la unidad social (p. 101).

La conducta puede ser también afectada por la ideología o la forma característica del pensamiento (ejemplos: logros, teorías, objetivos). La constitución ideológica de la cultura de un individuo, tendrá un mayor impacto en su conducta. Nacer en cierta cultura ocasiona el despliegue de ciertas características que son correctas en su cultura. En otras palabras, los individuos tienen una forma cultural o nacional de pensar, ser y estar en este mundo, lo cual se refleja en su idioma, valores y creencias, normas, historia socio política y los gustos. Las diferencias ideológicas pueden ser observadas en la conducta de un grupo de miembros que provienen de diferentes grupos étnicos.

La ideología de una nación dicta a las personas ciertas actitudes, creencias y formas de pensar que dan soporte a su existencia. Sus creencias acerca de la vida, muerte y matrimonio, determinan la conducta hacia los demás, las personas tienden a responder al medio ambiente por las actitudes de la sociedad en la que viven. Las minorías han adaptado su ideología parcialmente a la cultura dominante para poder sobrevivir. Puede o no insertarse por completo en su personalidad, considerando que aún después de tres generaciones de vivir en los Estados Unidos, algunos adolescentes mexicoamericanos, modifican su cultura básica de muy pocas formas (citado en France 2001); aun así, estas minorías no son totalmente similares a sus culturas de origen. Por ejemplo un afro-canadiense o árabe-canadiense tendrán más en común uno del otro, que lo que podrían tener con personas de Etiopía o Jordania. Esto crea un lazo en las minorías visibles, quienes pueden sentir que no son «ni de aquí ni de allá». También es cierto que algunas creencias y valores son más por género que por diferencias culturales (por ejemplo, los hombres tienen más libertad de elección sin importar la cultura a que pertenezcan). Finalmente, las fuerzas ecológicas refieren a cómo el medio ambiente ha influido en la

cultura y la conducta. Alguien nacido en una isla desierta podría desarrollar un punto de vista del mundo bastante peculiar, diferente al que pudiese tener alguien que nació en un inmenso continente. El clima, la prosperidad, y la densidad poblacional, así como la tierra, pueden jugar un papel en el desarrollo de una norma cultural distinta. Las personas nacidas en áreas densamente pobladas podrían tener que ser más asertivas debido a que es la única forma de sobrevivir, mientras alguien nacido en un área no muy densa puede ser más relajado y tranquilo (Matsumoto, 2000).

DIVERSIDAD: IDIOMA Y CLASE

De acuerdo con Pedersen y Carey (2003), los factores socioeconómicos afectan la forma en que las personas se comunican e interactúan. Por ejemplo, grupos con integrantes de clase económica y nivel educativo bajo, aparentemente prefieren realizar actividades concretas y estructuradas. Estas personas podrían de hecho desear consejos o direcciones exactas o al menos una oportunidad de dialogar en términos de concreción y tangibilidad. Las personas de diversos clubes podrían ser poco familiares con las dinámicas grupales, lo que podría ser incongruente con lo que directamente esperan, esto en su momento podría bloquear su progreso en educación grupal. Como educadores, esto es esencial para estar al tanto y ser capaces de identificar los valores de las personas con las que se habrá de trabajar. Todas las personas tienen la tendencia a proyectar sus valores culturales mediante su conducta, expresiones verbales y emocionales. Obviamente, estas diferencias podrían crear distancias entre personas.

Algunos grupos culturales tienen tendencia a no mostrar sus sentimientos y pensamientos, lo que significa que su cultura enfatiza y da prioridad a la restricción de tales expresiones, particularmente hacia los extraños. Si uno malinterpreta las razones del rechazo para manifestarse, los resultados podrían ser: falta de comunicación, ansiedad, y malestar extremo.

Otro valor cultural importante es la relación familiar. Las

personas de la Europa ancestral, y aquellos aculturados por los mismos valores, tienden a centrarse en la responsabilidad personal y en que las decisiones redundan en el bienestar del individuo. Si alguien toma una decisión personal, en una cultura que enfatiza la inclusión de la familia cuando de decisiones se trata, esa familia podría cercar los peligros. Por ejemplo, una joven asiático-canadiense acotó: «cada vez que estoy en desacuerdo con mi madre, ella lo toma como si yo estuviese cuestionando su temperamento y carácter» (France, 2001, p. 220). En su familia, la autoridad de los padres es una autoridad que no se cuestiona por los hijos. Cuando ella toma una decisión sin consultar a nadie, su mamá se siente lastimada y molesta. Ella amaba a su madre, pero sintió el deseo de confirmar su individualidad y esto produjo una serie de sentimientos encontrados. Estos aspectos reflejan también valores culturales en los que los adolescentes sólo toman decisiones importantes después de consultar a sus padres. Consideremos ahora el siguiente ejemplo acerca de una estudiante mexicana estudiando en Canadá en una de mis clases. La alumna, una mujer de 30 años, dijo que ella y su esposo sentían la necesidad de pedir consejo a sus padres acerca de la decisión de si el comprar un departamento pudiese ser buena idea. Otro alumno, que es canadiense, aproximadamente de la misma edad, respondió después de escucharla que si él preguntara a sus padres sobre el mismo tema, la respuesta sería: «ahora eres un adulto, por favor decide lo que pienses, es lo mejor». Estas son diferencias que tienen implicaciones en cómo nos entendemos uno a otro, y se debe trabajar juntos en aras de lograr un bien común.

METÁFORAS DE LA GLOBALIZACIÓN

Quiero cubrir algunas ideas acerca de las metáforas de la globalización, debido a que estos modelos nos proporcionan una forma de pensamiento sobre cómo nos insertamos al mundo; las redes de interdependencia, el mundo Mac, la carrera espacial, y el neocolonialismo. Estos modelos no son exclusivos y algunos pueden ser combinados, sin embargo, todos nos dan una idea

de lo que es la globalización; por lo tanto, dependiendo de las creencias, ideología, y visión, se explica cómo queremos que sea nuestro mundo.

- 1.- *La metáfora de la aldea global.* Se basa en la reducción del mundo, en la cual el transporte, la comunicación y los intercambios culturales se vuelven parte de la vida diaria. Consideremos el rescate de los 33 mineros chilenos, el cual fue observado en todo el mundo y gracias al cual todos nos volvimos chilenos.
- 2.- *La metáfora de la competencia militar.* Es una metáfora post-guerra fría, acerca de construir alianzas, del reemplazamiento del impero del comunismo mediante la competencia global usando la milicia como herramienta. En términos de dominio, esta metáfora se conoce como «*la batalla del bien contra el mal*», la cual puede crear un mundo de paz y prosperidad bajo el liderazgo de Occidente.
- 3.- *La metáfora de las redes de interdependencia.* Es también conocida como el complejo sistema adaptativo, el cual se basa en la idea del balance ecológico, en el que uno afecta al otro debido a que todo lo existente en el mundo se encuentra interconectado, y por lo tanto, interdependiente, con clara tendencia al equilibrio.
- 4.- *La metáfora del mundo Mac.* Este concepto enfatiza cómo el consumismo y el materialismo han creado sabores similares, productos internacionales, los medios de comunicación compartidos, el crecimiento en la comida rápida y las cadenas de café alrededor del mundo (ejemplo: la ubicuidad de las cadenas Mc Donald's y Starbucks).
- 5.- *La metáfora de la era espacial.* Esta idea enfatiza que vivimos en un mundo en el que necesitamos cuidar el medio ambiente. La derrama de petróleo en el golfo de México, por ejemplo, afectó a todos. Somos ciudadanos del mundo, necesitamos trabajar juntos para asegurar que construimos sociedades más sustentables.
- 6.- *La metáfora neo-colonialista.* Se basa en la idea del ca-

pitalismo y del racismo, donde hay una competencia por el control nacional hacia las compañías multinacionales, instituciones, y súper poderes, controlando indirectamente a otras naciones.

UNA PERSPECTIVA CANADIENSE SOBRE LA ADAPTACIÓN Y LA MEXICANIDAD

He estado intrigado, desde que tengo memoria, con las personas y la historia de México. Cuando era niño, México era un lugar repleto de drama, donde el romance y los héroes convivían. Así que déjenme darles mis ideas. Como canadiense, entiendo la mexicanidad y su relación con la adaptación y la comunicación. Sin embargo, quiero compartir lo que sabemos acerca del proceso de adaptación: es un fenómeno universal que todo mundo experimenta cuando vamos creciendo, desde la infancia hasta ser adulto. La adaptación cultural «[...] puede ser considerada como una serie de fluctuaciones entre la habilidad de lograr el propósito de uno, y la habilidad para conectarse con otro» (Okun, Fried & Okun, 1999, p. 24). Ese es el reto de ser uno mismo, ser capaz de conectarte con otros que podrían ser diferentes. Dependiendo de cómo se es, puede determinar qué tan seguro se siente uno en cualquier situación cultural. Las siguientes son tres categorías de procesos de adaptación que se han identificado:

Unidireccional, o adaptación a una cultura y alejamiento de otra.

Bidireccional, o adaptación mediante el movimiento desde y hacia dos culturas, mientras te sientas como en casa en ambas.

Multidireccional, o adaptarse a otras culturas, pero sintiéndose positivamente ligado a su propia cultura.

Mario Huajuca, director de comunicaciones del Instituto de Recursos Naturales Renovables hizo estos intrigantes comentarios:

¿Qué significa ser mexicano? Esta es una pregunta que ha ocasionado que nuestros grandes filósofos, escritores e historiadores destrocen sus cerebros a través de la vida independiente del país. No es objeto de discusión para la mayoría de los mexicanos. Para aquellos que constituyen el material crudo de tal discurso, ser mexicano es compartir una lista de placeres muy simples: el mexicano siente una profunda devoción a la Virgen de Guadalupe; celebra «el Grito» de la Independencia de México en cualquier parte del mundo; se mueve instintivamente con los ritmos del mariachi; prefiere tacos, enchiladas y pozole mil veces más que cualquier otra comida en el mundo; valora su familia sobre todo lo demás, y las fiestas sobre cualquier otro tipo de trabajo.

Huacuja continúa diciendo que hay mucho más: lo que las personas enfrentan en México incluye los retos de la migración; del desarrollo económico; lidiar con la violencia, y todo lo que conlleva vivir en una sociedad global. Otros hablan de la etnicidad del mexicano, plantean la construcción tripartita indígena, español y mestizo, pero ¿qué hay de aquellos que construyeron la nación y venían de otros lugares? Hay bastantes, como africanos, chinos, ingleses, franceses, irlandeses, alemanes, y holandeses, sólo por mencionar algunos. Yo quisiera reflexionar sobre los árabes y judíos que emigraron en grandes cantidades durante el siglo XIX y después de la revolución mexicana, en las décadas de los 20 y 30; muchos de ellos se volvieron muy influyentes en áreas como los negocios y la industria del entretenimiento.

Theresa Albaro-Velcamp (2006) describe el éxito de los directores de películas judío-mexicanos, como Gregorio Wallerstejn, que produjo la película «El barchante Neguib». En esta película, el personaje de Jalil Farad, caracterizado por Joaquín Pardavé, se volvió un exitoso hombre de negocios, pero, al mismo tiempo, él simbolizaba la ansiedad de muchos mexicanos acerca del control extranjero y de los que hacen dinero a expensas de los mexicanos. Don Guillermo invita a la familia Farad a la hacienda. Sin estatus social, pero siendo ricos, Jalil quiere que su hijo se case con la hija de don Guillermo. La familia Farad es vista como extranjera y nunca dejan de intentar integrarse a

la sociedad mexicana; durante la visita, los Farad se visten ostentosamente y exagerados con ropa muy formal, mientras que los otros andan vestidos casualmente con sus trajes de charro. Otros miembros de la familia están a la espera de que la hija de don Guillermo acepte a Billy, una opción social más aceptable a sus ojos. Así como ambos hombres cortejan a Marta, la tensión comienza. Selim se da cuenta de que sus invitados están haciendo burla de sus papas cantando una canción árabe. Selim entonces empieza a tocar Scheherazade, de Rimski-Korsakov, mientras que canta en español, ganándose los corazones de los invitados jóvenes. Es muy claro que Selim no ganará el corazón de Marta. En una escena dramática, donde el hijo de Jalil Farad, Selim Farad, se llena de emoción después de que ve que la corteja una familia aristocrática que ha venido de tiempos mejores, rechazando la propuesta de matrimonio, Jalil dice con gritos desesperados: «¿No he trabajado tan fuerte como si fuese mexicano?! ¿No he hecho más por este país que toda esa familia?! ¿No amo a México como si fuese mi propio país?! ¿El hijo de mi alma no es mexicano?!»

La mamá de Selim grita: «¡Tu dolor es el de tu padre y el mío!... estamos solos en el mundo y nos tenemos uno al otro para ayudarnos». De acuerdo a Alfaro-Velcamp, en esta escena típica, se encuentra el tema más importante del cine mexicano, en el México post revolucionario, que es el del significado de la familia. Alfaro continúa sugiriendo que Wallerstein estaba implícitamente diciendo que los Farad eran el nuevo ideal de la familia mexicana. De acuerdo a esto, el debate para mí fue acerca de la influencia extranjera y el mantenimiento del dominio de la identidad mexicana como estaba establecida en la revolución. El hecho es que la migración ha creado un Canadá y un México muy diverso, el cual abre la pregunta: ¿qué es ser canadiense o mexicano en razón del espacio que me concierne? Lo cual me alude directamente.

CONCLUSIÓN

En la época de la primera guerra del golfo, me sorprendí cuando el presidente de EUA George Bush le dijo a mi esposo, hablando de Saddam Hussein: «no voy a permitir a este dictadorcito controlar el 25% del petróleo del mundo civilizado». *Palabras clave para los jordanos, quienes más tarde describirían este encuentro como una cruda experiencia, y las más terribles*

fueron «mundo civilizado».

Reina Noor de Jordania

Para los árabes este pronunciamiento es discursivo, es como son vistos por el resto de las personas en otras partes del mundo, particularmente en Norteamérica. Es posible que hubiera un malentendido cultural, porque enfatizaba la importancia del significado y del lenguaje en la comunicación. Todos los educadores que trabajan con personas que tienen necesidades diferentes, deben darse cuenta cómo ciertas conductas o palabras ejercen una influencia en el proceso de la comunicación. En esencia, las personas, igual que las naciones, tienen una tendencia a mirar el mundo desde su propia perspectiva. Esto es natural y, quizá, necesario, debido a que todas las personas son «prisioneros» de un espacio y tiempo en particular. Una visión muy global de la sociedad es que todo mundo es un extranjero, así como todo mundo es un vecino. De hecho, en alguna época todos fuimos extranjeros y quizá hasta no aceptables. Es esencial el desafío para los educadores de ser más sensitivos culturalmente, y continuar manteniendo el sentido de nuestra propia identidad cultural.

Nosotros como canadienses y mexicanos continuaremos teniendo retos que giran alrededor de la economía, migración, políticas internacionales, por nombrar algunos. En la sociedad global, con cualquiera de las metáforas que utilicemos, tienen un punto en común: sus valores, pero con raíces históricas y culturales diferentes, y con una muy alta y rica expresión cultural. En otras palabras, mientras pueda haber valores univer-

sales tratándose de educación, la forma en que son percibidos y utilizados es definitivamente a través de la cultura. Una orientación de diversidad tiene importantes implicaciones para la práctica educativa, porque ser integrador y sensible a la diversidad cultural hace la diferencia entre éxito y fracaso. Nuestras sociedades continuarán siendo más y más diversas, y muchas personas migrarán a otros sitios del mundo. A la educación que promueve la diversidad le interesa no sólo el desarrollo normal de las cosas, sino también el elemento agregado de aceptar las diferencias culturales. Vivimos en sociedades en las cuales el mundo está representado en nuestras más grandes ciudades, que demandan que nos identifiquemos con la comunicación intercultural para nuestra propia sobrevivencia, si la interacción debe ser significativa. Y si la comunicación intercultural y el multiculturalismo son para fomentar e incrementar el entendimiento y la cooperación, los educadores deben estar al tanto de los factores que podrían afectar cómo nos relacionamos con los demás. Los educadores deben no sólo evitar acciones que inhiban la comunicación afectiva, sino que deben también ayudar a otros a superar los problemas de la diversidad. Es axiomático sugerir que el éxito de la comunicación intercultural pudiese depender de las aptitudes y filosofías que las personas adaptan. La forma en la cual las personas en la sociedad se relacionan con los demás, es comúnmente una reflexión de su filosofía hacia la vida y hacia sí mismos.

Los educadores deben ser modelos en la aceptación de la diversidad y promoverla en otros, no sólo ser culturalmente sensitivos, sino emprender luchas contra la discriminación y el racismo. Todas las personas son capaces de cambiar de un día para otro, pero los educadores que trabajan con personas de culturas diversas tienen la oportunidad de actuar como agentes de cambio.

«Cada intolerante fue alguna vez un niño libre de prejuicios» (Siccone, en France, Rodriguez & Hett, 2004, p 18); por lo tanto, aceptar la diversidad debe comenzarse desde muy temprana edad. Muchas actitudes y conductas son inculcadas en la *psique* de las personas, muchas de ellas son sujetas al etnocentrismo. El reto para los educadores es ayudar a las per-

sonas a solidificarse en su identidad cultural, desarrollar una apreciación para los demás o para quienes son culturalmente distintos y buscar formas de alcanzar a los que son diferentes. Los cambios que se requieren en las personas no son simples, mucho menos, fáciles, se requiere que las personas sean más abiertas a la comunicación; que tengan empatía hacia lo desconocido y las culturas ajenas; tolerancia a las formas distintas y a las propias; que desarrollen un mayor acercamiento a la comunicación con grupos culturales diferentes; incrementar la aceptación de los que son distintos, y más contacto con las minorías, son de particular importancia (Berry, Portinga, Segal & Dasen, 2002). Las personas tienen que decidir la adaptación de sus conductas y actitudes con el firme deseo de conocer los sentimientos que se tienen, cuando han hecho contacto con gente de otras culturas, lejos de su propia experiencia. La actitud positiva para interactuar es presentada de forma elocuente por un canadiense de ancestros indígenas:

Nuestra sobrevivencia depende de darnos cuenta de que la madre tierra es verdaderamente un ente sagrado, que todo en este mundo es sagrado y no debe ser violado y que tenemos que compartir y ser generosos unos con otros, piensa en tus congéneres, hombres y mujeres, como seres sagrados que fueron puestos aquí por el gran espíritu y que debemos pensar de nosotros mismos como seres relacionados con todas las cosas (McGaa, 1990, p. 208).

BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro-Velcamp, T. (2006), «Reelizing» Arab and Jewish ethnicity in Mexican film, *Americas* 63(2). 261-280.
- Baron, R. S. Kerr, N.L. & Miller, N. (1992), *Group process, group decision, group action*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Berry, J., Poortinga, H., Segall, M. & Dasen, P. (2002), *Cross-cultural psychology*, 2nd Edition, London, UK: Oxford Press.
- Conversations with Mexican Immigrants to Victoria*, 2010, Victoria, BC.

- Diller, J. (1999), *Cultural diversity: A primer for human services*. Pacific Grove, CA: Brook/Cole.
- Dyer, G. (1996), *Tribal mind*, Ottawa, ON: National Film Board of Canada.
- Dyer, G. (2001), *Visible majorities*, *Canadian Geographic*, 121(1), pp. 44-55.
- Fleras, A. & Elliot, J.L. (1991), *The challenge of diversity: Multiculturalism in Canada*, Toronto, Canada: Nelson.
- France, M.H. (2001), *Nexus: Transpersonal approach to groups*, Calgary, Canada: Detselig Enterprises.
- France, M.H., Rodriguez, C. & Hett, G. (2004), *Diversity, culture and counseling: A Canadian perspective*, Calgary, AB: Detselig Enterprises.
- Globe and Mail, (2009), *Canada's visible minorities top 5 million*, <http://www.theglobeandmail.com/archives/guadalajara-reporter>
- Guadalajara reporter, *Thousands of Mexican walk a tight line*, <http://guadalajara-reporter.com>
- Huacuja, M. (2006), *Dialogues, Issue #1: Winter*, La Mexicanidad.
- Matsumoto, D. (2000), *Culture and psychology: People around the world*, 2nd Edition, Belmont, CA: Wadsworth.
- McGaa, E. (1990), *Mother Earth spirituality: Native American paths to healing ourselves and the world*, San Francisco, CA: Harper.
- Mezlekia, N. (2000), *Notes from the Hyena's Belly*, Toronto, Canada: Penguin Books.
- Pedersen, P. & Carey, J. (2003), *Multicultural counseling in schools*, 2nd Edition, Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Noor, Queen (2003), *Leap of Faith: Memoirs of an unexpected life*. Warner Books.
- Okun, B., Fried, J. & Okun, M. (1999). *Understanding diversity: A learning-as-practice primer*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Robinson, T.L. & Howard-Hamilton, M. F. (2000), *The convergence of race, ethnicity and gender*, Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Usha, G. (2008), *Mexican Migration to Canada: Case Study Report*, *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 6(3), 463-474.

MA. CRISTINA RECÉNDEZ GUERRERO

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y SU RELACIÓN
CON EL MERCADO DE TRABAJO,
EFECTOS DE LA GLOBALIZACIÓN

RESUMEN

EN EL siguiente artículo se reflexiona sobre la repercusión que ha tenido en las universidades públicas mexicanas la política educativa basada en la calidad, considerando los problemas que enfrentan al presente. Para cumplir con el objetivo, el argumento se desarrolla en tres momentos. 1) En el contexto del proceso de modernización y apertura económica, se analiza lo que ha representado la globalización y el neoliberalismo en el establecimiento de la política pública basada en la calidad en el ámbito de la educación superior. 2) Sobre esta base, se revisan cuáles han sido algunas de las tendencias sobre las que han girado las transformaciones en las universidades. 3) Se establece que la problemática de la calidad en la educación trajo consigo no sólo tendencias: éstas, transformadas en políticas, generaron una serie de acciones que mantienen el rumbo del cambio y, adoptadas por las administraciones en turno, van consolidando en las universidades públicas la visión de una educación de carácter empresarial.

INTRODUCCIÓN

Como resultado de la influencia ejercida por el proceso de globalización¹ y la instauración del modelo económico neo-

1 El término «Globalización» en la educación -sólo en la educación-, se ha interpretado como la creación de una gran red de telecomunicaciones y tecnología en todo el globo, que permite el intercambio de científicos, investigadores académicos y otras personas que puedan trabajar en proyectos conjuntos multinacionales y co-

liberal² en la última década del siglo pasado, en los países de América Latina se aplicaron profundas reformas no sólo en la educación. En el marco del nuevo orden económico internacional, los gobernantes en turno se aplicaron a crear mecanismos y a transformar organismos e instancias que garantizaran el desarrollo económico y la participación competitiva en la economía global. En este sentido, lo primero a transformarse fue el Estado, pues se requería un promotor, regulador y custodio de los cambios, los cuales se extendieron también a lo educativo y laboral. Así, desde inicio del presente siglo, la administración y organización de las universidades públicas de América Latina, México incluido, quedaron finalmente insertas en un modelo de conducción educativa semejante al de la empresa, mismo que desde la década de los setenta del siglo pasado empezó a imperar también en la mayor parte de las universidades de los países desarrollados³.

Así pues, en un contexto de globalización de las economías y apertura de mercados, se redefinieron las relaciones entre el

operativos de investigación y desarrollo. La visión holística presenta el proceso de adquisición, producción, almacenamiento, recuperación, difusión y utilización del conocimiento para la solución de problemas como algo integrador, concatenado, organizado, evolutivo y global. Para ampliar, véase Brunner, J.J., «Educación superior, integración económica y globalización», en Primer Simposio Regional «Educación, Trabajo y la Integración Económica del Merconorte». Consejo de Educación Superior de Puerto Rico, San Juan, 26 de Septiembre 1995.

² El neoliberalismo ha implicado regirse por un imperativo universal: la globalización de los procesos productivos, comerciales, financieros y la libertad del mercado a escala mundial, caracterizándose por la promoción de la eficiencia y la competitividad en todos los ámbitos de la vida social e individual, y la aplicación de severas políticas de ajuste en la esfera económica y social. En México, desde iniciada la década de los ochenta, el cambio económico, político y social es impulsado por el Estado, incluso éste mismo es transformado en un «Estado Mínimo» y/o «Estado Evaluador». Para ampliar sobre el Estado, véase: Valle, Flores A. «El nuevo Estado mexicano como regulador de los mercados educativos y laborales de nivel universitario. Los organismos de evaluación y certificación profesional.», en Pensamiento Universitario, CESU-UNAM, 2000, pp. 143-172; Quiroga, Hugo. «Estado, Política y Mercado. Dimensiones del debate actual en la Argentina». Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral, No. 5, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 1993, pp. 37-52.

³ No es objeto de este análisis la larga digresión histórica que abarca desde la Edad media hasta nuestros días acerca de los dos modelos de universidad: claustro y gremio, que dieron origen a los distintos «proyectos» de universidades modernas en los países europeos, espacio donde se encuentran las raíces del modelo «napoleónico» aplicado en las universidades mexicanas y que comparten por igual las ideas de igualdad de acceso, gratuidad y financiamiento estatal.

aparato del Estado y las instituciones de educación superior, con los consecuentes cambios en las políticas públicas educativas, planteándose, entre los nuevos lineamientos, adecuar la formación de los egresados a las exigencias de un mercado abierto y competitivo. En este sentido, lo que específicamente quedó en la mira fue elevar la «calidad» de los programas académicos universitarios. En este marco es que se expone la categoría de Calidad Educativa⁴; con base en ella, los administradores de las universidades se dedicaron a implementar innovaciones institucionales, dando lugar a que los intereses de formación e investigación requeridos por el sector empresarial estén presentes en las diversas formas de organización, administración y en las reformas curriculares que hoy se le demandan a la educación superior, en tanto que es en la misma donde ahora se exige sean formados los recursos humanos con conocimientos técnico-científicos. De manera general, se ha impulsado el modelo educativo centrado en la racionalidad instrumental dirigida hacia la eficiencia de la economía y la rentabilidad del mercado, un modelo que, de acuerdo a Didriksson⁵, puede denominarse «Modelo Técnico Económico. Educativo y/o de la Empresa» y, agrega, «copia maltrecha y subordinada, injusta y empobrecida, con un supuesto esquema ideal, que ni lo es».

Se debe «reconocer» que en la puesta en marcha del modelo, los diagnósticos y la opinión externa de instituciones financieras y diversos organismos de cooperación universitaria⁶ sobre un sistema educativo deficiente y de baja calidad, se

⁴ Cuando se habla o escribe sobre la calidad, es necesario tener en cuenta que la calidad no puede considerarse sino refiriéndola con las diversas prácticas de evaluación institucional, instauradas de manera conjunta como parte de la política educativa que rige hoy día. Se debe añadir que a la misma se sumó la acreditación de los programas existentes en las universidades, procesos abordados sólo colateralmente en este artículo.

⁵ Didriksson, Axel, «La universidad pública latinoamericana desde su autonomía». Conferencia presentada en la reunión del Consejo ejecutivo de la UDUAL en la Universidad de Panamá, Nov. 2006, en Revista Universidades, núm. 33, enero-abril de 2007.

⁶ A) Instancias de Consenso Internacional en Política Educativa. Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1945), y La Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1946; agencias especializadas OIT, 1919; FAO, 1945; OMS, 1945); B) Organismos Internacionales de Cooperación Universitaria. Unión de Universidades de América Latina (UDUAL, 1949) Organización Universitaria Interamericana (OUI, 1980); C) Organismos Internacionales de Conducción Universitaria. Banco Mundial, (1944), Fondo Monetario Internacional (1945) y Banco Interamericano de Desarrollo

constituyeron como referencia para delinear el cambio de las políticas educativas. A esto se sumó que quienes dirigen el diseño e instrumentación de las políticas al interior del Estado⁷ se han mostrado muy receptivos a las propuestas externas, así como a seguir las recomendaciones prácticas de orden estratégico para «ampliar» la cobertura, y mejorar la calidad, equidad y pertinencia⁸ del sistema educativo. Por su parte, los dirigentes/rectores universitarios⁹, abrumados por la carencia de presupuesto suficiente para cumplir con las obligaciones contratadas en su respectiva universidad, empezaron a redefinir las funciones sustantivas y sociales universitarias por principios básicos como la visión y misión institucional, volviéndose primordial elaborar ejercicios de visión para proyectar a futuro sus planes estratégicos de desarrollo. También se debe reconocer que durante estos años las instituciones externas, junto con los gobernantes en turno del país, han ignorado las propuestas y/o el diseño de nuevos programas educativos formulados por los distintos actores universitarios.

Como se menciona anteriormente, en la nueva filosofía de política educativa iniciada desde la década de los noventa, dos fueron los elementos más importantes para lograr el cambio

.....
(1959); D) Organismos Internacionales de Asesoría Universitaria. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1948), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1960). Para ampliar, véase Rodríguez, Roberto (2002), «El debate internacional sobre la reforma de la educación superior: perspectivas nacionales», en López Segrera, Francisco y Maldonado M., Alma (coordinadores), Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico, Cali, USB, UNESCO y Boston College (Colección Sapintia; 2).

⁷ Quiroga, Hugo, *op. cit.*, p. 40.

⁸ De igual manera la pertinencia guarda una estrecha relación con la calidad, la evaluación y la acreditación, en tanto, están directamente ligados a lo que ahora se llama responsabilidad social de la universidad (en el denominado modelo clásico constituía la autonomía) y a la transparencia y rendición de cuentas, que tienen su manifestación más clara en los procesos de acreditación.

⁹ Lejos han quedado los debates e inconformidades que inicialmente manifestaron algunos rectores través de la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y también lejos ha quedado la crítica y resistencia manifestada por los académicos e investigadores ante la implementación de la calidad, la evaluación y la acreditación de finales de la década de los ochenta y durante toda la década de los noventa, afirmándose que con la experiencia acumulada en evaluación y acreditación se ha conformado la idea, o se ha creado una cultura que considera la calidad, evaluación y acreditación como procesos necesarios y beneficiosos no sólo para lograr una buena gestión universitaria.

y regulación: primero, elevar la calidad educativa, y segundo, instaurar la evaluación y acreditación en términos de procesos y productos. En relación a la primera, aunque se trata de un concepto complejo en tanto existen múltiples definiciones, de acuerdo a Schmelkes¹⁰, se plantea que la misma se integre por los criterios de relevancia, eficacia, equidad y eficiencia. En este sentido, para lograr un mejoramiento en la calidad de la educación superior, se debe partir del reconocimiento de que a la misma acceden alumnos con diferente capital humano, por tanto, una institución cumple con el criterio de relevancia, en términos de impartir a todos por igual aprendizajes que resulten adecuados para enfrentar las necesidades de la vida actual y futura de la sociedad; con el de eficacia, en términos de lograr los objetivos de profesionalización planteados con la totalidad de alumnos inscritos en el tiempo previsto; es equitativa, si y sólo si da y ofrece más a quien más lo necesita (por ejemplo, selección adecuada de los alumnos de recursos escasos para la dotación de becas económicas, de libros, de alimentación, etc.), es decir, para un óptimo aprovechamiento, hay que otorgar apoyos diferenciales. Finalmente, la eficiencia, la cual es de mayor calidad si, medida o comparada con otras (universidades), logra establecer resultados similares con menores recursos.

En dicho proceso, la calidad está asociada a la obtención de competencias educativas en los alumnos, las cuales se manifiestan en la adquisición de aprendizajes relevantes, actitudes, destrezas, valores y conocimientos que los conviertan a aquellos en ciudadanos útiles. Es decir, las competencias están referidas a la capacidad de actuar desde lo que la persona es, con sus valores y actitudes, resolviendo problemas con lo que sabe.

Por lo anterior, la docencia es de calidad si logra desarrollar competencias en el alumno. Pero además, el docente debe estar preparado para satisfacer las demandas sociales en cuanto a formación profesional, vista no como un proceso de acumula-

.....
¹⁰ Presentación realizada en el Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos, organizado por el Programa de medios e instrumentos para la Evaluación de la Calidad de la Educación de la organización de Estados iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y por la Secretaría de Educación Pública de México en Cancún, Q. Roo, México, 11-13 de junio de 1996.

ción de conocimientos, sino como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. En virtud de lo anterior, debe concientizar a los alumnos de que la actualización en el aprendizaje es una competencia más de su formación. Además, debe despertar en los alumnos la creatividad, y fomentar la adquisición de destrezas para incrementar fortalezas y conocimientos con gran flexibilidad cognoscitiva, además de la visión de poder transferirlos, de ser necesario, en el entorno cultural, social o productivo que caracteriza a la sociedad neoliberal. Con base en lo anterior, los planes de estudio y los programas plantean no sólo la orientación curricular con una estructura basada en la adquisición de competencias, sino que, además, los resultados deben responder a lo que las empresas llaman «desempeño efectivo». De acuerdo a Mertenzen, esto significa que en el diseño curricular se cumpla no únicamente con una dimensión de aplicación práctica de conocimientos y habilidades, sino que, además, desde el ámbito del mercado ésta coincida con las necesidades «estratégicas» de las empresas, pasando por lo tecnológico, organizativo y cultural.

De acuerdo a lo anterior, en un sistema de universidades públicas y privadas como el existente en el país, la educación de calidad es la capacidad que tienen las universidades para formar y preparar a los individuos, destinatarios de la educación, para que una vez egresados puedan adaptarse y contribuir al crecimiento y desarrollo económico mediante su incorporación al mercado laboral, y como se ve, la calidad del proceso educativo de los egresados es también resultado de la calidad de profesionalización adquirida por los académicos, y/o del conjunto de procesos que conducen a su obtención. En este sentido, el concepto de calidad tiene por base una definición donde prima la pertinencia, es decir, una calidad definida por los requerimientos empresariales, donde lo primordial es la formación en aspectos puramente técnicos; los aspectos culturales y de valores humanísticos de los graduados pasan a un segundo término. Esto ha impactado en el abandono de la misión universitaria como difusora de la cultura y en el desplazamiento de su función crítica por la visión pragmática que se reduce al suministro de recursos calificados y productora de conocimientos.

TENDENCIAS DEL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Con base en lo anterior, se describen algunas de las tendencias y características plasmadas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y en el 2007-2012, que rigen y están redefiniendo actualmente y a futuro los sistemas de educación superior, particularmente a las universidades públicas, sin olvidar que la ANUIES planteó una visión que comprende hasta el 2020.

Universalización de la educación superior¹¹. En ambos programas (y los anteriores correspondientes a Salinas de Gortari y Zedillo Ponce de León) se ha planteado como meta la extensión de la cobertura, brindando oportunidades de acceso a los distintos grupos sociales dentro de cada entidad. Para tal efecto, además del ingreso a las universidades públicas autónomas, se formularon políticas para que el sistema educativo público superior se expandiera creando nuevos tipos de universidades: las tecnológicas y las politécnicas, espacios educativos donde la dirección empresarial ha impactado con mayor fuerza al crearse en las entidades licenciaturas que se ajustan a sus demandas de formación. Y aunque se sigue hablando de la universalización, e incluso de que ha ocurrido un proceso de masificación de la educación superior, de acuerdo al INEGI sólo el 23.5 % de los jóvenes en edad universitaria (18-24 años) se encuentran cursando alguna licenciatura.

Diversificación del financiamiento. Con relación a esta política, desde la ANUIES se tomaron acuerdos para definir esquemas más «adecuados» para su diversificación y asignación. En este sentido, la planeación estratégica ha sido la modalidad que permite competir entre ellas por mayores recursos extraor-

El conjunto de Instituciones de Educación Superior (IES) tiene una configuración bastante heterogénea, cabe destacar que para 2005 se integraba de la siguiente manera: 45 universidades públicas, 147 institutos de educación tecnológica, 67 instituciones que dependen directamente de la SEP o de alguna otra secretaría de Estado, 36 universidades tecnológicas y 268 instituciones de educación normal. Por otra parte se tenían registradas 1,703 instituciones particulares, de ellas 192 normales. Sin embargo, las instituciones con mayor cobertura siguen siendo las universidades públicas, pues estas instituciones atienden a 52% de los estudiantes de licenciatura, 48% de los de posgrado, y realizan poco más del 50% de la investigación en el país. (ANUIES, 2006: 34-35).

dinarios y/o adicionales, ya que la planeación ha implicado el otorgamiento de recursos extraordinarios a través del Fondo de Modernización de la Educación Superior (FOMES), y desde 1996-98 a partir de los Programas de Fortalecimiento Institucional (PIFI)¹² -en sus diferentes versiones-, el cual queda integrado por cinco bolsas con diferentes presupuestos; por tanto, el reparto es desigual entre las instituciones. Por otra parte, las universidades deben generar mecanismos encaminados a aumentar su capacidad de gestión y captar fondos que eleven sus ingresos; para tal efecto, se ha innovado con la venta de servicios (seminarios, talleres, investigaciones, vinculación etc.); el establecimiento y/o creación de fideicomisos; además, se ha requerido un aumento en la participación social en el gasto educativo -traslado del mismo a las familias-, mediante el alza de cuotas de inscripción, y pago de servicios por los estudiantes.

Impulso a la investigación y vinculación con la industria. Estos lineamientos han significado impulsar la formación de recursos humanos, científicos y tecnológicos en aquellas áreas o posgrados con programas que pueden incidir en el desarrollo de la economía. De igual manera, dado que el principio de competencia debe extenderse a la asignación de fondos para la investigación, se han impulsado y reforzado las áreas con programas y planes de estudio directamente relacionadas con los sectores productivos, y/o aquellos donde se desarrollan las tecnologías; además, se ha estimulado la creación de nuevos vínculos y fortalecido los ya existentes con las empresas y/o la iniciativa privada (visualizándolos como una fuente potencial de financiamiento). Bajo esta óptica, y con relación a los recursos humanos, lo que se ha logrado es instaurar de nueva cuenta el carácter elitista que ha distinguido a este nivel de formación académica.

Nueva organización y forma de gobierno. Ante una política

12 El PIFI inicialmente se integró con cinco bolsas y/o cinco programas: El Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES); el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP); el Programa Académico de Desarrollo Universitario (PROADU); el Fondo de Aportaciones Múltiples y Equipamiento (FAM) y el Fondo de Inversión para las Universidades Públicas (FIUPEA). Para ampliar, véase: Jorge Lora y Cristina Recéndez, *De la Contrarreforma Universitaria Neoliberal a la Resistencia en América Latina*, Buenos Aires, Ar., Ed. Elaleph, 2009, p.223.

de recursos escasos, basándose en el análisis de la estructura, la organización académica y aspectos de la planeación, organización, ejecución y evaluación de las funciones sustantivas de las universidades, se implementaron medidas para transformar la normatividad y la legislación universitaria, en particular las formas de participación de los académicos, administradores y alumnos en la elección de rector. Además, se ha transformado el marco legal, lo cual influyó en la modificación del sistema de jubilaciones y pensiones, y en las formas de contratación de nuevo personal, sea éste administrativo, docente o de investigación, minimizando la participación activa de los sindicatos.

Pertinencia social. Alude a la obligación y capacidad que tienen las universidades para formar individuos y/o lo que como institución genera como productos, los cuales deben responder a las necesidades o requerimientos de formación de la sociedad. Siendo prioridad el aprendizaje centrado en el alumno, formado en nuevos valores y en conocimientos estratégicos para que una vez egresado posea la capacidad de asumir decisiones que permitan modificar la realidad o adecuarla. Por su parte, la investigación para contribuir al desarrollo de la economía debe estar centrada en las demandas, y en vinculación con el sector productivo y social. En este sentido, la adecuación y actualización de los programas curriculares forma parte de la rearticulación de las universidades y sus egresados al proyecto de desarrollo neoliberal.

Evaluación de la calidad académica. Elevar la profesionalización de los académicos y motivarlos para que participen en el desarrollo de conocimientos de frontera, lo que «asegurará» una práctica profesional pertinente. Por otra parte, y también como forma para asegurar la calidad de sus procesos y productos, así como la efectividad de sus resultados y la eficiencia de operación, al tiempo que busca elevar su transparencia y responsabilidad pública frente a los diversos sectores sociales, se crearon o se acudió a los Consejos o Comités de Acreditación de Programas de Enseñanza Superior.

Elementos transformadores y motores del cambio en las universidades públicas.

A partir de la conjugación de las tendencias descritas, en

el nuevo escenario de la educación superior existen otras formas de organización del conocimiento, nuevas propiedades, elementos y aspectos que impulsan el proceso de formación de calidad de los estudiantes. A continuación se enumeran algunas de las características y/o requisitos que las universidades deben poseer a partir de este siglo, en tanto que se les ha constituido como motores del cambio, dentro de la visión empresarial.

Estructura de los programas. Casi sin excepción bajo el nuevo modelo educativo, los contenidos curriculares de los planes de estudio para la formación general de los estudiantes, en las seis áreas del conocimiento¹³, se estructuran ahora considerando: i) un núcleo de cursos «fundamentales» que giran en torno a un tronco común donde la primera fase comprende conocimientos introductorios, hasta llegar a la profundización de los mismos; ii) la adquisición y desarrollo de un conjunto de destrezas y competencias básicas. Los primeros deben cursarse bajo la modalidad de créditos, tronco común para ser flexibles, polivalentes, y se refiere a los enfoques o tipos de conocimiento que dentro de la licenciatura deben «adquirir» los alumnos. Para las segundas, existen diferentes definiciones; siempre considerando el área en cuestión, deben estar encaminadas a desarrollar al máximo posible las potencialidades de los alumnos, enfatizando en la creatividad, innovación, y en el manejo de al menos un idioma (inglés) y de las nuevas tecnologías de la información.

Estudiantes. Dentro de la planeación estratégica universitaria se han delineado políticas expresas hacia los estudiantes. El ingreso de quienes pretenden acceder al nivel medio superior, y/o a cursar alguna licenciatura, ha quedado sujeto a modalidades de evaluación¹⁴ de los conocimientos de que

Según la clasificación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1972), las áreas de conocimiento en la educación superior mexicana son seis: Ciencias Agropecuarias; Ciencias de la Salud; Ciencias Naturales y Exactas; Ciencias Sociales y Administrativas; Educación y Humanidades e Ingenierías y Tecnología. Las áreas se dividen en subáreas y éstas, a su vez, agrupan los programas. Las subáreas son diferentes en los niveles de licenciatura y posgrado. En total, el nivel de licenciatura comprende 79 subáreas, la maestría 67, y el doctorado 41.

¹⁴ Exámenes Nacionales de Ingreso al Bachillerato Público, y a Licenciaturas Universi-

son portadores. Otros lineamientos básicos son la trayectoria escolar¹⁵, la movilidad, y la implementación de tutorías como elementos que, además de incrementar la calidad en la formación, son parte de una política educativa de egreso exitosa. En conjunto, estos aspectos forman parte de lo que se considera una propuesta viable para el logro de la formación integral de los estudiantes, pues con ellos se les otorga la posibilidad de acortar la distancia tradicional entre alumno y docente, lo que se supone que coadyuva a incrementar la formación de un pensamiento y una actitud crítica, y la posibilidad de desarrollar habilidades para la solución de problemas en un clima institucional donde exista el diálogo y la integración al trabajo colaborativo. Además, como elementos que pueden otorgar a los egresados mayores oportunidades de inserción en el mercado laboral, se consideran las tutorías, la opinión de empleadores, la instauración y consolidación de programas de emprendedores, de incubadores de empresas, etc.

Personal académico. El núcleo básico está compuesto por los docentes que tienen la responsabilidad de conducir los programas académicos, sean de licenciatura o de posgrado, por tanto, son quienes deben garantizar el éxito del mismo; está compuesto por académicos de tiempo completo, que sólo pueden participar en dos programas a la vez, y deberán estar habilitados en el área de conocimiento y orientación del programa que se trate. Por otra parte, desde inicio de siglo, se le ha dado a la investigación mayor relevancia, desplazando al currículo al considerarlo como motor del desarrollo de las universidades. En ese sentido, han cobrado importancia las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) y/o campos temá-

.....
tarias, aplicados de manera coordinada entre las administraciones universitarias y el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).

¹⁵La trayectoria escolar, de acuerdo a Chaín y Rodríguez, se refiere a la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa, comprende desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos administrativos que define el plan de estudios. En este sentido, los indicadores a considerar son aprobación, deserción, rezago, egreso y titulación considerados dentro de la dimensiones de tiempo, eficiencia escolar y rendimiento. Se considera que a partir del conocimiento que se tiene de los alumnos es posible implementar acciones para mejorar la calidad de los servicios que una universidad ofrece.

ticos en las que confluyen las trayectorias de investigación de los académicos que integran el núcleo académico básico, líneas a partir de las cuales se cumple con la tarea la formación y capacitación de profesionales que el mercado y la sociedad demandan, sobre todo, cuando se considera la nueva división internacional del trabajo, especialmente en ciencia y tecnología, como espacios donde se requiere investigadores que coadyuven a generar conocimientos de punta.

Infraestructura. Otro aspecto que cobra importancia dentro de las universidades es el contar con los espacios, equipamiento, laboratorios, talleres y tecnologías de la información, así como con una amplia bibliohemerografía que el desarrollo del conocimiento demanda. La infraestructura debe asegurarse a través de convenios y estancias, y considerando la propia adscripción de los estudiantes en ámbitos laborales donde cuenten con el tipo de equipos y soporte técnico requeridos de acuerdo a la naturaleza del programa.

Producción académica. Comprende la ampliación de la cobertura y la evaluación de la trascendencia social del programa en cuestión, así como su efectividad social, la cual se expresa conforme se reúnen y se cumple con los requisitos y/o indicadores que permiten calificar en el Padrón de Excelencia del CONACyT. En la implementación de estos programas es de mayor consideración que estén orientados a la formación de investigadores y a la profundización en campos especializados del ejercicio profesional, contribuyendo así al desarrollo del conocimiento. Pero debe de ser también prioridad de las universidades y de sus investigadores/académicos establecer relaciones o redes a través de los Cuerpos Académicos que faciliten la creación de Programas interinstitucionales con universidades de la región, del país o universidades extranjeras; contar además con un programa de profesores visitantes que provengan de las instituciones universitarias reconocidas internacionalmente por su calidad.

Cooperación con otros actores de la sociedad. Ésta se encuentra referida a la vinculación exitosa con los sectores productivos o la iniciativa privada, con quienes se deben implementar acuerdos o iniciar programas de capacitación o financiamiento

para la investigación. Estas acciones se vuelven primordiales porque facilitan el proceso de apertura y, posteriormente, el de consolidación de nuevas formas de financiamiento. Éstas se deben difundir como parte de las buenas prácticas institucionales, por tanto, se deben además dar a conocer como acciones exitosas junto con las evaluaciones, las certificaciones de los programas y la transparencia en la rendición de cuenta.

CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, la globalización ha implicado para la educación superior un nuevo escenario donde las universidades se ven presionadas a realizar cambios en sus estructuras, formas de organización, administración, misión y visión de la cultura institucional ahora dominante. Estas transformaciones deben darse no sólo para que la universidad y sus diferentes actores se adapten y se adecuen a las demandas que la globalización plantea, sino para que, además de ser una institución moderna, como se le demanda, siga siendo también una universidad crítica y capaz de incidir, participar y liderar los cambios.

A pesar de la ampliación de la cobertura, siguen existiendo grandes inequidades en las oportunidades de acceso entre los diferentes grupos de la sociedad, la disparidad se manifiesta en aspectos como el económico, étnico, y de género, mismos que se convierten en obstáculos para el ingreso y permanencia. En ese sentido, el mejoramiento de la calidad deberá ser relativa a un lugar determinado, a un tiempo específico y a unas circunstancias definidas, ya que es complicado, dada la diversidad institucional y la brecha existente entre grupos de universidades, hablar de un solo modelo de conducción universitaria bajo los mismos estándares e indicadores de calidad exigidos, estos deberán ser relativos a las particularidades de cada universidad.

Al examinar el concepto de pertinencia institucional se precisa analizar no sólo la adecuación a los indicadores que reclaman a la universidad como una institución al servicio de las empresas, además, se debe considerar para el efecto a la pertinencia integral como el mecanismo capaz de explicar la re-

lación teoría-práctica como generadores de conocimiento, y la relación universidad-sociedad-Estado. La pertinencia integral permite vincular lo social, cultural, económico, pedagógico, epistemológico y conceptual del currículo y la investigación. Por ello, al examinar la pertinencia de la institución, trátase de investigación básica o aplicada, los académicos deben enfocarla a transformar los procesos, a generar valor no sólo para la industria, sino para solucionar los males que aquejan a la sociedad, creando modelos y estableciendo acciones que contribuyan a la solución de los problemas sociales.

En un contexto de inestabilidad laboral, las universidades se han visto «forzadas» a formar para la «incertidumbre», es decir, a fomentar en el estudiante una ideología sustentada en la convicción de que la educación es solamente el primer peldaño de una escalera continua de capacitación y actualización de conocimientos, donde la formación es permanente y/o a lo largo de toda la vida. Por tanto, el aprendizaje debe girar más en torno a la adquisición de habilidades y competencias que a la interiorización de conocimientos permanentes. Esto obliga a la revisión y actualización continua de los programas y planes de estudio, a fin de determinar la idoneidad de los contenidos, para otorgarle a los egresados mayores oportunidades de inserción en el mercado laboral. Por lo tanto, de acuerdo a Morín¹⁶, se deben considerar los nuevos requerimientos de especialización y la formación trans y multidisciplinaria que requieren los avances científicos y tecnológicos, lo que lleva implícita una revisión de la filosofía educativa, no discutida todavía a profundidad y permanece como elemento olvidado en la serie de cambios implementados.

Se demanda una estrategia global de transformación que conduzca a que las universidades sean instituciones con sólido liderazgo moral, tecnológico, científico y cultural, y que entre sus metas esté la búsqueda del desarrollo humano sustentable, con nichos de desarrollo acordes con su identidad cultural. Esta concepción de cambio debe estar apoyada en la identificación de las fortalezas institucionales y regionales, en la compren-

¹⁶ Morín, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999.

sión de los desarrollos originales, en la búsqueda de la reconstitución de las capacidades individuales y de los sectores, y no en su diferenciación y competencia, menos aún en la reproducción de inequidades sociales. Se requiere una política de Estado en materia de educación superior que dé continuidad al apoyo brindado a los programas de licenciatura y posgrado, aliente a más jóvenes a ingresar, señale estrategias de vinculación y mecanismos de cooperación entre las empresas y otros sectores que coadyuvan al crecimiento, y no a la minimización de las universidades y sus actores.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrón Tirado, Concepción (2000), «La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización», en Valle Flores, María de los Ángeles (Coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad UNAM (Pensamiento Universitario 91, tercera época).
- Brunner, José Joaquín (1985), *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*, Caracas, CRESALC / UNESCO, (Documento de trabajo; 12).
- , «Educación superior, integración económica y globalización», en Primer Simposio Regional «Educación, Trabajo y la Integración Económica del Merconorte». Consejo de Educación Superior de Puerto Rico, San Juan, 26 de Septiembre 1995.
- Díaz de Cossío, R., «Los desafíos de la educación superior mexicana», en *Revista de la Educación Superior*, núm. 106, abril-junio, México, ANUIES, 1998, pp. 5-12.
- Didriksson, Axel, «La universidad pública latinoamericana desde su autonomía» Conferencia presentada en la reunión del Consejo ejecutivo de la UDUAL en la Universidad de Panamá, nov. 2006., en *Revista Universidades* 33, Enero-Abril de 2007.
- Gines, Mora José, «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», en *Revista Iberoamericana de la Educación*, núm. 35, mayo-agosto, 2004.
- Kogan, M., y Brennan J., «Higher Education and the World of Work: An Overview», *Higher Education in Europe*, XXIII, 2, 1993, pp. 2-23.

- Lora, Jorge y Recéndez Cristina, *De la Contrarreforma Universitaria Neoliberal a la Resistencia en América Latina*, Buenos Aires, Ar., Ed. Elaleph, 2009, p. 223.
- Malagón, Plata Luis Alberto, «La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión», en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXII (3), núm. 127, julio-septiembre de 2003.
- Mercado S., Alexis A., «Investigación y desarrollo tecnológico en la vinculación universidad-empresa: el dilema entre aspiración y realización en países de América Latina» en *Cuadernos del CENDES*, año 15, núm. 37 (enero-abril), 1998.
- Morin Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, Unesco, 1999.
- Quiroga, Hugo, «Estado, Política y Mercado. Dimensiones del debate actual en la Argentina. Estudios Sociales», *Revista Universitaria Semestral*, núm. 5, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, 1993, pp. 37-52.
- Chain, Revuelta, Ragueb y Concepción Ramírez Muro, «Trayectorias escolares: un estudio sobre la eficiencia en educación superior», en *Memorias del II Foro de evaluación*, México, CONAEVA, México, 1996, pp. 75-82
- Rodríguez, Roberto. «El debate internacional sobre la reforma de la educación superior: perspectivas nacionales», en López Segre, Francisco y Maldonado M., Alma (Coords.), *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico*, Cali, USB, UNESCO y Boston College (Colección Sapientia; 2), 2002.
- SEP-CIEES, «Evaluación de resultados: base de una evaluación integradora y significativa», en *Materiales de apoyo a la evaluación educativa*, núm. 2, México,
- SEP-CIEES, 1992 (documento de trabajo).
- SEP, Programa de Mejoramiento del Profesorado, México, PROMEP, 1996.
- Schugurensky, Daniel, «Autonomía, heteronomía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo 21; caso Canadá», Universidad de Toronto, Web: <http://www.unam.mx/roberto/HE2000.html>.
- UNESCO, Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior, París, 1997.
- UNESCO, Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, 5-9, octubre, París, 1998.
- Valle, Flores A., «El nuevo Estado mexicano como regulador de los mercados educativos y laborales de nivel universitario. Los organismos de evaluación y certificación profesional», en *Pensamiento Universitario*, CESU-UNAM, 2000, pp. 143-172.

DOMINGO CERVANTES BARRAGÁN
 ERAMIS BUENO SÁNCHEZ
 ERNESTO MENCHACA ARREDONDO

VULNERABILIDAD MUNICIPAL DEL ESTADO DE ZACATECAS, POR LA EDUCACIÓN

EL TEMA EMERGENTE DE LA VULNERABILIDAD

EL MARCO conceptual básico conformado por los ejes articuladores dentro de una visión abstracta y general de las relaciones entre población y desarrollo, permite a los autores incursionar en varios temas de población y desarrollo sobresalientes por su importancia y que constituyen áreas de permanente interés para las políticas públicas. Al parecer no habrían trascendido aun suficientemente los trabajos de Moser¹, Kaztman² y Attanasio y Székely³ como para haber incluido los diferentes tipos de vulnerabilidades entre las áreas de mayor interés y curiosidad científica, cuando ya se iniciaban los planteamientos y los estudios generados desde

1 Moser, Caroline O. N., *Confronting Crisis: A Summary of Household Responses to Poverty and Vulnerability in Four Poor Urban Communities*. Environmentally Sustainable Development Studies and Monographs Series núm. 7, pp. 1-19, The World Bank, Washington, D.C. First printing March 1996. También: Moser, Caroline and Cathy Mc Ilwaine: *Household Responses to Poverty and Vulnerability. Confronting Crisis in Commonwealth*, Metro Manila, the Philippines. Volumen 3. Published for the Urban Management Programme by The World Bank, Washington, D.C. First printing March 1997, y Moser, Caroline O. N.: *Reassessing urban Poverty reduction strategies: The asset vulnerability framework*. WORLD DEVELOPMENT, vol. 26 (January 1998), núm. 1, pp. 1-19. The World Bank, Washington D. C. http://www.tessproject.com/products/seminars&training/seminar%20series/Assets_Materials/Reassessing_Urban_Poverty_Reduction_Strategies.pdf

2 Kaztman, Rubén (Coord.), *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad en Uruguay*. Documento preparado por la Oficina de CEPAL en Montevideo, con el apoyo financiero del PNUD, en el marco del Proyecto URU/97/017 «Apoyo a la implementación del Programa de Acción de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social». 1ª edición, junio de 1999.

3 Attanasio, Orazio y Székely, Miguel, *La pobreza en América Latina. Análisis basado en los activos*. El Trimestre Económico, núm. 263, jul-sept 1999.

los grupos de investigadores de diversos centros de los países de América Latina.

No se pretende en el presente trabajo iniciar ofreciendo un concepto estricto de lo que es la vulnerabilidad, justamente porque, como veremos, éste se encuentra en proceso de formulación por diferentes investigadores e instituciones académicas; aunque ello no obsta para en la actualidad hablar de la vulnerabilidad en general, y especialmente de las vulnerabilidades social, demográfica, ambiental, cultural, política, educativa, laboral, habitacional y una temática integradora, como la vulnerabilidad socio demográfica.

Sin duda se presenta el reto de un nuevo paradigma para los estudios de población y desarrollo destinado, si no a sustituir el enfoque de la pobreza, cuando menos a complementarlo.

La discusión del enfoque teórico concierne a todos los cuerpos académicos de los estudios de población y desarrollo, y sin duda la discusión desborda los límites de este estudio. El presente ensayo es una contribución a la conceptualización teórica del fenómeno, la propuesta de posibles dispositivos metodológicos para su abordaje y el trabajo, con un caso específico tendiente a validar teorizaciones y metodologías. Por eso mismo, al enfrentar el tema de la vulnerabilidad, no se inicia con la adscripción a ninguno de los diversos tratamientos sobre la misma, sino más bien se rescatan aquellos aspectos apropiados para el estudio de nuestro caso: la vulnerabilidad sociolaboral en el estado de Zacatecas.

Una línea de trabajo, punto de partida en los estudios actuales sobre vulnerabilidad, es la basada en el *Asset/vulnerability framework* planteado por Caroline Moser⁴, y centrada en las relaciones entre la pobreza y las características de los hogares y su entorno. El enfoque de Moser plantea que los pobres hacen frente a su situación precaria por la vía de recurrir a sus activos tangibles (trabajo, capital humano, vivien-

4 Moser, Caroline O.N., *Reassessing urban poverty reduction strategies: The asset vulnerability framework*. WORLD DEVELOPMENT, vol. 26 (January 1998), núm. 1, pp. 1-19. The World Bank, Washington D. C. http://www.tessproject.com/products/seminars&training/seminar%20series/Assets_Materials/Reassessing_Urban_Poverty_Reduction_Strategies.pdf

da) o intangibles (relaciones domésticas y capital social)⁵ y, segundo, resalta el papel de los activos de los pobres y no el de sus pasivos, esto sugiere que las políticas apropiadas para salir de la pobreza y enfrentar las crisis socioeconómicas deben promover el uso de los primeros. Pero más que proponer una definición de activos, Moser define categorías para los activos de las personas (mujeres, hombres y niños), hogares y comunidades pobres de las zonas urbanas en función de un quintuple «marco de vulnerabilidad de los activos». Basado en los resultados empíricos de un estudio en el ámbito urbano completado recientemente, se logra identificar lo que los pobres tienen, en lugar de lo que no tienen, generando de esa manera el enfoque sobre sus recursos. Se recupera la extensa obra de Sen, Swith, Maxwell y Smith, Davies, Devereux y Putnam, para categorizar los recursos de individuos urbanos pobres —las mujeres, hombres y niños— los hogares, y comunidades, en lo referente a un quintuple marco de «vulnerabilidad de los activos». Éstos comprenden activos tangibles bien conocidos, como el trabajo y el capital humano, los activos familiares de menor productividad como los hogares, y activos intangibles, invisibles en gran medida, como las relaciones en el hogar y el capital social.⁶

El énfasis puesto en reconocer la relevancia de los activos surge del cuestionamiento hecho a muchas intervenciones dirigidas a combatir la pobreza y que actúan esencialmente sobre los ingresos, despreocupándose de los mecanismos, factores, características y oportunidades que tienen, adquieren o reciben los actores para consolidar su inserción socioeconómica.

Attanasio y Székely indican que los activos relevantes para los pobres son aquellos que «permiten generar ingresos», función de la combinación de cuatro elementos decisivos, a saber:

1. el acervo de activos generadores de ingresos que posee cada persona;
2. la tasa a la cual se utilizan dichos activos para producir ingresos;

5 Moser, Caroline O. N., *Confronting Crisis...*, op. cit. p. 18.

6 *Ídem*.

3. el valor de mercado de los activos generadores de ingresos;
4. las transferencias y legados independientes de los activos generadores de ingresos poseídos.⁷

De los trabajos de Moser, Attanasio y Székely se desprende que la mayor debilidad objetiva de los pobres para enfrentar su supervivencia cotidiana y los efectos de las crisis económicas, podría ser contrarrestada con una administración de los activos disponibles, independientemente de lo escaso del ingreso. De este enfoque que busca establecer un vínculo entre pobreza y vulnerabilidad se desprende un cambio radical en los presupuestos asumidos por las políticas dirigidas a superar la pobreza, desplazando el énfasis en la carencia de ingresos a la necesidad de contribuir a una apropiada dotación y movilización de todos los recursos (activos) y capacidades.

Cabe destacar que ya desde los trabajos de Moser —importante para la aproximación a desarrollar— la población aparece como un activo, en tanto que, dependiendo de su estructura etaria, genera ingreso si se inserta en el mundo del trabajo. Moser incluye el trabajo de los miembros del hogar entre los activos del *Asset /vulnerability framework*, aunque sostiene que su movilización se ve dificultada cuando existe una elevada proporción de niños o ancianos, que no están en condiciones de trabajar o que si lo hacen enfrentan efectos negativos a mediano plazo. Además, considera que las relaciones intradomésticas constituyen un activo, cuya aplicación depende de la estructura, la composición y la cohesión del hogar, y esto implica reconocer un papel más amplio a las variables demográficas en la configuración de la vulnerabilidad social. El énfasis en estas variables es mayor en el enfoque que considera activos y estructura de oportunidades.

En general, del estudio en el ámbito urbano realizado por varios autores se planteó una clasificación de los activos, apropiada para los pobres urbanos, identificados en términos del «marco de vulnerabilidad/activos». Esto incluye recursos tan-

7 Attanasio, Orazio y Székely, Miguel, *op. cit.*, p. 321.

gibles bien conocidos como el trabajo y el capital humano, priorizados en el Informe sobre el Desarrollo Humano de 1990 dedicado a la pobreza, pero ampliado a un esquema más abarcador que comprende activos familiares menos productivos como la vivienda, y activos intangibles principalmente invisibles, como las relaciones domésticas y el capital social. Éstos pueden resumirse como sigue:⁸

TRABAJO — comúnmente identificado como el activo más importante de los pobres.

CAPITAL HUMANO — Estado de salud, que determina la capacidad de la gente para trabajar y sus habilidades y educación que determinan el beneficio a su labor.

ACTIVOS PRODUCTIVOS — para los hogares urbanos pobres el más importante es a menudo la vivienda.

RELACIONES DOMÉSTICAS — es un mecanismo por mancomunar el ingreso y compartir el consumo.

CAPITAL SOCIAL — reciprocidad dentro de las comunidades y entre los hogares basada en la confianza derivada de lazos sociales.

Del análisis realizado por Moser se desprende igualmente que los cambios en el entorno económico, social y político, generados por choques repentinos o transformaciones de carácter estructural, pueden llegar a ser tan adversos sobre las familias y comunidades como los desastres naturales. La investigación realizada partiendo del enfoque de vulnerabilidad/activos en áreas urbanas de Ecuador, Filipinas, Zambia y Hungría, mostró que frente a los choques que afectaron a los habitantes de cuatro comunidades (altas tasas de inflación y fuertes reducciones del ingreso per cápita), se produjeron variadas reacciones de las familias orientadas a movilizar dinámicamente sus activos de la siguiente manera:

TRABAJO, aumento del trabajo de las mujeres; aumento del tiempo de las mujeres destinado al cuidado de los niños; mayor

8 Moser, Caroline O. N., *Reassessing urban poverty...op. cit.*, p. 5.

tiempo de las mujeres destinado a buscar agua limpia; aumento del trabajo infantil.

VIVIENDA, la renta de habitaciones y establecimientos de empresas familiares en las viviendas; construcción de viviendas en terrenos de los padres para la acomodación de matrimonios jóvenes.

INFRAESTRUCTURA SOCIAL, la sustitución de bienes y servicios públicos por privados, en la provisión de aguas limpias y para acceso a salud; conexiones ilegales al tendido eléctrico.

RELACIONES FAMILIARES, el mayor apoyo en las redes de apoyo de familias extendidas; y, aumento de procesos migratorios y remesas familiares.

CAPITAL SOCIAL, el mayor apoyo en créditos informales; aumento del apoyo entre familias para el cuidado de niños; aumento de la actividad comunitaria en reparación de las escuelas, letrinas y equipamiento preescolar.⁹

Con todo y como lo han subrayado muchos analistas del tema, el enfoque de Moser no puede aceptarse sin la reserva de reconocer las insuficiencias de las iniciativas y recursos existentes en la sociedad civil para enfrentar sus condiciones de indefensión e inseguridad cuando no tienen un adecuado acompañamiento de la política pública. El valorar las iniciativas, capacidades y recursos existentes en los grupos vulnerables de la sociedad no debiera significar, en ningún caso, que el Estado prescinda de su actividad reguladora, compensadora y de protección social de los grupos más débiles; por el contrario, a éste le cabe una responsabilidad insoslayable de garantizar una seguridad mínima a todas las personas y de facilitar el acceso a similares oportunidades a todos los miembros de la sociedad.

Luego de los trabajos iniciales de Caroline Moser a los que se ha hecho referencia, los desarrollos analíticos más sistemáticos sobre el enfoque de la vulnerabilidad social, en el caso la-

9 Moser, Caroline O. N., *ibidem* p. 9.

tinoamericano, pueden encontrarse en los trabajos realizados y coordinados por Rubén Kaztman sobre Argentina y Uruguay, y más ampliamente en la labor realizada en el contexto de la CEPAL.

Por su parte, Kaztman ha puesto de manifiesto que los recursos que controlan los hogares no se pueden valorar con independencia de la estructura de oportunidades a la que tienen acceso; esto es, los recursos se convierten en activos en la medida que permiten el aprovechamiento de las oportunidades ofrecidas por el medio a través del mercado, el Estado o la sociedad. Por otra parte, afirma que las estructuras de oportunidades no son una constante sino una variable, esto es que los países no son iguales en materia de oportunidades, como tampoco los diferentes momentos históricos ni su trayectoria.

De lo anterior se desprende que:

- » El nivel de vulnerabilidad de un hogar, referente a su capacidad para controlar las fuerzas que lo afectan, depende de la posesión o control de activos: de los recursos requeridos para el aprovechamiento de las oportunidades que brinda el medio en que se desenvuelve.
- » Los cambios en la vulnerabilidad de los hogares pueden producirse por cambios en los recursos que posee o controla, por cambios en los requerimientos de acceso a la estructura de oportunidades de su medio o por cambios en ambas dimensiones. Un caso particular, pero muy frecuente, es un cambio asincrónico donde los requerimientos de acceso a las nuevas estructuras de oportunidades se modifican a mayor velocidad respecto a la que utilizan los hogares para generar los recursos para su aprovechamiento.¹⁰

Las estructuras de oportunidades son definidas por Kaztman como: Probabilidades de acceso a bienes, a servicios o al desempeño de actividades; estas oportunidades inciden sobre el bienestar de los hogares, ya sea porque permiten o facilitan a

10 Kaztman, Rubén, *op. cit.*, p. 20.

los miembros del hogar el uso de sus propios recursos o porque les proveen recursos nuevos.¹¹

Pero mientras que Moser distingue entre trabajo, capital humano (salud y educación), activos productivos (vivienda), relaciones del hogar y capital propiamente tal, Kaztman se refiere a capital financiero, capital físico, capital humano (incluyendo trabajo), y capital social.¹²

Tanto Moser como Kaztman coinciden en considerar la salud y educación como los servicios definitorios del capital humano, generando además de sus beneficios individuales importantes externalidades positivas para los hogares.¹³ Igualmente destacan a la vivienda como uno de los principales recursos para los grupos pobres, sea como fuente de ingresos a través del arrendamiento o por su uso en actividades económicas.

EL ENFOQUE DE LA VULNERABILIDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

En honor a la justicia, debemos decir que han sido los especialistas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la propia institución de conjunto, los promotores del debate al respecto, produciendo en años muy recientes una abundante literatura en torno al término; término que da cuenta tanto de los avances como de los vacíos que aún perduran en cuanto al tema de los ejes articuladores de las relaciones entre población y desarrollo, algunos de los cuales han sido planteados anteriormente en este trabajo.¹⁴

11 *Ibidem*, p. 21.

12 *Ibidem*, pp. 329-320.

13 Ver: Kaztman, Rubén, «Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social». Borrador para discusión. 5º. Taller Regional, La medición de la pobreza, métodos y aplicaciones. Aguascalientes, México, Junio. 2000 BID—BIRF—CEPAL. <http://www.eclac.cl/deype/mecovi/docs/TALLERS/24.pdf>.

14 Ver entre otros los trabajos de la CEPAL presentados en el Seminario Internacional «Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe», Santiago de Chile, 20 y 21 de junio de 2001: Vulnerabilidad social: notas preliminares; Gustavo Busso, *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*; Jorge Rodríguez Vignoli, *Vulnerabilidad demográfica en América Latina: ¿qué hay de nuevo?*; Carlos H. Filgueira, *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes*; José Javier Gómez, *Vulnerabilidad y*

Ya en un seminario internacional de expertos sobre las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y El Caribe,¹⁵ realizado en Santiago de Chile durante los días 20 y 21 de junio del 2001, se reconocía que en los últimos años el CELADE había procurado renovar su visión de las interrelaciones de la población con el desarrollo y abordar los procesos que llevan a la vulnerabilidad de individuos, hogares, grupos y comunidades.

De los trabajos producidos en la región, y en particular los de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe se desprende el planteamiento de que en los últimos años se ha venido prestando (tanto en la esfera académica como gubernamental) una fuerte atención a los conceptos de vulnerabilidad y grupos vulnerables. La misma obedece en buena medida a los impactos negativos que se están derivando de las manifestaciones de la globalización neoliberal en América Latina.

En términos de Roberto Pizarro, el concepto de vulnerabilidad alude a la inseguridad e indefensión que experimentan comunidades, familias y personas en sus condiciones de vida como consecuencia de la repercusión de algún tipo de evento socioeconómico de carácter traumático. Tómese, por ejemplo, el caso de Argentina, donde una parte significativa de su población fue afectada y se mantiene en estado de indefensión e inseguridad, a consecuencia de las medidas derivadas del modelo neoliberal adoptado. Se consideran igualmente en condiciones de vulnerabilidad las comunidades, familias y personas incapacitadas para manejar recursos y desarrollar estrategias¹⁶ que

Medio Ambiente; Rubén Kaztman, *Seducidos y abandonados: pobres urbanos, aislamiento social y políticas públicas*. También: Roberto Pizarro: *Vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*; CEPAL, Santiago de Chile, febrero de 2001; Jorge Rodríguez Vignoli, *Vulnerabilidad demográfica, una faceta de las desventajas sociales*.

¹⁵ La reunión de expertos Seminario internacional sobre las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe fue organizada por la División de Población de la CEPAL—Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), y tuvo lugar en la sede de la CEPAL en Santiago de Chile, los días 20 y 21 de junio de 2001.

¹⁶ Pizarro, Roberto, *Vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*; CEPAL, Santiago de Chile, febrero del 2001. La puesta en práctica de estrategias por parte de individuos y familias se hace necesaria para garantizar la supervivencia tanto de la unidad económica como del grupo familiar. Cada una de las unidades domésticas pone en práctica mecanismos de reproducción particulares, según los recursos materiales de que dispone y el tipo e intensidad de las presiones externas. Estas estrategias

permitan enfrentar los efectos de esos eventos traumáticos.

El enfoque de la vulnerabilidad se nos presenta como una nueva forma de enfocar los problemas del desarrollo social de la región. El enfoque tiene sus raíces, por un parte, en la noción de grupos vulnerables propia del campo de los estudios de población y desarrollo y del enfoque de los riesgos ante desastres naturales, al igual que, como lo subraya Camilo Arriaga, en la creciente percepción de que el modelo de desarrollo latinoamericano ha visto reducidas las certezas de bienestar y capacidad de proyectarse a futuro de las personas y hogares de menores recursos.¹⁷

La vulnerabilidad derivada de los eventos que se desprenden de la nueva realidad tanto mundial como regional, se puso en evidencia, durante los años noventa, en cónclaves internacionales de trascendencia como: la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1990); la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (1994); la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social (1995); la Conferencia Internacional de la Mujer (1995); y gracias también a una abundante producción científica que ha tenido lugar en los últimos años en la región.

Pudiéramos afirmar que los recursos de que disponen las familias y las personas para garantizar su reproducción, sobre todo en las áreas urbanas, han sufrido el impacto de lo que la CEPAL denomina el nuevo patrón de desarrollo asumido en la región. Según especialistas de este organismo internacional, si bien el nuevo patrón de desarrollo ha abierto oportunidades y potencia los recursos existentes en ciertos sectores de la sociedad, también ha cerrado oportunidades y ha debilitado los de una gran mayoría de la población. «La utilización del concepto de vulnerabilidad parece ser relevante, entonces, para entender el impacto psico—social que ha producido en los habitantes de América Latina el nuevo patrón de desarrollo».¹⁸

~~~~~  
pueden asumir, al mismo tiempo, formas y matices diferentes, según el tamaño y la dinámica demográfica de los grupos familiares en que se basa la unidad reproductiva.

<sup>17</sup> Arriaga Luco, Camilo, *Servicios sociales y vulnerabilidad en América Latina: Conceptos, medición e indagación empírica*. CEPAL, Seminario Internacional «Las expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 20 y 21 de junio del 2001, p. 3.

<sup>18</sup> Pizarro, Roberto, *La vulnerabilidad social y sus desafíos. Una mirada desde América La-*

Se argumenta que el enfoque de la pobreza, que había tenido prioridad para analizar estos problemas, es insuficiente para comprender las complejas situaciones aparecidas en el contexto del aludido patrón de desarrollo consolidado en las últimas décadas en los países de la región; en cambio, la vulnerabilidad social aparece como una noción que permite caracterizar dichas situaciones. Al decir de Robert Chambers el enfoque de vulnerabilidad al dar cuenta de la «indefensión, inseguridad, exposición a riesgos, shocks y estrés», provocados por eventos socioeconómicos extremos, entrega una visión más integral sobre las condiciones de vida de los pobres y, al mismo tiempo, considera la disponibilidad de recursos y las estrategias de las propias familias para enfrentar los impactos que las afectan.<sup>19</sup>

La vulnerabilidad se ha convertido en un rasgo social dominante, a raíz tanto de la mercantilización de las relaciones sociales como del abandono por parte del Estado de sus funciones de brindar protección y seguridad a la población. La vulnerabilidad surge como una configuración negativa entre aspectos micro y macrosociales, que influyen en los niveles de riesgo de individuos, hogares y comunidades. Se considera que el modelo anterior de desarrollo por sustitución de importaciones posiblemente generaba menores oportunidades, pero también menores niveles de vulnerabilidad; en las sociedades centradas en el mercado, si bien aumentaban las oportunidades, a la vez se elevaban los niveles de vulnerabilidad, pues el aprovechamiento de dichas oportunidades exige competencia, lucha y conquista, como se puede advertir en varios países de la región.

En apoyo a estas consideraciones, Roberto Pizarro argumenta que después de la crisis de los años treinta y hasta fines del decenio de los setenta, el patrón de desarrollo latinoamericano —basado en la industrialización y el mercado interno, con un estado productor, generador de empleo y proveedor de servicios sociales— estimuló un masivo flujo migratorio del campo a las ciudades. Las oportunidades de trabajo en la in-

~~~~~  
tina. CEPAL, División de Estadística y Proyecciones Económicas. Santiago de Chile, febrero de 2001, p. 13.

¹⁹ Chambers, Robert, *Vulnerability: How do poor cope?* IDS Bulletin, Sussex, April, 1989.

dustria y en las empresas públicas, y el acceso a los beneficios de salud, educación y previsión social que ofrecía el Estado, favorecieron principalmente a las poblaciones radicadas en las ciudades. En tales condiciones, los campesinos optaron por acceder a mejores condiciones de vida en las áreas urbanas, lo que hizo crecer «el allegamiento» y las «poblaciones marginales» en las ciudades. De aquí surgió, entonces, la teoría de la marginalidad, para explicar el rasgo social dominante que caracterizó al patrón de desarrollo entre los años treinta y los setenta.²⁰

Mientras tanto, en la década de los ochenta comienza a operar en la región el nuevo modelo de capitalismo que pone el énfasis en el incremento de la productividad y el nivel de explotación por medio de una reestructuración del proceso de trabajo y del mercado laboral, y adopta sintéticamente las siguientes características:²¹

1. Una mayor productividad derivada de la innovación tecnológica, con una desigual distribución de la riqueza a favor del capital.
2. Salarios más bajos, beneficios sociales reducidos y condiciones de trabajo menos protectoras.
3. A escala internacional, se da una marcada descentralización de la producción a regiones o países caracterizados por bajos salarios.
4. Una gran expansión de la economía informal, o sea el conjunto de actividades generadoras de ingreso que no están reguladas por el sistema institucional. Gran parte del desarrollo de la economía informal tiene que ver con la retirada del Estado de bienestar en lo referente al pago de los beneficios sociales y la falta de control en el cumplimiento de la legislación que protege a los trabajadores.
5. El debilitamiento de los sindicatos de trabajadores como una meta fundamental y claramente intencionada en este proceso de reestructuración económica. La

20 Pizarro, Roberto, *op. cit.*, p.11.

21 Ver: Dorzán de Ante, Mirna, *La fragmentación del mundo del trabajo y sus implicancias políticas* <http://www.fices.unsl.edu.ar/kairos/k6-09.htm>

organización laboral se encuentra en sus niveles más bajos de poder de influencia de los últimos treinta años.

Para Mirna Dorzán el sustento de estas transformaciones se debe encontrar en un cambio en el modo de intervención estatal en la economía, que ha dejado atrás el modelo keynesiano. No quiere decir que el Estado se retira totalmente del escenario económico, sino que adopta nuevas formas de mediación. El Estado influye sobre nuevas áreas, y a la vez relega o abandona otras, declaradas de venta libre y transferidas al mercado. Los mecanismos de apoyo estatal al modelo neoliberal se expresan, entre otros aspectos, en la minimización de los controles sociales y medio—ambientales sobre el proceso laboral; reducción y privatización de las actividades productivas en el sector público; reforma fiscal regresiva que favorece a las grandes empresas y grupos económicos; austeridad fiscal, con la intención de conseguir un presupuesto equilibrado y una política monetaria rigurosa, herramientas fundamentales para controlar la inflación. Muchas de estas medidas se desprenden de las exigencias de los organismos financieros internacionales. Medidas que garantizan el control de las variables macroeconómicas, pero que sacrifican y deterioran la calidad de vida de los obreros, de las organizaciones y de las comunidades.²²

Por otra parte, la reestructuración del capitalismo se finca en la internacionalización de los procesos económicos para aumentar la rentabilidad por medio de la apertura de nuevos mercados. Esto permite al capital aprovecharse de las condiciones más favorables para la inversión y la producción en cualquier lugar del mundo, lo que se traduce generalmente en bajos salarios y una ausencia de la regulación gubernamental.

Las inversiones a escala mundial se ven beneficiadas por el desarrollo de la tecnología en las comunicaciones, conectando segmentos del mercado a través de las fronteras, diferenciando cada vez más a las sociedades verticalmente y homogeneizando los mercados horizontalmente.²³

22 Ver: Dorzán de Ante, Mirna, *op. cit.*

23 Ver: Dorzán de Ante, Mirna, *op. cit.*

VULNERABILIDAD POR LA EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE ZACATECAS

El tema de la educación se desarrolla entre las cifras que se gastan, el porcentaje del producto interno bruto y los logros académicos de los estudiantes en los diversos exámenes que se aplican a los alumnos, a los maestros y los dictámenes de los organismos nacionales e internacionales; aunque éste es el panorama nacional, en la Entidad —guardando las distancias y proporciones— se hace algo similar.

Para reflexionar sobre el gasto y la inversión en el sector educativo, no bastan las cifras, pues las necesidades son magnas y los recursos siempre son escasos; por ello los resultados son una profecía «autorrealizada», por ello lo que se invierte no es suficiente y el gasto no logra contener los desastrosos efectos de la crisis financiera.

En los términos del Cuarto Informe del Gobierno Federal, se reconoce que la *transformación educativa* tiene serios problemas no sólo en lo relativo al acceso a centros escolares, sino también en cuanto a la falta de oportunidades para acceder a una educación de calidad, la tecnología y la información no beneficia a todos los estudiantes, existe una marcada y profunda separación entre educación media superior y la superior; pero lo que es peor, todo el sistema educativo carece de estructura.

Con palabras parecidas, pero con el mismo sentido, el documento reconoce que México se **ENCUENTRA EN PELIGRO** de universalizar la educación primaria, enunciado que anticipa el nivel de postración que tienen los niveles subsiguientes; la secundaria ni siquiera se ha dimensionado; y con alegres cifras se dice que la educación media superior tiene un nivel de 62.7% (no se indica si de inscripción del grupo etario, porque sería una falsedad que fuese de eficiencia terminal) en atención; que la educación superior tiene una cobertura de 32.8 %, cifra no soportada por los informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, organismo relativamente afín y colaborador.

Aunque la calidad educativa, para el Gobierno Federal, se limita al aprovechamiento escolar medido por la prueba ENLA-

CE, ya se anuncia el fracaso educativo para lograr las metas al 2012, de al menos alcanzar:

1. El 70% de alumnos con logro académico elemental en la prueba ENLACE en español.
2. El 53% en materia de matemáticas.

Los bajos porcentajes no serán logrados, puesto que las acciones han sido insuficientes y los centros escolares no cumplen con otorgar herramientas, ni siquiera impulsan el desarrollo de las capacidades y habilidades de los alumnos, y mucho menos se atiende el problema estructural en materia de la formación y capacitación de los maestros.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Para evitar una imagen de alarma educativa, se han tomado los datos oficiales que da a conocer el Instituto Nacional de Geografía e Informática (Censo Intermedio del 2005). Por la naturaleza de los datos, éstos se someten a un tratamiento acorde a las consideraciones teóricas y metodológicas, que permitan justificar y argumentar el valor teórico de los resultados, y posteriormente agruparlos en conjuntos de variables que den cuerpo y coherencia al problema estudiado.

La vulnerabilidad por la educación en el estado de Zacatecas, recupera el efecto de las cargas factoriales multiplicadas por el valor de cada variable que se distribuye en el numerador, las variables que indican situaciones críticas y problemáticas, y el denominador aglutina los valores considerados activos, recursos y medios para enfrentar la situación difícil.

En el análisis de problemáticas como la exclusión social, la pobreza y la vulnerabilidad, juegan un rol fundamental los patrones y procesos de desventaja en términos de empleo, educación, formación, vivienda, etc. En esta parte del trabajo nos referiremos a los resultados concernientes a la educación.

A continuación se procede a examinar los resultados obtenidos por el análisis multivariante de conglomerados según

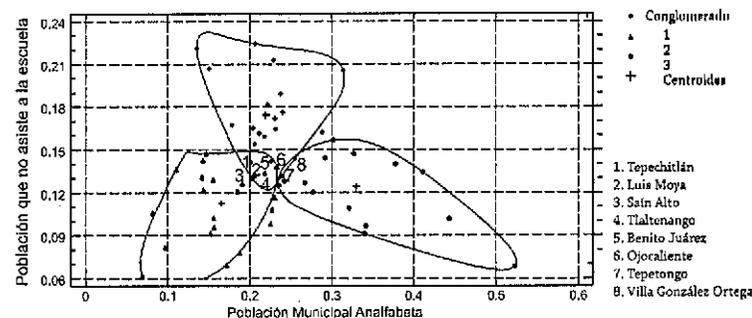
el método ward's y por la distancia métrica city block aplicado a los 58 municipios que integran el estado de Zacatecas, y de acuerdo a los datos del censo intermedio del año 2005, tarea desarrollada por el Instituto Nacional de Geografía e Informática. Las variables consideradas para sopesar la vulnerabilidad de la población por motivos educativos son: la «población de 15 años y más analfabeta de cada municipio», la «población municipal de 6 a 14 años que no asiste a la escuela» y la «población municipal de 15 y más años según el nivel de instrucción».

El análisis de conglomerados por el método de ward's y según distancia city block, se ha expresado en un plano bidimensional, con la bondad de ubicar a cada municipio como elemento de los respectivos conjunto, con la limitante de sólo comparar un par de variables, como lo muestra el gráfico 1. En este último se evalúan las variables de la población analfabeta de cada municipio contra la población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela. Cada subconjunto tiene sus elementos diferenciados y delimitados por límites cerrados.

El análisis de conglomerados por el método ward's según distancia métrica city block se utiliza para comparar las variables «población municipal analfabeta» y «población de 15 y más años según el nivel de instrucción».

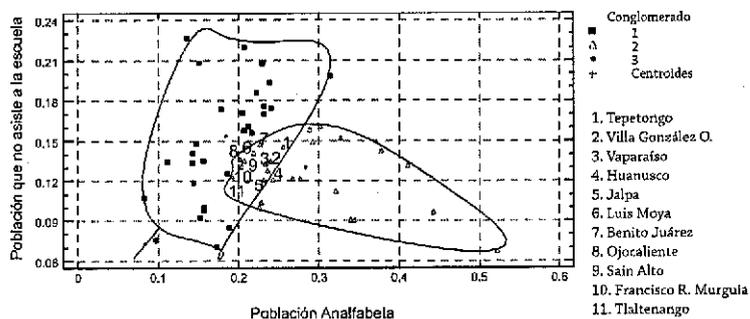
Los resultados se muestran en el gráfico 1, donde se recuperan 8 municipios que manifiestan intersección entre conjuntos, considerados de segundo nivel de vulnerabilidad, por efecto combinado de las variables en más de un conjunto, representan por sí mismos 13.8% de municipios vulnerables por la población analfabeta y la población que no asiste a la escuela a la edad de los 6 a los 14 años. Este conjunto de 8 municipios comprende una población analfabeta de 7 031, misma que representa el 10.35% del total de población analfabeta del estado, según el Segundo censo de 2005.

1. VULNERABILIDAD MUNICIPAL POR LA EDUCACIÓN
DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE CONGLOMERADOS
MÉTODO DE LAS K-MEDIAS, EUCLIDEAN CUADRADA



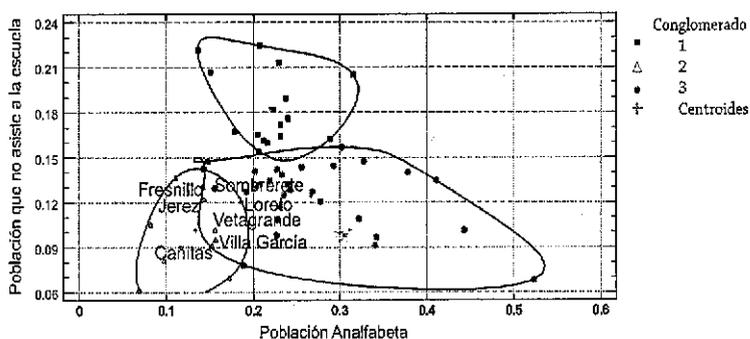
El gráfico 2 cruza las variables asociadas con la población analfabeta por municipio contra la población entre los 6 y los 14 años que no asiste a la escuela, pero ahora se le aplica el tratamiento del método de la mediana y la distancia Euclídea, de acuerdo al tratamiento de los conglomerados. El resultado del tratamiento muestra que 12 de los 58 municipios comparten características de las dos variables complejas, y en global representan al 20% de los municipios del estado; en términos de la población de las características mencionadas, ésta suma 12 427, y representa al 18.3% de la población analfabeta del estado, considerando la base de 67 896; cifra proporcionada por el Segundo censo de 2005.

2. VULNERABILIDAD MUNICIPAL POR LA EDUCACIÓN
DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE CONGLOMERADOS
MÉTODO DE LA MEDIANA, EUCLIDEANA



El gráfico 3 muestra el resultado del mismo par de variables tratadas ahora por el método de K— media y la distancia Euclídea, y que al menos siete municipios comparten los problemas o los efectos de las dos variables en cuestión; ello representa al 12.8% de los municipios cuya población escolar se ubica bajo tales variables; en términos de población, suman 16 451 sujetos que, respecto a los 67 896, representan al 24.22%

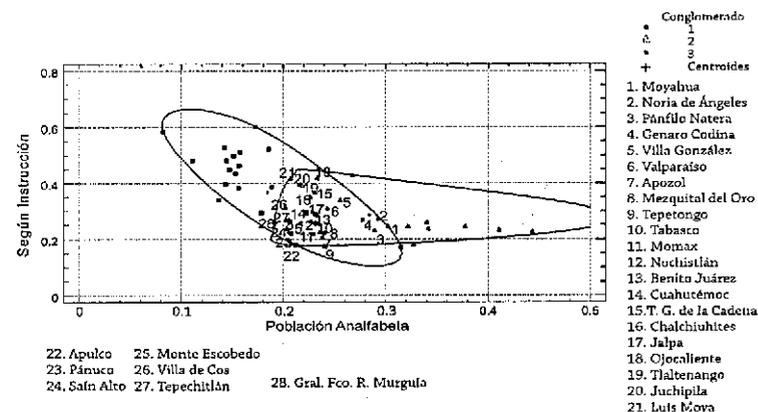
3. VULNERABILIDAD MUNICIPAL POR LA EDUCACIÓN
DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE CONGLOMERADOS
MÉTODO DE LAS K-MEDIAS, EUCLIDEAN



El gráfico 4 muestra el resultado del cruce de la variable población municipal analfabeta y la población municipal según su

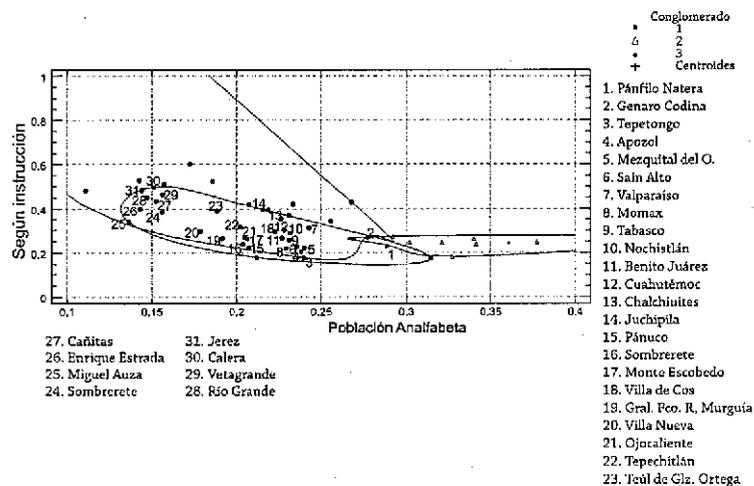
nivel de instrucción, el método es el de la mediana y por la distancia Euclídea con el resultado de 28 municipios que comparten las características de las dos variables; los municipios representan al 49.12% del Estado, y en términos de la población comprenden los 28 municipios a 23 558 del total de 67 896 población analfabeta del estado, cifra que importa el 34.69% , según el Segundo conteo de 2005.

4. VULNERABILIDAD MUNICIPAL POR LA EDUCACIÓN
DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE CONGLOMERADOS
MÉTODO DE LA MEDIANA, EUCLIDEANA

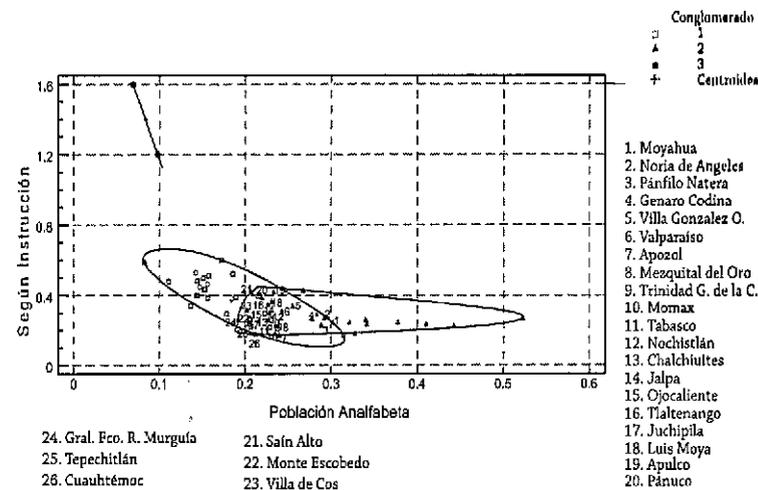


El gráfico 5 muestra el resultado del cruce de las dos variables complejas de la población analfabeta y la población municipal según el nivel de instrucción, tratada por el método de Ward's y la distancia Euclídea, la intersección de conjuntos muestra que 31 municipios comparten las características y los efectos de las dos variables y ellos representan al 53.44% del total de los municipios del Estado. La población suma 31 839 del total de 67 896; razón que implica un 46.89% de la población estatal analfabeta según el Segundo conteo de 2005.

5. VULNERABILIDAD MUNICIPAL POR LA EDUCACIÓN
 DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE CONGLOMERADOS
 MÉTODO DE WARD, EUCLIDEAN



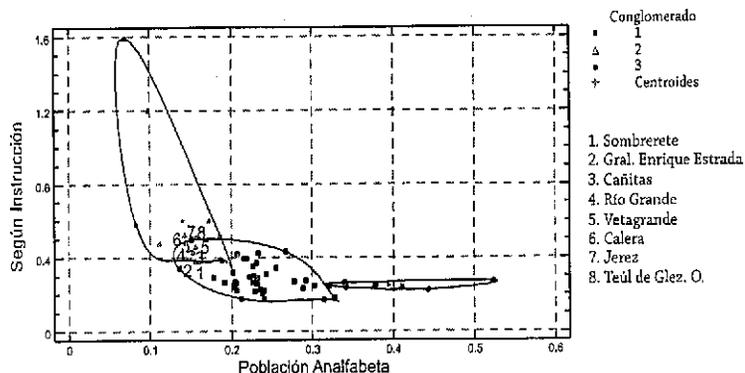
6. VULNERABILIDAD MUNICIPAL POR LA EDUCACIÓN
 DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE CONGLOMERADOS
 MÉTODO DE LA MEDIANA, BLOQUE HABITACIONAL



El gráfico 6 muestra el resultado de las dos variables tratadas por el método de la mediana y la medida City Block. Se tiene el resultado de 26 municipios que comparten las condiciones y características de las variables; estos municipios representan al 44.82% de los municipios del estado y, en términos de población, las 22 814 personas analfabetas representan el 33.6% del total de población analfabeta, según el Segundo conteo de 2005.

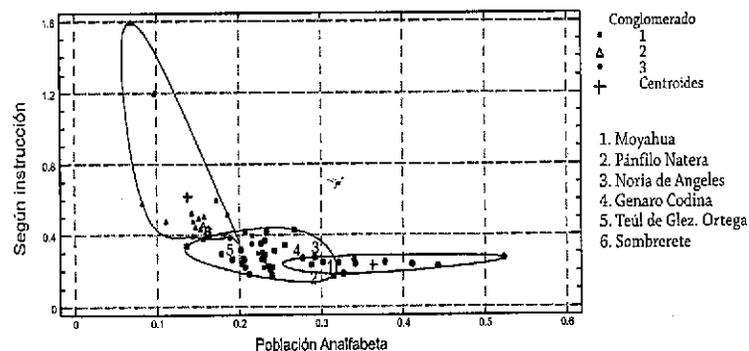
El gráfico 7 muestra los resultados del tratamiento por el método Ward's y City Block de las variables población analfabeta y población según el grado de instrucción, el resultado es que 8 municipios representan el 13.79% del total de los municipios del estado y en términos de población suman 10 364, que representan al 15.26% del total de 67 896 habitantes analfabetas, según reporta el Segundo conteo del año 2005.

7. VULNERABILIDAD MUNICIPAL POR LA EDUCACIÓN
 DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE CONGLOMERADOS
 MÉTODO DE WARD, BLOQUE HABITACIONAL



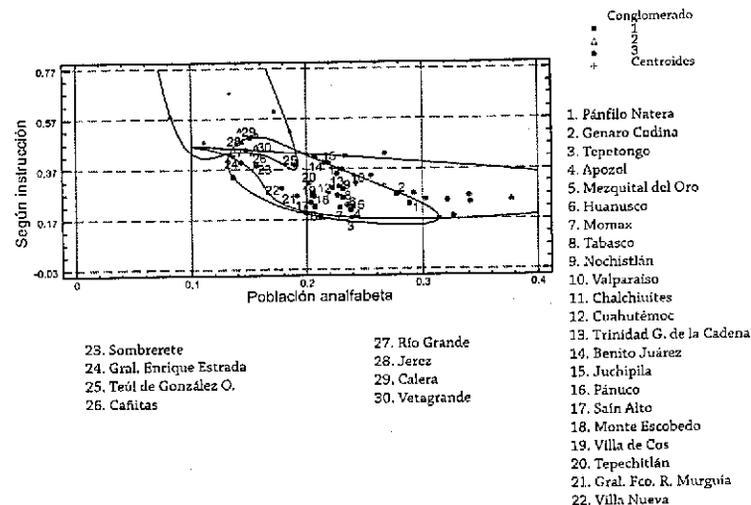
El gráfico 8 muestra los resultados del tratamiento de las variables bajo estudio por el método de K— medias y City Block; 6 municipios representan el 10.34% del total estatal y en términos de población analfabeta suman 6 294; respecto del total de 67 896, representan al 9.27% de la población analfabeta del estado, según los datos del Segundo conteo intermedio del año 2005.

8. VULNERABILIDAD MUNICIPAL POR LA EDUCACIÓN
 DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE CONGLOMERADOS
 MÉTODO DE K-MEDIAS, BLOQUE HABITACIONAL

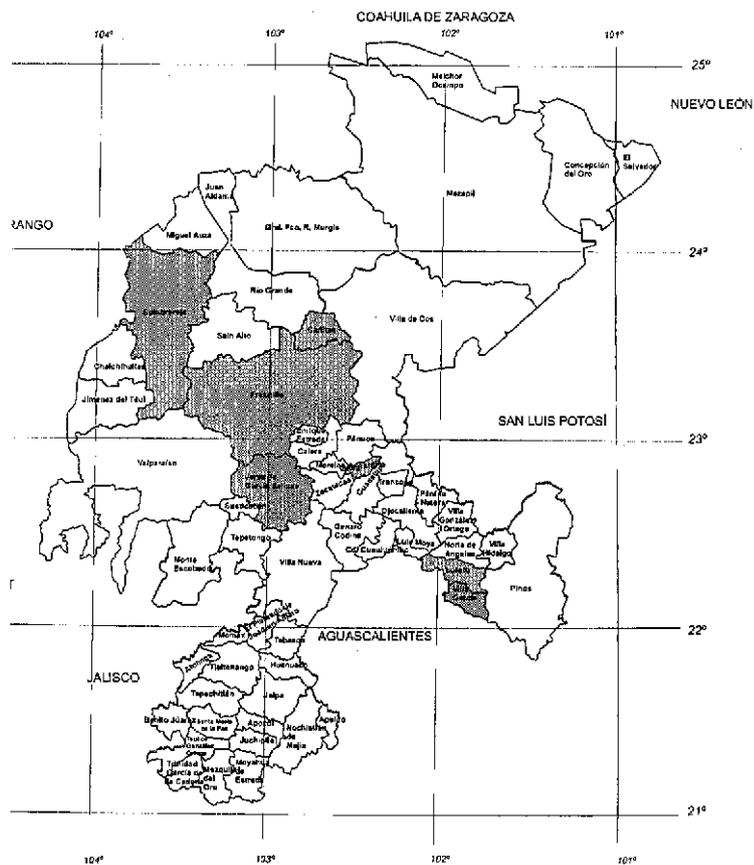


El gráfico 9 muestra por el método de K— medias y la distancia Euclídea que 30 municipios del estado se encuentran sujetos al efecto de las variables; ellos representan al 51.72% del total de municipios, y suman 28 908 habitantes analfabetas del total de 67 896, según reporta el Segundo Conteo Intermedio del año 2005.

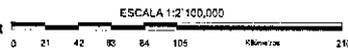
9. VULNERABILIDAD MUNICIPAL POR LA EDUCACIÓN
 DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE CONGLOMERADOS
 MÉTODO DE K-MEDIAS, EUCLIDIANA



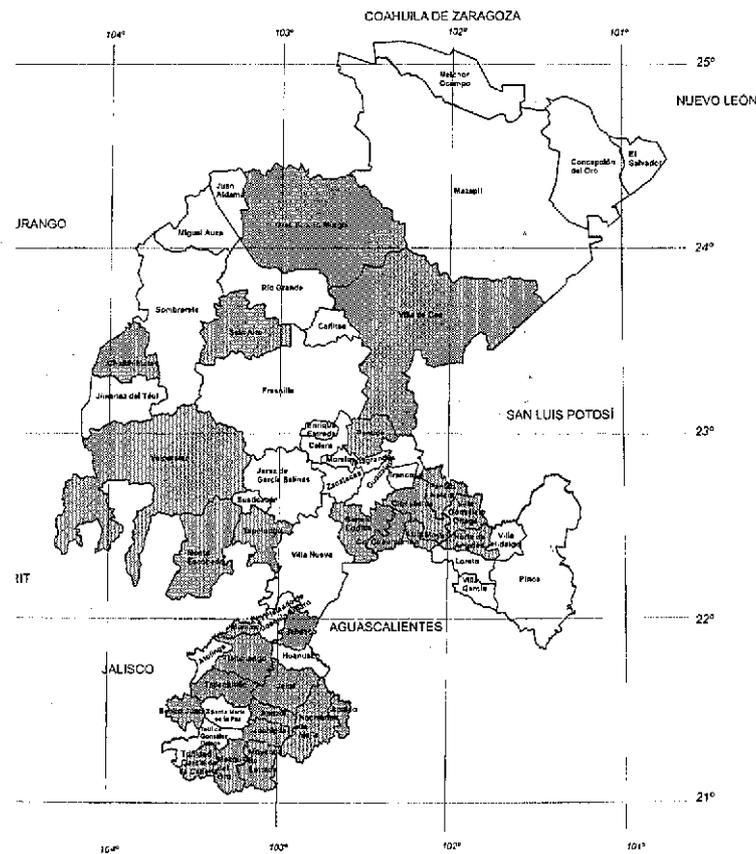
MAPA 3. VULNERABILIDAD MUNICIPAL POR LA EDUCACIÓN



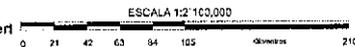
Proyección: ITRF92
 Escala: 1:2' 100,000
 Proyección Cartográfica Cónica Conforme de Lambert
 Fuente: INEGI



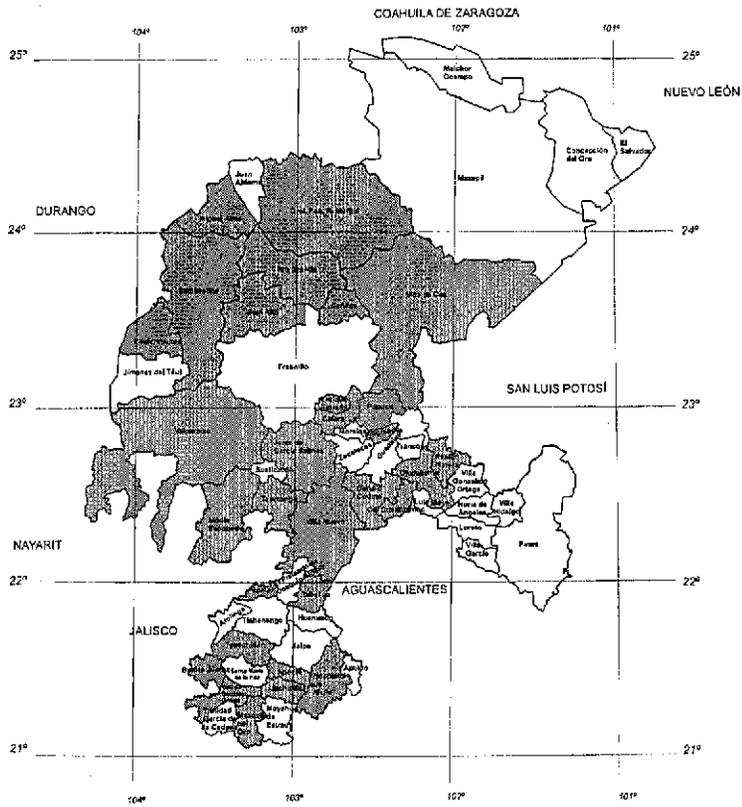
MAPA 4. VULNERABILIDAD MUNICIPAL POR LA EDUCACIÓN



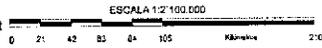
Proyección: ITRF92
 Escala: 1:2' 100,000
 Proyección Cartográfica Cónica Conforme de Lambert
 Fuente: INEGI



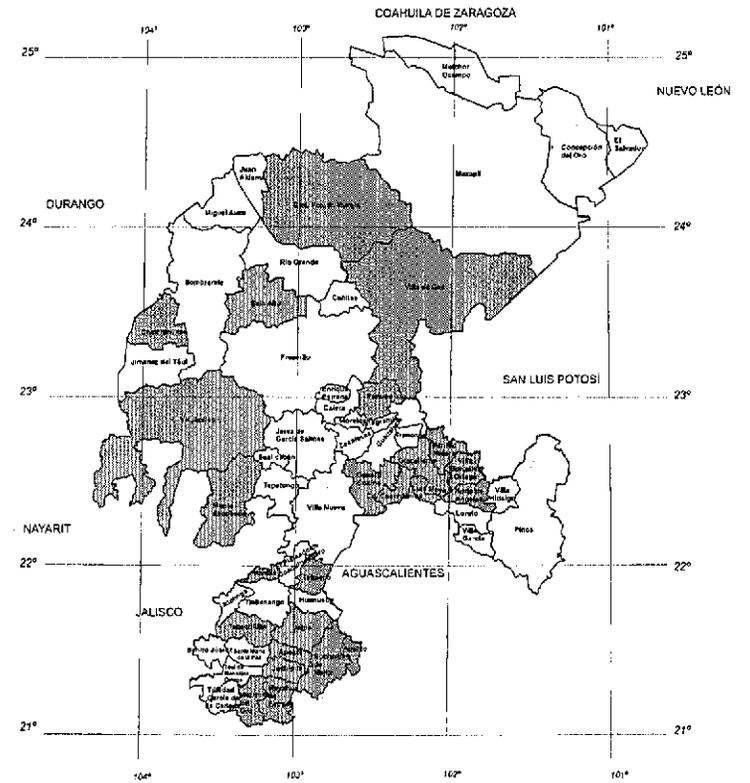
MAPA 5. VULNERABILIDAD MUNICIPAL POR LA EDUCACIÓN



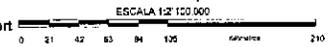
Datum ITRF92
Proyección Cartográfica Cónica Conforme de Lambert
Fuente: INEGI



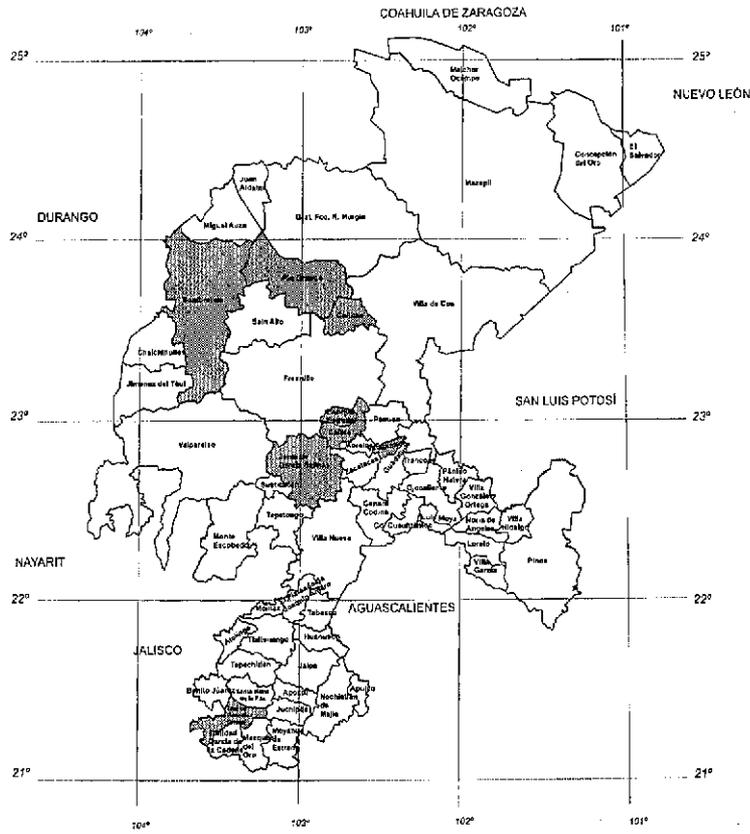
MAPA 6. VULNERABILIDAD MUNICIPAL POR LA EDUCACIÓN



Datum ITRF92
Proyección Cartográfica Cónica Conforme de Lambert
Fuente: INEGI



MAPA 7. VULNERABILIDAD MUNICIPAL POR LA EDUCACIÓN

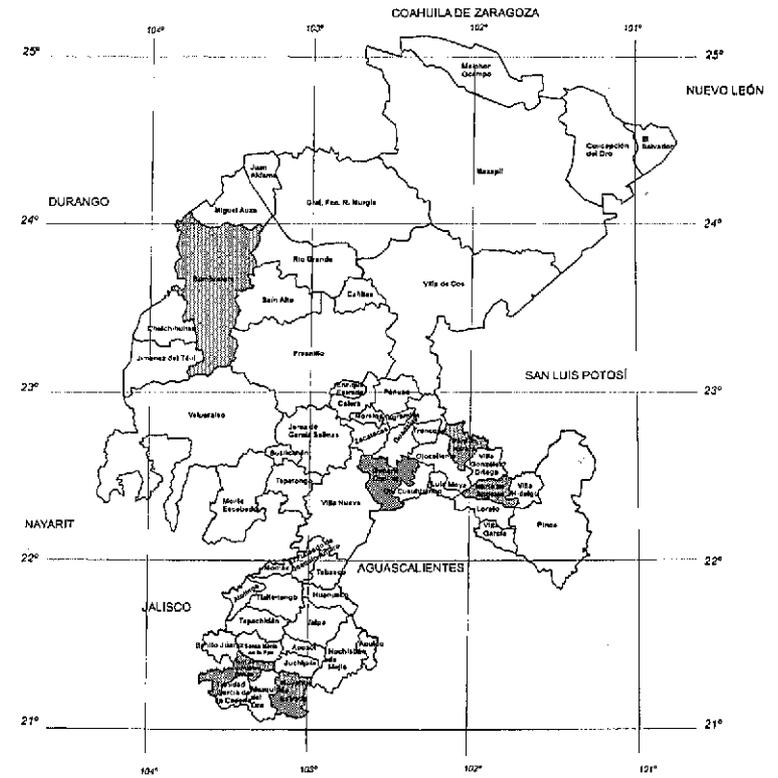


Datum ITRF92
 Proyección Cartográfica Cónica Conforme de Lambert
 Fuente: INEGI

ESCALA 1:2'160,000

0 21 42 63 84 105 126 kilómetros 210

MAPA 8. VULNERABILIDAD MUNICIPAL POR LA EDUCACIÓN

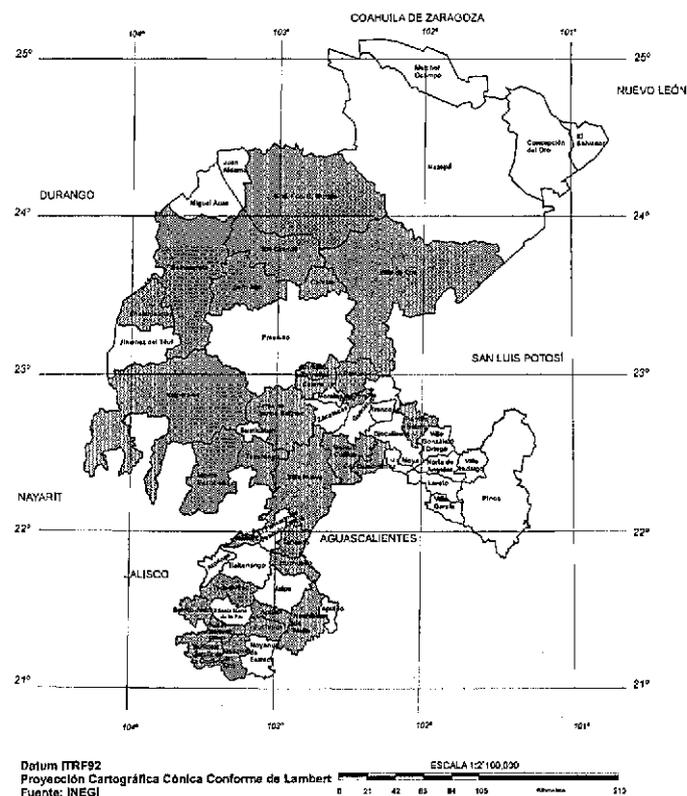


Datum ITRF92
 Proyección Cartográfica Cónica Conforme de Lambert
 Fuente: INEGI

ESCALA 1:2'100,000

0 21 42 63 84 105 126 kilómetros 210

MAPA 9. VULNERABILIDAD MUNICIPAL POR LA EDUCACIÓN



BIBLIOGRAFÍA

- Arriaga Luco, C. (2001, 20 y 21 de junio), *Servicios sociales y vulnerabilidad en América Latina: Conceptos, medición e indagación empírica*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional «Las expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe».
- Attanasio, O., y Székely, M. (1999, jul-sept.), «La pobreza en América Latina. Análisis basado en los activos». *El Trimestre Económico*, Núm. 263.
- Bueno Sánchez, E. (2001, julio), *Población y desarrollo. Viejos y nuevos enfoques*, La Habana, Cuba: Centro de Estudios Demográficos.
- Busso, G. (2001, 20 y 21 de junio), *Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional «Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe».
- CONAPO. (2000). Índices de marginación, 2000. Recuperado 4 de septiembre, 2008, desde <http://www.conapo.gob.mx/00cifras/2000.htm>
- Chambers, R. (1989, abril), «Vulnerability: How do poor cope?», *IDS Bulletin*, Sussex.
- Dorzán de Ante, M. (2000), «La fragmentación del mundo del trabajo y sus implicancias políticas». *Kairos, Revista de temas sociales*, Año 4, No. 6. Recuperado 17 de abril, 2008, desde <http://www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k06—09.htm>
- Filgueira, C. H. (2001, 20 y 21 de junio), *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional «Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe».
- Gómez, J. J. (2001, 20 y 21 de junio), *Vulnerabilidad y Medio Ambiente*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional «Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe».
- Kaztman, R. (2000, junio). Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. Borrador para discusión. *5to. Taller Regional, La medición de la pobreza, métodos y aplicaciones*, desde <http://www.eclac.cl/deype/mecovi/docs/TALLER5/24.pdf>
- Kaztman, R. (2001, 20 y 21 de junio), *Seducidos y abandonados: pobres urbanos, aislamiento social y políticas públicas*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional «Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe».
- Kaztman, R., (Coordinador) (1999, junio), *Activos y estructuras de oportu-*

nidades. *Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad en Uruguay*. Documento preparado por la Oficina de CEPAL en Montevideo, con el apoyo financiero del PNUD, en el marco del Proyecto URU/97/017 «Apoyo a la implementación del Programa de Acción de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social». Montevideo: CEPAL.

- Marx, C. (1973), *El Capital, Tomo I*, Ciudad de la Habana, Cuba: Ciencias Sociales/Instituto del Libro.
- Moser, C. O. N. (1996), *Confronting Crisis: A Summary of Household Responses to Poverty and Vulnerability in Four Poor Urban Communities*, (First printing ed.), Washington, D.C.: The World Bank.
- Moser, C. O. N. (1998), *Reassessing urban poverty reduction strategies: The asset vulnerability framework*, World Development, The World Bank, Washington DC, Vol. 26, No 1, desde http://www.tessproject.com/products/seminars&training/seminar%20series/Assets_Materials/Reassessing_Urban_Poverty_Reduction_Strategies.pdf
- Moser, C. O. N., & Mc Ilwaine, C. (1997, March), *Household Responses to Poverty and Vulnerability. Confronting Crisis in Commonwealth, Metro Manila, the Philipines*, (First printing ed., vol. 3), Washington, D.C.: Urban Management Programme by The World Bank.
- Pizarro, R. (2001, febrero), *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL/División de Estadística y Proyecciones Económicas.
- Rodríguez Vignoli, J. (2001, 20 y 21 de junio), *Vulnerabilidad demográfica en América latina: ¿qué hay de nuevo?* Ponencia presentada en el Seminario Internacional «Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe».
- Rodríguez Vignoli, J. (2001, febrero), *Vulnerabilidad demográfica, una faceta de las desventajas sociales*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional «Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe».

MARCO ANTONIO SALAS LUÉVANO
ELENA ZHIZHKO

HACIA EL PENSAMIENTO EDUCATIVO ALTERNO. PRIMERA APROXIMACIÓN

RESUMEN

EL PRESENTE trabajo trata aspectos sobre la idea de crisis en la educación, misma que permite catapultar la renovación, el cambio, la re-estructuración y la concepción de nuevos paradigmas. Hace hincapié en los cambios que derivan de las teorías, concepciones e investigaciones en el campo de la educación, en donde el conocimiento emerge con una fuerza creciente que puede movilizar e impulsar el desarrollo social, pero con ausencia del desarrollo de la conciencia histórico-crítica. Motivo por el cual se reivindica el espíritu que deriva de las prácticas sociales concretas y de la conformación de identidades sociales, a fin de que se genere una visión crítica de la reflexión pedagógica, a través de un enfoque científico multidisciplinario, única vía para penetrar con suficiente profundidad en el amplio y complejo campo del fenómeno educativo.

HACIA EL PENSAMIENTO EDUCATIVO ALTERNO

El siglo XXI comenzó con toda la carga de éxitos, logros, incertidumbres y problemas heredados del anterior, durante el que un fulminante desarrollo de la ciencia y de la tecnología ha hecho más palpables las diferencias entre unos países y otros, en un mundo cada vez más desigual. Por otro lado, la época moderna se define por una grave crisis social, cultural, política y económica, percibida a escala mundial. A decir de Václav Havel: «Hoy día, muchas cosas indican que estamos atravesando un período de transición, en el que algo parece estar a punto de

desaparecer mientras otra cosa está naciendo con dificultad. Es como si algo se estuviera desintegrando, desmoronando y agotando, mientras que otra cosa, aún indistinta, está surgiendo de los escombros» (Havel, 1994, p. 36).

En opinión de Carlos Tunnermann, el momento actual: «genera un sentimiento de crisis por las incertidumbres que han tomado el sitio de antiguas certidumbres [...] Las mismas leyes físicas, en vez de expresar certidumbres, hoy se dice que expresan *probabilidades*. Vivimos así una «nueva era científica»: la «era de las posibilidades o probabilidades», en materia científica» (Tunnermann, 2001, p. 261). Según Alicia de Alba: «Una crisis estructural generalizada se caracteriza por la desestructuración de las estructuras, más que por la estructuración de nuevas estructuras, aunque en su interior se producen fenómenos complejos [...] las crisis estructurales generalizadas son a su vez posibilitadoras de la construcción de nuevas estructuras [...]» (de Alba, 2003, pp. 50-51). De tal suerte que las características principales del tiempo en que vivimos son la destrucción, individualismo, incertidumbre, una crítica a ultranza, y como consecuencia, renovación, cambio, re-estructuración, surgimiento de nuevas ideas, así como nuevos paradigmas educativos.

El campo de la educación se encuentra en conflicto, su crisis se evidencia de manera constante. La situación caótica se manifiesta en las condiciones de trabajo lamentables de los docentes y estudiantes: planes de estudios que se superponen, falta de espacio y materiales, burocratismo en la organización y las relaciones, medios económicos insuficientes, divergencias entre los requerimientos institucionales y las necesidades del individuo y la sociedad.

El sistema educativo mexicano está inmerso en los mismos fenómenos destructivos y de regeneración que ocurren en el mundo. En el proceso de su evolución, fue influenciado por conjeturas extranjeras (las Escuelas Normales francesas, la pedagogía instrumental norteamericana, el Proceso de Bolonia de la Unión Europea) que no siempre respondían a las necesidades específicas del contexto socio-cultural mexicano (e incluso ocasionaban retroceso), y actualmente vive bajo el mando

de globalización, progreso tecnológico, subordinado a la economía de libre mercado, impregnado por la crisis contemporánea y por uno de sus fenómenos, que es la migración.

En la primera década de este nuevo milenio se ha experimentado un desarrollo considerable también en las teorías, concepciones e investigaciones en el campo de la educación. Ello motiva a que los sistemas educativos de la región latinoamericana se encuentren ante nuevos desafíos que deben ser enfrentados, aun cuando el pesado lastre del analfabetismo, la ausencia de escuelas y maestros, el autoritarismo y el tradicionalismo que imperan en muchas aulas, continúan limitando las posibilidades creativas y las inteligencias de muchos niños y jóvenes.

También se ha hecho evidente que el conocimiento emerge con una fuerza creciente que puede movilizar e impulsar el desarrollo social, por lo tanto, es necesario, partiendo de los aportes científicos acerca de las regularidades de este proceso y de los elementos que potencian al hombre como transformador de sus realidades y de sí mismo, poder instrumentar nuevos proyectos pedagógicos, basados en formas superiores de enseñanza que posibiliten la formación de individuos, de profesionales, capaces de dar respuesta a las exigencias del mundo contemporáneo (CEPES-UH, 1999, p.4).

La educación es una resultante de las dinámicas sociales que en un devenir histórico se han ido conformando y transmitiendo a las generaciones a través de sus fines, valores y contenidos, con determinadas orientaciones según el momento histórico y las tendencias predominantes; es una práctica social y política en la que existen propuestas ideológicas y pedagógicas que en alguna forma influyen en el destino de los sujetos y de las sociedades. La educación refleja la problemática de la sociedad global, y en una sociedad como la nuestra, no borra las diferencias y desigualdades entre las clases sociales, más bien tiende a acentuarlas.

El campo de lo educativo se sitúa en el área de las ciencias sociales: ése es su carácter esencial. Si la educación es un acto político, el nivel de reflexión sobre la misma no puede neutralizarla. En la educación, como en todas las ciencias sociales,

las consideraciones ético-valorativas relacionadas con la formación de la conciencia no son ajenas al trabajo científico y a su producción teórica. En este sentido, la idea es que el conocimiento científico tiene su fuente en la interpretación de la realidad, como el conocimiento intuitivo, pero la ciencia pretende la claridad intelectual, controla y analiza sus condiciones de producción y se presenta como algo inacabado y en proceso de construcción permanente. La ciencia está vinculada a la forma teórica de asimilación de la realidad en la que el mundo se refleja con mayor claridad y conexión (Pansza González, 1992, p. 25).

El punto de partida de la construcción teórica en educación es la práctica. En el campo de reflexión sobre lo educativo, la conformación de una conciencia histórico-crítica no ha ocupado un lugar predominante, el proceso de formación ha sido más supuesto que analizado, asumido como hecho que recuperado como proceso. El problema de la formación de la conciencia a través de prácticas sociales concretas y de la conformación de identidades sociales, es propio de una visión crítica de la reflexión pedagógica. La relación con la práctica en las ciencias de la educación, constituye un nudo problemático: con frecuencia se les demanda soluciones inmediatas a los problemas; la abstracción o teorización se ve dificultada por esa urgencia.

Si lo educativo es una práctica que se da en el nivel del hecho, antes e independientemente de que se reflexione sobre ella, surgen dos preguntas: ¿qué tipo de ciencia podría estar detrás de la construcción de un campo del conocimiento de lo educativo? y ¿cuáles serían las expresiones subjetivas más significativas que han determinado su construcción?

El referente empírico de la ciencia de la educación son las prácticas, como concreción de factores contextuales, instituciones, disciplinarios y psicológicos. Estos factores constituyen sus condicionamientos, y dan cuenta de los límites. El trabajar lo educativo desde una perspectiva científica, quizás no resuelva los problemas educativos de nuestras complejas sociedades, extintas ante el impacto de la revolución científica técnica y la presencia de concepciones de vida basadas en la tradición y el pensamiento metafísico que orienta la vida de muchos grupos

sociales. Para conocer este impacto, tanto en la sociedad como en las instituciones e individuos, es necesario realizar investigación educativa, y ésta necesariamente tendrá que romper con el espacio escolar como ámbito único de lo educativo. Algunos de estos trabajos vincularán lo educativo a lo epistemológico, lo que amplía las características polémicas del campo: se redimensiona la problemática de la transmisión de los conocimientos y formas de pensar. Las explicaciones derivadas de este tipo de trabajo pueden ser diametralmente opuestas a otro tipo de interpretaciones sobre la formación de la identidad del sujeto, que provenían de diversos aparatos ideológicos.

La construcción disciplinaria de la educación ha sido lenta y ha tropezado con obstáculos, algunos de carácter epistemológico y otros enraizados en las concepciones socioculturales de lo educativo. Los más persistentes de ellos son:

- » La estrecha relación con otros procesos de socialización, lo que hace particularmente difícil aislar los objetos y, por lo mismo, delimitar el campo teórico.
- » Las opciones metodológicas siempre implican un recorte de la realidad; si bien es cierto que esto no ayuda a estudiar los fenómenos en forma más rigurosa, también es cierto que se pueden dejar fuera aspectos muy importantes.
- » La descentralización del sujeto (investigador) y del objeto (proceso educativo) es difícil en la medida en que el primero se ha formado en un proceso muy similar al que pretende estudiar.
- » Lo arraigado de la opinión que califica con certeza el objeto que se estudia.
- » La jerárquica división social del trabajo en las instituciones educativas. Estas instituciones tienden a ser conservadoras y burocráticas (tanto en los regímenes de izquierda como en los de derecha, la escuela ha sido construida por conservadores, desde el punto de vista pedagógico; que han pensado mucho más en el molde de los conocimientos tradicionales que en formar inteligencias y espíritus activos y críticos). Esta situación

no sólo contribuye a fijar el papel de los sujetos en el interior de las instituciones, sino que se constituye en un obstáculo para que las teorías educativas penetren en forma más significativa en la educación formal.

- » La urgencia de soluciones prácticas, como una presión constante al campo de la investigación. Esto se refleja sobre todo cuando se analizan los resultados de las llamadas innovaciones (Pansa González, 1992, p. 27).

Estos problemas, si bien no agotan la problemática, sí proporcionan algunos elementos explicativos a las preguntas antes formuladas, y son una expresión de los intentos de búsqueda de una fundamentación teórica para las prácticas educativas. El carácter práctico de la educación en todos sus niveles, no debe desanimar en la búsqueda de su fundamentación. Definitivamente, existe una construcción teórica que atiende a la especificidad de lo educativo, pero ésta no sólo debe ser ampliada sino articulada a múltiples procesos concretos. Hablar del carácter científico de la educación no es negar los aspectos ideológicos ni políticos: éstos son sistemas simbólicos complementarios no antagónicos, pero que difieren en sus condiciones de producción.

Por otro lado, es importante considerar que las teorías educativas no responden a un concepto único de hombre, sociedad y conocimiento, por lo tanto, no conciben de la misma manera ni el papel de la educación ni de los sujetos sociales involucrados. La educación es una institución social que ha alcanzado tan alto grado de complejidad que para abordarla se hace necesario el concurso de diversas ciencias que la incluyen en su campo de estudio y utilizan su aparato categorial. Esto conduce a la necesidad de un enfoque científico multidisciplinario como única vía para penetrar con suficiente amplitud y profundidad en el amplio y complejo campo del fenómeno educativo.

El proceso educativo no puede concebirse como algo abstracto y general, sino como un proceso extraordinariamente conjugado con los objetivos y tareas que dimanen de las necesidades sociales concretas en las cuales transcurre. No se puede educar a un hombre, aplicando las regularidades y principios

generales descubiertos por la ciencia pedagógica, con independencia de los fines, valores, cualidades y de las particularidades del tipo de hombre que quiere lograrse, en un medio social concreto y una etapa histórica determinada.

Toda teoría, concepción de la educación y su instrumentación en la práctica, está fundamentada en una concepción filosófica general, pero que se concreta en una relación más estrecha con el fenómeno de la educación, constituyéndose en el campo del saber de la filosofía de la educación. De hecho la filosofía aporta a la educación una teoría del conocimiento, una comprensión del hombre, de los ideales y valores éticos que lo definen. Todo ello traducido en fines, con objetivos y normas que orientan la realización del proceso educativo sobre la base de teorías y métodos elaborados por y dentro de la ciencia pedagógica.

La concepción teórico-filosófica de la educación manda, en primer lugar, a definir el término. La educación (del *latín educere* «guiar, conducir» o *educare* «formar, instruir») se refiere sobre todo a la influencia ordenada ejercida sobre una persona para formarla y desarrollarla a varios niveles complementarios; en la mayoría de las culturas es la acción ejercida por la generación adulta sobre la joven para transmitir y conservar su existencia colectiva. Es un ingrediente fundamental en la vida del ser humano y la sociedad y se remonta a los orígenes mismos del ser humano. La educación es lo que transmite la cultura, permitiendo su evolución. Este fenómeno puede determinarse además como:

- » El proceso multidireccional mediante el que se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se produce a través de la palabra: está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes.
- » El proceso de vinculación y concienciación cultural, moral y conductual. Así, a través de la educación, las nuevas generaciones asimilan y aprenden los conocimientos, normas de conducta, modos de ser y formas de ver el mundo de generaciones anteriores, creando además otros nuevos.

- » Proceso de socialización formal de los individuos de una sociedad.
- » Compartimiento entre las personas de las ideas, cultura, conocimientos, etc., respetando siempre a los demás. Este no siempre se da en el aula, hay tres tipos de educación: la formal, la no formal y la informal.

La educación es un proceso de socialización y culturalización de las personas a través del cual se desarrollan capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas, técnicas de estudio y formas de comportamiento ordenadas con un fin social (valores, moderación del diálogo-debate, jerarquía, trabajo en equipo, regulación fisiológica, cuidado de la imagen, etc.). El proceso educativo no es posible sin la interacción organizada, cooperación, coacción del educador y el educando. El sentido principal de esta colaboración es su dirección hacia la actividad dinámica, el desarrollo, autorrealización y autodefinición del alumno, la formación de su personalidad. De tal modo que la educación es el proceso multifacético de enriquecimiento y renovación espiritual de los educandos, tanto como de los que educan. La función de la educación es ayudar y orientar al educando para conservar y utilizar los valores de la cultura que se le imparte, fortaleciendo la identidad nacional, formando en él una conciencia histórica crítica (Sujomlynskiy, 1965, p. 69).

El estudio de la formación de la conciencia supone reconocer en ella planos: el *social*, que da cuenta de la forma en que el sujeto se identifica con la sociedad a la que pertenece; el *psicológico*, que se refiere a la conceptualización del sujeto sobre sí mismo, con la complejidad afectiva que esto supone; y el *histórico-crítico*, en el cual el sujeto se sitúa en su tiempo, espacio y roles sociales. Estos tres planos de la conciencia no están separados entre sí, sino íntimamente relacionados en la identidad del sujeto concreto, su delimitación es analítica. *El proceso de conformación de identidades que permitan al individuo articularse a diversos procesos sociales a través de la conformación del sentimiento de pertenencia*, es una de las principales funciones de la educación.

Finalmente, puede afirmarse que las *funciones de la educación moderna* son las siguientes:

- » Socializar y culturalizar a las personas; desarrollar sus capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas, técnicas de estudio y formas de comportamiento ordenadas con un fin social (valores, moderación del diálogo-debate, trabajo en equipo, regulación fisiológica, cuidado de la imagen, etc.).
- » Ayudar y orientar al educando para conservar y utilizar los valores de la cultura que se le imparte, fortaleciendo la identidad nacional, formando en él una conciencia histórica crítica que le permite articularse a diversos procesos sociales.
- » Incentivar el enriquecimiento y renovación espiritual de los educandos y de los que educan.
- » Estimular hábitos de integración social, convivencia grupal, solidaridad, cooperación y conservación del medio ambiente.
- » Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales, originadas en diferencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental, mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias.
- » Favorecer la estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica; el proceso de maduración de los niños en lo sensorio-motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio afectivo, y los valores éticos.
- » Fortalecer la vinculación entre la institución educativa y la familia.

La educación es un proceso que implica las prácticas y actores diversos. Por medio de las prácticas educativas los sujetos concretos adquieren nuevas significaciones que «interjuegan» en el proceso de conformación de su identidad. Los procesos educativos se dan en todos los grupos y clases sociales, se concretan

en prácticas, y pueden ser promovidos en forma intencional para favorecer intereses de una clase o grupo sobre otros.

Las prácticas educativas no se dan aisladas, se inscriben en las formas culturales de las sociedades concretas. Su adecuado estudio implica desentrañar lo implícito, llegar al campo de lo simbólico. Asimismo, al considerar al sujeto concreto y la formación de su conciencia se alude tanto a la consideración de lo consciente como de lo inconsciente. La reflexión sobre estas prácticas es la base de las disciplinas educativas; un adecuado tratamiento implica considerar los espacios sociales en que se generan: éstos imprimen especificidad a las formas de manifestación y a sus intencionalidades.

Los principales sujetos del proceso educativo son los maestros y alumnos. El rol del docente es *articular lo que se hace en el aula o escuela con la realidad social y las necesidades de los alumnos*, considerados éstos como sujetos que se desempeñan en un ámbito más amplio que el de la escuela. Los alumnos llegan con un capital cultural que no es dado por la escuela, que está relacionado con los mecanismos de identificación y pertenencia a grupos y clases sociales y que condiciona la participación del sujeto en la institución escolar.

Sin embargo, no se trata de que el docente sea un politólogo o psicoanalista, sino que actúe con una conciencia histórico-crítica que le permita, en primer término, reconocerse como un sujeto histórico con posibilidad de opción. La relación maestro-alumno es compleja, no se resuelve solamente con que el maestro conozca su disciplina, que desde luego es un factor indispensable e insustituible para llegar a ser un «buen maestro»; hasta el momento actual es difícil precisar los elementos que hacen de un sujeto un buen maestro, y mucho menos asegurar que tal o cual proceso de formación conduce a la calidad magisterial. Una opción crítica implica aceptar esta incertidumbre.

Es mucho lo que se desconoce todavía de la relación alumno-maestro. Indudablemente, la teoría del vínculo, o sea las formas de relación, aportó importantes elementos para entender lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, se cree que no es conveniente fomentar vínculos de dependencia o competencia y que es más deseable establecer

un vínculo de cooperación. No se trata de ofrecer recetas al docente, sino la reflexión sobre su actividad contextuada dentro de una realidad social e institucional; al mismo tiempo que la condiciona, marca posibilidades de transformación, así como pone límites a la acción docente (Pansza González, 1992, p.34).

Otro problema central de la teoría educativa, lo constituye *la relación del sujeto con la acumulación del saber y el saber pensar sobre ello*. Este problema no puede abordarse sin un apoyo epistemológico. Un gran obstáculo para que los alumnos utilicen el saber acumulado para, a partir de éste, pensar en los problemas que la realidad les plantea, es sin duda el enciclopedismo. Este lleva a entender el conocimiento como una mera acumulación de información que no es cuestionada ni trabajada y que pone en juego más a la memoria que a la inteligencia. Implícitamente la enseñanza enciclopédica apoya el concepto de la ciencia como algo acabado y estático.

En la enseñanza enciclopédica, el alumno acumula conocimientos que son atesorados como valiosos en sí mismos, convirtiéndose en un archivo en el que se deposita la sabiduría de la humanidad, pero en la que él es más bien un espectador respetuoso que un sujeto histórico partícipe. La reflexión no es estimulada, y el obtener y acumular conocimientos da un ilusorio estatus de una sabiduría efímera, donde el sujeto renuncia gradualmente a su carácter de creador para ser un consumidor. Dentro de esta perspectiva de la enseñanza del conocimiento como acumulación cobran especial importancia el establecimiento nítido de los límites disciplinarios, los dogmas doctrinarios, y los procesos históricos, que son concebidos más como registros temporales que como procesos sociales.

La contrapartida a esta forma de enseñar la teoría es llevar al alumno a pensar la realidad desde la perspectiva que le da una visión teórica, para explicarse los fenómenos de su realidad cambiante. Esto lleva gradualmente a la ampliación de la conciencia histórica, cosa que no se logrará como resultado de una mera acumulación. Implica que el *docente reconozca la realidad como algo más amplio que una teoría* y que por lo mismo la realidad tiene su propia dialéctica, y que es más bien la teoría la que se subordina a las exigencias de la realidad.

Es frecuente en el discurso educativo hablar del alumno como transformador, cuestionador, crítico. Pero si la práctica educativa no está basada en propiciar la reflexión, en buscar más la praxis que la práctica, se vuelve un discurso vacío. Una educación crítica debe propiciar la búsqueda de la verdad en el conocimiento que históricamente le es transmitido, y el intentar en forma sistemática desechar lo mitológico, ideológico e inexacto, así como situar a los sujetos del proceso de enseñanza en un momento histórico concreto.

Este proceso acelerará tanto en el docente como en el alumno el ejercicio de la conciencia histórica, recuperando la realidad como un todo dialéctico y desmitificando la ciencia para encontrar su auténtico papel en la vida social. *La conciencia crítica implica una construcción histórica en la que la dinámica de las relaciones sociales resulta central para la construcción de las interpretaciones, problemas, explicaciones y teorías.*

La reflexión sobre la conciencia histórica no debe ser considerada como algo que se da *per se*, independientemente del tipo de docencia; implica, para el profesor, la intención explícita tanto de trabajar sobre las nociones que a partir del conocimiento se abordan, como de enfrentar a los alumnos a la reflexión teórica, buscando que se den confrontaciones que permitan la recuperación de aquellos aspectos de la realidad que se estudian. Lograr esto implica una transformación cualitativa de la docencia. Cuando se discuten los problemas de la enseñanza de la teoría, con frecuencia aparecen el dogmatismo, el adoctrinamiento, el reduccionismo. Estos problemas tienen múltiples facetas vinculadas a aspectos de tipo cultural, histórico e inclusive personales, pero el docente que intenta combatirlos puede empezar por privilegiar la actividad del pensar sobre el saber, el permanecer abierto hacia lo nuevo.

Para la transformación, de la enseñanza es conveniente como recurso metodológico la consideración de los momentos de apertura y cierre, que permitan a los alumnos abrir, y en su momento limitar, las posibilidades del pensamiento frente a un problema de la realidad. La apertura implica un rompimiento con un marco conceptual que da cuenta de la realidad o de un aspecto de ésta. En la apertura *no se abandona totalmente el*

concepto inicial, sino que se abre a interrogantes que implican la elaboración de nuevos conceptos o relaciones que facilitan la ampliación del problema. La apertura puede ser simplemente recuperar el dinamismo del objeto estudiado; al recuperar la noción de movimiento objetual, surgen necesariamente nuevos campos de relación y formación.

El docente que pretende transformar su práctica, puede encontrar en la producción teórica elementos que le permitan abordarla desde diversas dimensiones, para lo que no necesariamente tendrá que convertirse en productor de teoría, pero sí en constructor de conocimiento sobre su realidad.

En resumen, puede afirmarse que en el proceso de la construcción del nuevo pensamiento educativo tienen que considerarse los siguientes aspectos:

- » aportes científicos acerca del desarrollo social, tomando en cuenta que la educación es una práctica social y política en la que existen propuestas ideológicas y pedagógicas que influyen en el destino de los sujetos y de las sociedades;
- » la educación refleja los problemas de la sociedad global, uno de los cuales es la creciente acentuación de las diferencias y desigualdades entre las clases sociales y las regiones del mundo;
- » el proceso educativo no puede concebirse como algo abstracto y general, sino como un proceso extraordinariamente conjugado con los objetivos y tareas que dimanen de las necesidades sociales concretas en las cuales transcurre;
- » el lugar predominante de la construcción teórica en educación, tiene que ocupar la conformación de una conciencia histórico-crítica tanto del alumno como del profesor;
- » el referente empírico de la ciencia de la educación son las prácticas, como concreción de factores contextuales, instituciones, disciplinarios y psicológicos, pero el carácter práctico de la educación en todos sus niveles, no debe desanimar en la búsqueda de su fundamentación;

- » para conocer el impacto en la educación de la revolución científica técnica y la presencia de concepciones de vida basadas en la tradición y el pensamiento metafísico que orienta la vida de muchos grupos sociales, tanto en la sociedad como en las instituciones e individuos, es necesario realizar investigación educativa, y ésta tiene que romper con el espacio escolar como ámbito único de lo educativo;
- » las teorías educativas no responden a un concepto único de hombre, sociedad y conocimiento, por lo tanto, no conciben de la misma manera ni el papel de la educación ni de los sujetos sociales involucrados;
- » la educación es una institución social que ha alcanzado tan alto grado de complejidad que para abordarla se hace necesario el concurso de diversas ciencias que la incluyen en su campo de estudio y utilizan su aparato categorial; se requiere un enfoque científico multidisciplinario para abordar el complejo campo del fenómeno educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- De Alba, Alicia (2003). «Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales», en: Buenfil Burgos, Rosa Nidia *et al*, «Elementos conceptuales y herramientas de inteligibilidad», en: de Alba, Alicia (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales. La investigación educativa en México, 1992-2002*.
- Ball, S. (1993). *Foucault y la educación*, Madrid, Morata.
- CEPES-UH (1999). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*, Universidad de la Habana, CEPES.
- CEPES-UH (1994). *Innovaciones didácticas en la educación superior*. Grupo de Pedagogía y Psicología. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana
- Coll, C. (1980). «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar; la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza», en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación. VII. Psicología de la educación*, Madrid, Alianza.

- Colom Antoni J, Melich Joan-Carles (2006). *Después de la Modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Barcelona, Paidós, 47-99.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Havel, Václav (1994). *Meditaciones estivales* Círculo de Lectores, S.A., 1994.
- Flores Pacheco, Ana Luz (2009). *Educación y cultura. Resistencia al cambio*, México, Gernika.
- Pansza González, Margarita (1992). «Opción crítica en la didáctica», en *Perfiles Educativos*, julio-diciembre de 1992, número doble 57-58, UNAM-CISE, en Selección de Lecturas. Didáctica. CEPES-UH
- Suchodolski, B. (1974). *Fundamentos de pedagogía socialista*, Barcelona, Laia.
- Sujomlynskiy, V.O. (1965). *Formación de la personalidad en la escuela soviética*, Kiev, Radianska Shkola.
- Tunnermann Bernheim, Carlos (2001). *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina*, Managua, Hispamer.

EL GIRO DEL CONTACTO CULTURAL. HILOS PARA TEJER
UNA HIPÓTESIS (A PARTIR DEL PREFACIO DE 1961 DE
HISTORIA DE LA LOCURA DE MICHEL FOUCAULT)¹

Interrogar una cultura sobre sus experiencias límite es cuestionarla, en los confines de la historia, sobre un desgarramiento que es como el nacimiento mismo de su historia. Entonces se encuentra confrontada, en una tensión siempre en vías de desanudarse, la continuidad temporal de un análisis dialéctico y la puesta al día, en las puertas del tiempo, de una estructura trágica. (Foucault, 1961).

INTRODUCCIÓN

EN ESTE ensayo se examina desde el enfoque filosófico, cómo el auge que cobraron las Ciencias Sociales y las Humanidades en la década de los ochenta y noventa con la polémica modernidad-postmodernidad ha decaído ante el curso que han seguido los acontecimientos a escala mundial y en la región latinoamericana.

Se observa una severa dificultad para concebir a la realidad social en la tensión-globalización-crisis estructural generalizada (CEG). Las agencias, instituciones y sujetos sociales educativos se enfrentan con la dificultad de inscripción debido a las características de la tensión señalada; y en esta tensión emergen inquietudes, reflexiones y aportaciones conceptuales que permiten mirar y comprender la complejidad de dicha realidad social y educativa. Reflexiones, inquietudes y aportaciones que

~~~~~  
<sup>1</sup> Trabajo presentado en el COLOQUIO INTERNACIONAL «CULTURA, HISTORIA, POLÍTICAS Y PROCESOS EDUCATIVOS» *Hacia la construcción del pensamiento educativo mexicano a cien años de la Revolución*. Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Zacatecas, Zac. 3, 4 y 5 de noviembre de 2010.

se traducen en la conformación de distintos giros. Las distintas miradas en las Ciencias Sociales y en la Humanidades, han constituido o intentan constituir giros ontológicos, epistemológicos y teóricos.

Este documento plantea el giro del contacto cultural referente al intercambio de bienes culturales e interrelación entre grupos, sectores o individuos de distintas culturas y, por tanto, con diferentes códigos semióticos, diferente manejo y uso de signos que producen nuevos significantes y campos de significación, nuevas formas de subjetividad y nuevas subjetividades e identidades, nuevos juegos de lenguaje en los terrenos: verbal, escrito, gestual, corporal, conceptual, epistémico, estético, ético, axiológico, político y educativo, entre los más significativos. El contacto cultural trastoca la identidad, la subjetividad, y produce nuevas formas de vida a mediano y largo plazo: nuevas culturas; por tanto, nuevos códigos u horizontes ontológicos y semióticos.

El brío que cobraron las Ciencias Sociales y las Humanidades en la década de los ochenta y los noventa con la polémica modernidad-postmodernidad decayó ante el curso que han seguido los acontecimientos a escala mundial y en la región latinoamericana, como lo señala Carli: «Si el pensamiento posmoderno había partido de una crítica mordaz a la homogeneidad totalizante del siglo XX, a principios del siglo XXI se mostraba incapaz de leer las nuevas totalizaciones homogeneizantes vinculadas con el capitalismo financiero, el escenario de la globalización y las crudas formas de la desigualdad» (2008: 249).

Se observa una severa dificultad para concebir a la realidad social en la tensión-globalización-crisis estructural generalizada (CEG). Las miradas tienden a inclinarse a uno de los polos de esta mirada, de alguna manera totalizantes, las cuales obturan la posibilidad del análisis de una situación social (política, cultural, semiótica y educativa) que se encuentra en severos procesos de erosión y desestructuración al mismo tiempo que se realizan constantemente esfuerzos por mantener, fortalecer y sostener la estructuralidad de la globalización, como significante que se erige en el punto nodal que pretende anudar y significar a un sistema, a una configuración simbólica, a la realidad.

Es en esta compleja superficie de inscripción, en la cual agencias, instituciones y sujetos sociales y educativos se enfrentan con la dificultad de inscripción, debido a las características de la tensión señalada, en la que emergen inquietudes, reflexiones y aportaciones conceptuales que permiten mirar y comprender la complejidad de dicha realidad social y educativa: reflexiones, inquietudes y aportaciones que se traducen en la conformación de distintos giros. Giros ontológicos, epistémicos y teóricos.

#### ENTRE GIROS

En este trabajo se realiza un ejercicio conceptual en la línea de aportar elementos para sustentar el giro del contacto cultural.

Hoy en día se han constituido distintas miradas en las Ciencias Sociales y en las Humanidades, mismas que se han constituido o se intentan constituir como giros, como giros teóricos, epistémicos y ontológicos.

A partir del giro lingüístico, el que, coincidiendo con otros, se efectúa de manera nodal por Wittgenstein (1953) —quien de acuerdo a algunos autores (Quintana, 2003) lo que este autor realiza es más bien un giro retórico, que se inicia con Nietzsche (1872-1873)—, han emergido una serie de giros en el campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades, los cuales han llevado a las Humanidades y a las Ciencias Sociales a cambios radicales en cuanto a sus miradas para comprender la realidad humana y producir conocimientos y saberes diversos acerca de ésta.

En cuanto a giros se refiere, se parte de la importancia de ir más allá del giro lingüístico. En esta línea es importante ubicar en un lugar nodal a lo semiótico, para lo cual se retoma el final del trabajo de Dalmasso en Giros I, la cito: «Para cerrar, transformamos la protesta de Fabbri (1997: 117): ¿[...] por qué hay que reducir la semiótica a una filosofía del lenguaje, solamente. Si acaso debería ser una filosofía que considerase lo semiótico en general, y no sólo la lengua verbal?» (Dalmasso, 2008: 20).

Se está de acuerdo con Dalmasso (2008), entre otros, en

la importancia de asumir y concretar el giro semiótico, el que implica la incorporación de la producción de sentido más allá del lenguaje verbal y la incorporación, en el giro semiótico, de múltiples lenguajes como el gestual, el corporal, el pictórico, el arquitectónico, el de la proxemia, kinésica y cronémica, el lenguaje de las pasiones y el del silencio.

El *giro semiótico* se inscribe en un horizonte ontológico-semiótico<sup>2</sup> occidental y es en éste que encuentra sus posibilidades de despliegue e incursión en los intersticios de las culturas occidentales y sus formas de ser, de producción de sentido, de formas de vida (Wittgenstein, 1953).

En una línea cercana a la de Dalmasso, de Miguel (2008) retoma la cuestión fónica, siguiendo la crítica de Derrida al fonocentrismo constitutivo de la tradición filosófica occidental, para dar cuenta de la archiescritura como «crítica [de] la duplicación accidental y la secundariedad de la escritura» (50) La archiescritura, señala, «[...] más bien, teoriza las redes textuales donde el significado se encuentra en posición de significante» (30).

Uno de los giros más controvertidos en las Ciencias Sociales y las Humanidades es el *giro retórico*. Debido a la «visión peyorativa que existe en relación con la retórica» (Buenfil, 2009).

En relación con éste, Paul de Man (1982) señala: «La resistencia a la teoría es una resistencia a la dimensión retórica o tropológica del lenguaje». Resistencia que se comprende por el campo de significación que tuvo lo retórico y la retórica en la antigua Grecia y hasta antes de la emergencia de los giros, en particular el giro lingüístico.

El giro retórico se refiere al carácter figural o trópico del lenguaje. Al carácter retórico del discurso (Laclau, 2002) y de los juegos de lenguaje (Quintana, 2003). El giro retórico tiene como elementos nodales a los tropos, los cuales son formas o figuras retóricas con énfasis específicos que les otorgan su identidad y su capacidad de articulación discursiva. Los tropos implican estrategias específicas de comunicación y argumen-

.....  
<sup>2</sup> Un horizonte ontológico-semiótico es el espacio del imaginario y la simbolización en los planos ontológico, semiótico, epistémico, teórico, valoral, estético, ético, histórico, cultural, educativo, etc., desde el que se considera, construye, comprende y analiza un campo, un problema o una cuestión, i.e. la realidad misma. (de Alba: 2009).

tación con las cuales se obtienen efectos particulares, ya sea que éstos se busquen de manera intencionada o se obtengan de forma contingente. Desde la postura que aquí se asume, el giro retórico tiene una potencialidad ontológica, epistémica y teórica que se constituye en una hendidura privilegiada para ingresar la conceptualización del giro del contacto cultural.

El *giro del contacto cultural* implica la apertura radical del horizonte ontológico semiótico al que se pertenece, en cuya superficie de inscripción se encuentran inscritos sujetos, instituciones, conformaciones discursivas, formas de vida, estilos de intelección, ideales e imaginarios de plenitud y, en términos generales y wittgensteinianos, formas de vida.

#### LOS HILOS O ELEMENTOS

De alguna forma, hablar de contacto cultural tiene un parentesco de familia<sup>3</sup> con hablar de locura-no locura, razón-sin razón, razón-locura, ¿por qué? Como soporte para aportar elementos de respuesta, se toman de Foucault fragmentos de su prefacio a *Historia de la locura* escrito en la primera edición en 1961 (prefacio que ya no aparece en la segunda edición de 1972 y posteriores reediciones). De estos fragmentos se toman elementos nodales para establecer una suerte de equivalencia conceptual, entre estos y los hilos que se van formulando hacia la construcción de una hipótesis sobre el contacto cultural.

Hablar de contacto cultural remite a la propia pertenencia e inscripción en un horizonte ontológico semiótico (HOS) o cultura. En el caso propio, el de la cultura occidental o las culturas occidentales. Sobre ésta, Foucault afirma: «En la universalidad de la ratio occidental, hay (...) [una] partición que es el Oriente: el Oriente pensado como el origen soñado, como el punto vertiginoso en donde nacen las nostalgias y las promesas de retorno; el Oriente se ofrece a la razón colonizadora de Occidente, pero indefinidamente inaccesible, porque permanece siempre como el límite: noche del comienzo donde Occiden-

.....  
<sup>3</sup> Parentesco de familia, en términos de Wittgenstein (1953).

te se ha formado, pero en la cual ha trazado una línea divisoria; el Oriente es para él todo lo que él no es, aún cuando deba buscar allí lo que es su verdad primitiva. Será preciso hacer una historia de esa gran partición, a lo largo del devenir occidental, seguirla en su continuidad y sus intercambios, pero también dejándola aparecer en su hieratismo trágico» (1961).

### 1. *El lenguaje de las culturas occidentales. La forclusión de la otredad cultural*

En el medio del sereno mundo de la enfermedad mental, el hombre moderno no comunica más con el loco: hay por un lado el hombre de la razón que delega hacia la locura al médico, no autorizando así más relación que a través de la universalidad abstracta de la enfermedad; por el otro el hombre de la locura que no comunica con el otro más que por intermedio de una razón totalmente abstracta, que es orden, compulsión física y moral, presión anónima del grupo, exigencia de conformidad. No hay lenguaje común; o mejor dicho no hay más; la constitución de la locura como enfermedad mental a fin del siglo XVIII, supone la constatación de un diálogo roto, da la separación como ya admitida, y hunde en el olvido todas esas palabras imperfectas, sin sintaxis fija, un poco balbucientes, en las cuales se efectuaba el intercambio entre la locura y la razón. El lenguaje de la psiquiatría, que es monólogo de la razón sobre la locura, no ha podido establecerse más que sobre tal silencio (Foucault, 1961).

La comunicación con la otredad cultural, no occidental, se da a través de las teorías, las políticas, los programas y las prácticas sociales y cotidianas, que proclaman la diversidad, el respeto a la diferencia y la interculturalidad, a través de complejos dispositivos de poder que mantienen forcluida a tal otredad, fuera del universo simbólico de lo occidental, a través del silencio, del no permitir la *intrusión* de las voces de esa otredad en la mismidad de lo occidental.

Estas voces están ahí, como exterior, como separación, hieráticas, inmóviles. Una muestra interesante de esta forclu-

sión se observa en el Museo de Quai Branly, el museo de las culturas no occidentales, fundado en 2006 en París, Francia. Allí, esas culturas no occidentales se encuentran en un exterior simbólico, externo y radicalmente diferente al código u horizonte ontológico semiótico de lo occidental, de las culturas occidentales.

En síntesis, un primer hilo hacia la construcción-giro del contacto cultural es: las culturas no occidentales están forcluidas, expulsadas del universo simbólico, de la realidad, de las culturas occidentales.

### 2. *Del efecto de alodoxia en relación a la otredad en la cultura occidental. La obturación contacto cultural*

Pascal: «Los hombres son tan necesariamente locos que habría que estar afectado por otro giro de locura para no estarlo». Y este otro texto de Dostoievski en el *Diario de un escritor*: «No es encerrando al vecino que uno se convence de su buen tino». (Foucault, 1961).

Si bien hoy en día existe un amplio despliegue y dispersión de discursos sobre la diversidad y la diferencia, como un primer elemento de la hipótesis que aquí se expone, se señala que estos discursos, en gran medida, provocan un efecto de alodoxia en las sociedades occidentales, si bien es cierto, como todos los otros elementos de la hipótesis.

Alodoxia,<sup>4</sup> de acuerdo a Bourdieu (1979) es tomar una cosa por otra. Es una categoría compleja que implica el que poblaciones completas, a través de ciertos lenguajes, usen un conjunto de significantes como pantalla que cubre una situación, una materialidad u otros significantes, radicalmente distintos. Ejemplos de esto son el multiculturalismo, el interculturalismo, la flexibilidad y la globalización. Significantes que cubren —son sus campos de significación— las terribles desigualda-

\*\*\*\*\*  
<sup>4</sup> Nota de la autora: como en otros momentos y casos, estoy en deuda con mi hijo, Iván Guillermo González de Alba, por haberme introducido en el manejo de la productiva categoría de alodoxia y brindarme las fuentes para incursionar en su estudio y análisis.

des que caracterizan al mundo del 2010 y que pretenden aportar elementos interpelatorios para que las poblaciones de los distintos países y bloques en el mundo se identifiquen con el sistema actual, el *mainstream* (corriente principal) cultural, político y económico actual (en proceso de desestructuración y al borde de nuevas formas de construcción y de nuevas construcciones).

Este efecto de alodoxia se observa con mayor fuerza en la discursividad acerca de la otredad, así como en el planteamiento de teorías, programas internacionales y nacionales para concebir y relacionarse, desde lo occidental, con la otredad, no occidental. Aunque es importante anotar, como señala Foucault, citando a Dostoievski «No es encerrando al vecino que uno se convence de su buen tino». (Foucault, 1961).

Sin embargo, las reservaciones indias y los guetos en Estados, la encubierta aunque visible discriminación y aislamiento en regiones inhóspitas de las poblaciones indígenas en México, así como los guetos de judíos, libaneses, conosureños, españoles republicanos, entre otros, en México y otros países latinoamericanos, dan cuenta del encerramiento de la otredad, aún en el caso de grupos occidentales con variantes culturales y dialectales del español que se alejan del *mainstream* (o corriente mayoritaria) de la población de una región o de un país.

En síntesis, el segundo hilo de la hipótesis se refiere al efecto de alodoxia en nuestras sociedades —incluyendo a los países centrales del primer mundo o mundo desarrollado—, el que encubre la tendencia histórica al encerramiento de la otredad, de los diferentes, lo cual se cubre con los elementos declarativos de los discursos de la interculturalidad, la diferencia, y otros, y se observa tal efecto de alodoxia en las políticas, los programas y las prácticas sociales y cotidianas, en las cuales la *distinción* (Bourdieu, 1979) se comprende como absolutización, naturalización y normalización de la *diferencia*.

En este sentido se observa, retomando el fragmento del prefacio de 1961 a HL de Foucault, un encerramiento ontológico semiótico del otro, de la otredad no occidental. Una obturación del significativo contacto cultural al estar en encerrado y forcluido, fuera del espacio simbólico, como algo sin sentido,

desprendido de la discursividad de las culturas occidentales y que evoca una especie de alucinación. Contacto implica proximidad máxima, posibilidad de ser tocado por la otredad y de que tal otredad trastoque y disloque la discursividad propia, la estructuralidad, la subjetividad, el hilo de la narración que se da con el otro, en la otredad del código u horizonte ontológico semiótico en que se encuentra la inscripción de pertenencia y que articula la vida misma hasta antes del contacto.

### 3.- La cesura y el debate constitutivo. De la negación y el rechazo del contacto al conflicto del contacto cultural

[...] la cesura [...] establece la distancia entre razón y no-razón; en cuanto a la captura que la razón ejerce sobre la no-razón para arrancarle su verdad de locura, de falta o de enfermedad, ella deriva de ello y desde hace mucho. Luego va a ser preciso hablar de ese debate primitivo sin suponer victoria, ni derecho a la victoria; hablar de esos gestos repetidos en la historia, dejando en suspenso todo lo que puede dar la imagen de acabamiento, de reposo en la verdad; hablar de ese gesto de corte, de esa distancia tomada, de ese vacío instaurado entre la razón y lo que no lo es, sin tomar apoyo jamás en la plenitud de lo que ella pretende ser. (Foucault, 1961).

Otro elemento de la hipótesis se refiere a la cesura como distancia, como partición inicial y constitutiva que ignora, niega y rechaza el contacto al conflicto inicial y constitutivo del contacto cultural.

- a) En la cesura, a pesar de la relación de contigüidad, no existe contacto, cada parte es sí misma, aunque tal relación de contigüidad las coloca en una situación de compleja tensión. En el ejemplo de Foucault, razón y no razón son opuestos. En el caso que nos ocupa, contacto cultural y diversidad, diferencia e interculturalidad son opuestos también, debido al efecto de alodoxia. Esto es, la cesura establece una distancia,

en cierto momento histórico, irreconciliable, aunque las distintas partes se encuentren en un mismo espacio geopolítico e incluso simbólico. *La cesura es el horizonte ontológico semiótico que separa a las culturas.*

- b) En el caso de la razón y locura, o razón y no razón, Foucault se refiere a la captura que hace la razón de la no razón, de la locura «para arrancarle su verdad de locura, de falta o de enfermedad» (Foucault, 1961). Ahora, en el caso de las otras culturas, de la otredad cultural en relación con las culturas occidentales, éstas le han arrancado a dicha otredad su verdad, su falta constitutiva, en cuanto a no estar en el mismo horizonte ontológico semiótico, aun en aquellos casos en los cuales la otredad pertenezca a una variante cultural y dialectal del español y, por supuesto, en relación a las poblaciones de los pueblos originarios de América Latina monolingües o bilingües no hablantes del español -en nuestro particular caso latinoamericano-, aunque la teoría del contacto cultural ve más allá de América Latina. Esta verdad se ha nombrado como aborígenes, salvajes, en otros estadios de civilización, indígenas, musulmanes, judíos, chinos, negros, poblaciones en situación de vulnerabilidad, raros, queers, freaks, extraños, y también locos o locas, en términos coloquiales *mal del coco*.
- c) En el mismo fragmento, Foucault se refiere a la importancia de abordar esa cesura constitutiva

[...] sin suponer victoria, ni derecho a la victoria; hablar de esos gestos repetidos en la historia, dejando en suspenso todo lo que puede dar la imagen de acabamiento, de reposo en la verdad; hablar de ese gesto de corte, de esa distancia tomada, de ese vacío instaurado [...] sin tomar apoyo jamás en la plenitud de lo que ella (*la razón occidental en el caso de Foucault, las culturas occidentales en el tratamiento del contacto cultural*) pretende ser. (Foucault, 1961).

Esto es, abordar la cesura constitutiva implica conflicto, en la medida en que las culturas occidentales se han autoerigido como el único horizonte ontológico semiótico a partir del cual se produce el sentido, obturando la posibilidad de que otros horizontes ontológico semióticos cuestionen su legitimidad, la obturen o trastocuen.

Si bien el planteamiento de Foucault pareciera ingenuo en cuanto a abordar la cesura constitutiva, «[...] dejando en suspenso todo lo que puede dar la imagen de acabamiento, de reposo en la verdad; hablar de ese gesto de corte, de esa distancia tomada, de ese vacío instaurado [...] sin tomar apoyo jamás en la plenitud de lo que ella (*la razón occidental en el caso de Foucault, las culturas occidentales en el tratamiento del contacto cultural*) pretende ser», pareciera también la promesa de la posibilidad de poner en suspenso el conflicto inicial del contacto cultural para incursionar en el vacío instaurado y llegar en algún momento a la relacionalidad inicial que permite el desentrañamiento del conflicto, sin tomar apoyo en una actitud de renuncia del ideal e imaginario de plenitud que desacredita, niega y relega a la otredad (con el discurso de la diversidad, la diferencia, la interculturalidad, entre los más actuales).

En síntesis, en este tercer elemento o hilo hacia la construcción de una hipótesis se ha planteado a la cesura como constitutiva de la distancia, la separación y la partición constitutiva entre las culturas, entre sus horizontes ontológicos semióticos y a la importancia de abordar tal cesura para acceder al contacto cultural. Momento en que la negación y rechazo al contacto se traduce en la relacionalidad inicial y conflictiva del mismo. Relacionalidad conflictiva porque la tropicidad en el campo retórico de cada cultura se estructura, conforma y despliega a partir de sistemas y códigos ontológicos semióticos radicalmente distintos, aunque las culturas occidentales en su devenir histórico hayan conservado y entronizado como punto nodal y articulador de toda significación, producción de sentido e ideal de plenitud a su propio horizonte ontológico semiótico.

#### 4. Una región incómoda y la puesta en cuestión de las verdades y los valores propios. La historicidad y desigualdad del contacto cultural

En el momento en que se aborda la cesura y empieza el conflicto, emerge la desigualdad y la historicidad en el inicial y posible contacto. Cada parte de la cesura tiene su propia historia, sus propios mitos, sus formas de inteligibilidad, de sensibilidad, sus estéticas, sus ideales de plenitud, sus formas de vida. Los elementos simbólicos y materiales con los que cuentan son distintos y se observa una tendencia a intentar imponer el propio código y horizonte ontológico semiótico.

Dice Foucault: «Describir, desde el origen de su curvatura, este «otro giro» que, de parte a parte de su gesto, deja caer, cosas de allí en más exteriores, sordas a todo intercambio, como muertas una para otra, la Razón y la Locura» (1961).

Las culturas occidentales y la otredad cultural (ontológico-semiótica). En este «otro giro», en el cual se dejan caer cosas como muertas una para la otra parte, se va desgajando la propia historia y la de la otredad, como cosas muertas una para la otra que, sin embargo, se van dejando caer como perlas de un collar con el hilo roto. Es el espacio en que se empieza por visibilizar la historicidad que lleva al contacto cultural y en el cual se instaura la posibilidad de la inauguración de una nueva historicidad conjunta, compleja.

Continúa Foucault:

Es esta, sin duda, una región incómoda. Para recorrerla es preciso renunciar al confort de las verdades últimas y no dejarse guiar nunca por lo que podemos saber de la locura (*no dejarse guiar por lo que sabemos de la otredad cultural, desde la perspectiva de este trabajo*). Ninguno de los conceptos de la psicopatología (*de la cultura propia*)... aun y sobre todo, en el juego implícito de las retrospectivas, deberá ejercer el rol de organizador (1961).

Sin duda es una región incómoda la del contacto cultural que se inicia de manera relacional en la historicidad, el conflicto y la desigualdad, en donde la celeridad de los movimientos trópicos en el terreno retórico de los horizontes ontológico semióticos

diferentes, se sitúan en la *diferencia misma*. Movimientos de los tropos, como alfabetos del ser (Williams, 1953), como alfabetos de las culturas u horizontes ontológico semióticos que entran en contacto, se encuentran en una especie de movimiento browniano<sup>5</sup> (Lyotard, 1979), en el cual sus partículas se mueven aleatoriamente en la dislocación que el inicio del contacto cultural produce. Ahí se generan las condiciones de posibilidad para la constitución del contacto cultural.

#### EPÍLOGO

En este trabajo dejo planteados estos cuatro hilos o elementos, forclusión y obturación del contacto cultural por parte de lo occidental y las culturas occidentales, en torno de la conformación de una hipótesis del contacto cultural, los cuales apuntan tanto hacia la dificultad de asumir en el ámbito de las culturas occidentales —y muy probablemente de otras culturas— el contacto cultural en los planos discursivos complejos y en las políticas, programas y prácticas sociales y de la vida cotidiana, así como hacia la constitución de las condiciones de posibilidad para que el contacto cultural se produzca, cesura y conflicto, región incómoda, historicidad y desigualdad. Y por último, generación de las condiciones de posibilidad para la constitución del contacto cultural.

En otros trabajos se han tematizado y se tematizarán otros elementos o hilos hacia la conformación de una hipótesis del giro del contacto cultural.

El cierre del presente documento alude a algunas cuestiones nodales del contacto cultural, que permiten al lector, en un primer acercamiento, tener una visión un poco más amplia de esta perspectiva teórica.

El contacto cultural se refiere a sistemas de códigos y signos como complejos discursos de articulación en el terreno retórico

\*\*\*\*\*

<sup>5</sup> El movimiento browniano es aleatorio y contingente, en el cual las distintas partículas o elementos se mueven en diferentes direcciones sin tener posibilidades de conocer con antelación éstas.

(tropos, discurso, metáfora y catacresis) en el cual se producen profundas dislocaciones en los contextos semióticos y dificultan los procesos de representación, comunicación y comprensión no sólo al interior de las diversas formas de la cultura occidental [esto es, de las distintas culturas occidentales], sino en los intentos y esfuerzos intelectuales, políticos y culturales de establecer distintos tipos de contacto entre quienes se encuentran ubicados en la *diferencia misma*. [Esto es, por un lado en las culturas occidentales y por otro en las culturas no occidentales]. Es importante señalar que por contacto cultural se entiende ser tocado [y trastocado] en la subjetividad y la identidad. Esto es, ser dislocado por el Otro [por la otredad cultural, por el horizonte ontológico semiótico de tal otredad]. Se puede ver al contacto cultural como un espacio en el cual interactúan diferentes discursos, juegos de lenguaje, formas de vida, estilos de inteligibilidad y sensibilidad. Esta interacción permite a quienes están en situación de contacto, ser capaces de llegar a nuevas formas de ser en distintos campos, esto es, producen nuevos significantes y significados, nuevos signos y tropos porque produce cambios en los sujetos [...] (El contacto cultural) ocurre en diferentes espacios sociales, políticos y culturales a través de una multiplicidad de formas de interpelaciones por medio de complejas relaciones de poder entre las diferentes culturas. (El contacto cultural) se refiere a la compleja interrelación y negociaciones simbólicas entre diferentes sistemas semióticos, códigos y uso de signos (significantes y significados). El contacto cultural es relacional, desigual, conflictivo y productivo y produce a través de complejos procesos de identificación diversos [y nuevos] universos de tropos en las retóricas superficies de inscripción» (de Alba, 2006: 1-2).<sup>6</sup>

En síntesis, el contacto cultural se refiere al intercambio de bienes culturales e interrelación entre grupos, sectores o individuos de distintas culturas y, por tanto, con diferentes códigos semióticos, diferente manejo y uso de signos (significantes y significados); que produce nuevos significantes y campos de

6 Traducción libre del inglés.

significación, nuevas formas de subjetividad y nuevas subjetividades e identidades, nuevos juegos de lenguaje en los terrenos: verbal, escrito, gestual, corporal, conceptual, epistémico, estético, ético, axiológico, político y educativo, entre los más significativos. El contacto cultural trastoca la identidad, la subjetividad y produce nuevas formas vida y, a mediano y largo plazo, nuevas culturas, por tanto, nuevos códigos u horizontes ontológico semióticos.

#### BIBLIOGRAFÍA

El sistema que se ha empleado para presentar las referencias bibliográficas y de otras fuentes, en caso de no haber consultado fuentes primarias de primera mano en su versión original y primera edición, o de no haber consultado otro tipo de fuentes primarias de primera mano, es el de indicar inmediatamente después del nombre del autor, la fecha de la primera edición de la obra (en algunos casos se consigna la fecha en que fue escrita la obra) o de otra fuente (como puede ser la fecha de una entrevista, de un registro de trabajo de campo, etc.), siempre que se ha podido tener acceso a este dato. Cuando no se han podido localizar esos datos, se coloca entre paréntesis la fecha de nacimiento y fallecimiento del autor, o la de nacimiento, según corresponda. Esta fecha es la que se consigna en las citas del texto (salvo las excepciones del caso), con el fin de ubicar cronológicamente al lector. Posteriormente, en el cuerpo de la ficha bibliográfica o de otra referencia, en el lugar tradicional, se indica la fecha de la edición consultada o la fecha de la consulta realizada en el ciberespacio.

Bourdieu, Pierre (1979), *La distinción. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2009) *Retórica: una herramienta para el análisis de discursos educativos*. México, COMIE en [http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_08/ponencias/0524-II.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/0524-II.pdf) Consulta: enero 22, 2010.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2004) *Argumentación y poder: la mística de la Revolución Mexicana rectificada*. México, PAPDI, Plaza Y Valdés.

Carli, Sandra «El debate modernidad—posmodernidad en educación: un ha-

- lance posible» en *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y las Humanidades*. Córdoba-Argentina, FONCYT, UNC, pp. 249—257.
- Dalmasso, María Teresa (2008) «¿Del giro lingüístico al giro semiótico?» en Da Porta Eva y Daniel Saur, *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y las Humanidades*. Córdoba-Argentina, FONCYT, UNC, pp. 15-20.
- De Alba, Alicia (2009) «Horizonte ontológico semiótico» en *Archivo conceptual*, México, UNAM. Inédito.
- De Alba, Alicia (2006), «Cultural Contact in XXI Century. The nodal role of trope and chronotope», Trabajo presentado en el evento *Trope, Affect and Democratic Subjectivity*, Northwestern University, Campus Evanston, Chicago, USA, 2-4 November. Inédito.
- De Man, (1982). «La resistencia a la teoría», en *La resistencia a la teoría*, editado por Wlad Godzich, trad. Elena Elorriaga y Oriol Francés, Visor, Madrid, 1990 [Yale French Studies No. 63].
- De Miguel, Adriana (2008) «Giros teóricos en las transformaciones contemporáneas de la escritura», en Da Porta Eva y Daniel Saur, *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y las Humanidades*. Córdoba-Argentina, FONCYT, UNC, pp. 27-36.
- Foucault, Michael 1961 *Folie et Dérison. Histoire de la folie à l'âge classique*, París, Plon, pp. I-XI, Préface, en M. Foucault, *Dits et écrits I (1954-1969)*, París, Gallimard, 1994. Este prefacio no figura íntegramente más que en la edición original. A partir de 1972, desapareció de tres reediciones. Traducción: Adrián Ortiz.
- Laclau, Ernesto (2002) *Misticismo, retórica y política*, México, FCE.
- Nietzsche, Friedrich (1872-1873), «Notas sobre retórica», en *Escritos sobre retórica*, edición y traducción de Luis Enrique de Santiago Guervós, Madrid, Trotta, 2000, pp. 217-224
- Quintana Paz, Miguel Ángel (2003), «El giro retórico de Wittgenstein», en García Maza, Domingo y Elsa González Esteban (Ed), *Entre la ética y la política: éticas de la sociedad civil. Actas del XII Congreso de la Asociación Española de Ética y Filosofía Política*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Univeritat Jaume I, pp. 128-149 (Humanitats).
- Williams, D.C. (1953) «On the Elements of Being.» Rev. *Metaphysics*. 7. 1953. 3-18, 171-192.
- Wittgenstein Ludwig (1953), *Investigaciones Filosóficas*, México, Alianza/Instituto de Investigaciones Filosóficas —UNAM, 1988.

SERGIO ESPINOSA PROA

DE LA ALERGIA A LAS COSAS.  
EDUCACIÓN Y NIHILISMO<sup>1</sup>

INTRODUCCIÓN

EN ESTE ensayo se expone, desde la óptica filosófica, el concepto de educación. La única educación legítima es aquella que cada individuo elige, sin importar demasiado si es o no legítima. No obstante, las instituciones educativas tienen un extraordinario poder para protegerse y ponerse a resguardo de las condiciones realmente educativas. La competitividad de las escuelas no discurre en modo alguno por el lado de la solvencia intelectual, su capacidad reside en la eficiencia, merced a la cual producen prototipos de esclavos mentales. En efecto, la educación es una pieza clave en la generación, aplicación, producción, ampliación y profundización no del conocimiento, sino de la servidumbre.

En la educación contemporánea, la educación oficial no tiene el menor interés en formar personas que piensen, no ya por sí mismas, sino que ni siquiera piensan a ráfagas o por interpósitas personas, basta observar la sociedad contemporánea: si en el pasado este escenario se observaba menos agudo, hoy parece avecinar la catástrofe.

El documento en cuestión, explica que el método de la educación mundial es el nihilismo; así percibe tanto la educación oficial como privada. Decir a las gentes lo que deben leer es generalmente inútil o perjudicial, porque la apreciación de la literatura es cuestión de temperamento y no de enseñanza. Significa de igual forma que la sabiduría ni se enseña ni se aprende. La verdadera educación consiste en tornar absolutamente todo

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

<sup>1</sup> Conferencia leída en el COLOQUIO INTERNACIONAL «CULTURA, HISTORIA, POLÍTICA Y PROCESOS EDUCATIVOS», Zacatecas, noviembre 4 de 2010.

lo que existe —y lo que no— en objeto de saber y de maniobra para un sujeto. En el nihilismo no se aprende sino aquello que se enseña, y no se enseña sino aquello que puede ser administrado y evaluado, ajustado a una rejilla cognoscitiva, clasificado y calificado según reglas precisas.

En el nihilismo, la enseñanza es un elemento decisivo de la cadena de extorsión de la tierra y de sumisión de los cuerpos, pues jamás se trata solamente de transmitir conocimiento, sino de implantar en los cuerpos un vínculo de obediencia a la razón, un lazo que reafirma una relación instrumental del uno por la otra. El nihilismo depende de la ilusión de que hay un todo, empero el nihilismo no es todo.

#### DE LA ALERGIA A LAS COSAS

Dado que hace mucho tiempo que —por buenas o peores razones— no me paro a considerar con seriedad este tipo de asuntos, anticipo que lo que enseguida voy a leer será lo suficientemente caótico y disparatado como para disipar la sospecha de que sólo estaré hablando desde la mala fe, es decir, desde una barricada científica, política o pedagógica.

Hay, en principio, una como ley perversa: mientras más tiempo dediquemos a flexionar y reflexionar sobre la educación y la enseñanza, mientras más esperemos de ellas, y sobre todo de nosotros respecto de ellas, menos cosas interesantes se nos ocurrirán. Algo muy borroso, muy gastado y hasta gelatinoso nos atrapa. Es terrible cuando la educación se convierte en un *lugar común*. ¡Pero es que ése es precisamente su destino! El inmenso problema de la educación moderna es que da por descontado que debe ser general. «Educación para todos» es la consigna. Que todos tengamos «acceso» a la educación. No es que me oponga, no esperen un alegato en favor del elitismo educativo.

El problema es eso de «la». La educación: ¿cuál? No podemos confiarnos —ante la coartada de la atomización creciente de las disciplinas— a una educación «general», sea privada o sea pública. Sea anticuada o sea actual. ¿Quién, con vistas a qué

y con qué derecho podría legitimarla? Cuando la verdad es que la única educación legítima es aquella que cada uno de nosotros elige sin importar demasiado si es o no es legítima.

Pienso que lo educativo es efecto de un encontronazo, de una fricción. También de una desbandada. Uno definitivamente choca —o no— con las cosas que habrán de aprenderse. Más frecuentemente, nos chocan. Las instituciones educativas tienen un extraordinario poder para protegerse y ponerse a resguardo de las condiciones realmente educativas. Nunca las propician, muy por el contrario: les temen. Tampoco es que sea muy difícil entender por qué. Las instituciones no se inventan para crear problemas, sino para suprimirlos. Es tan apremiante este anhelo, que ni siquiera se dan el tiempo necesario para plantearlos en cuanto que problemas. Son como las cucarachas: hay que aplastarlas antes de que hagan nido.

Que los sistemas educativos oficiales de todo el mundo son un descomunal fiasco no necesitamos comprobarlo pegando aquí y allá tablas estadísticas o entresacando párrafos de los informes de la Unesco. Lo interesante sería aportar pruebas de que justamente *de eso se trata*: de generalizar y oficializar el fracaso. El fracaso escolar es un expediente maravilloso si se quiere culpar a la propia gente de lo mal que vive, de la mullida estupidez *general* en la que se arrulla.

No se salva prácticamente ninguna. Y las de *hightech* son, en muchos respectos, las peores. Uno pensaría que, al estar regidas por la lógica de los negocios, tendrían que ser relativamente competentes. Pues no, porque su competitividad no discurre en modo alguno por el lado de la solvencia intelectual. Su capacidad reside en la eficiencia merced a la cual producen prototipos de esclavos mentales. La educación es una pieza clave en la generación, aplicación, producción, ampliación y profundización no del «conocimiento», sino de la servidumbre. En todo caso, estas instituciones se concentran exclusivamente en la transmisión de conocimientos que contribuyan a la mundialización de la servidumbre.

Quizás exagero, quizás sin el «quizás». Honradamente, no lo creo así. Por todas partes nos asaltan las evidencias de que todos los sistemas educativos quedan a deber. Pero es probable

que no toda la culpa sea de ellos. Debemos mirar a la cultura contemporánea directamente a los ojos para adivinar que ella se lleva la tajada mayor. Los círculos viciosos son en verdad vistosos. Es increíble que —por ejemplo— la doctorización galopante de nuestras últimas camadas académicas necesite apoyarse en bases no doctorables —o sea, aún no apachurradas por la cultura escolar— para poner sus tesis y artículos en un más o menos decente idioma natural. Por decirlo claramente: incluso los doctorados en humanidades apenas pueden dar señas de haber aprendido a leer. Escribir, escribir es ya demasiado pedir.

Pero el asunto es que cada vez es más difícil desembarazarse de la sospecha de que justamente de eso se trataba la película. La educación oficial no tiene el menor interés en formar personas que piensen no ya «por sí mismas», sino que siquiera piensen a ráfagas y/o por interpósitas personas. Un ser pensante es, sin lugar a dudas, un *problema*, y ya sabemos que, contra ellos, insecticidas y fungicidas no nos van a faltar.

Los primeros ensayos que publiqué, hace ya casi veinte años, tenían a la cuestión educativa en primer plano. No todos, pero sí la mayoría. No puedo asegurar que los dominara el entusiasmo. Sí puedo en cambio advertir que el desengaño ha llegado a estas fechas a ser total. *No hay modo* de eludir y ni siquiera de atemperar la catástrofe, pues es una catástrofe en marcha desde hace un par de siglos, tal vez más. Menos aún sería imaginable una dirección alterna a la caudalosa decadencia que se observa en todo el planeta en lo que a educación y pensamiento se refiere.

Entretanto, el planeta se ha achatado y empobrecido a una velocidad exorbitante. ¿Buscamos o designamos responsables? Si algo aprendí en los años en que en la escuela sólo me daban a leer escritos de Marx, Engels y Lenin, fue que esta situación no es «personal». Lo diré con todo respeto: en lo que a nuestro país concierne, no creo que la culpa sea de los tlaxcaltecas. Bueno, no toda. Personajes como Salinas de Gortari, Elba Ester Gordillo y Julio Rubio Oca, desde luego, tienen más porquería en las manos que el Sistema de Drenaje Profundo de la cuenca del Anáhuac. Pero si hubiera que responsabilizar a algo y no a alguien de este mal sueño es a la imponente y virtualmente

indestructible ensambladura del Estado, el Capital y la Técnica. ¡Esos sí que son poderosos caballeros! ¡Y vaya si han podido aplanar, destripar y ensuciar a la tierra hasta dejarla en puros síncope!

Alterando ligeramente una oración de Walter Benjamin en sus *Tesis de filosofía de la historia*, se diría que «el método de la educación mundial es el nihilismo». El atribulado escritor se refería a la política, pero la adjudicación que podemos hacerle a la educación no resulta inconveniente. Todo en ella acusa los genes del nihilismo, desde su granítica estructura piramidal y su gramática operativa hasta su espectacular alergia —o mero desdén— ante los productos del pensamiento. Cuánta razón tenía Oscar Wilde: «Nada de lo que se puede aprender por medio de la enseñanza vale la pena de aprenderse»<sup>2</sup>. Me ha tocado ver a las personas más agudas y más decentes doblegarse con singular docilidad a las exigencias institucionales más obtusas y majaderas. El talento no basta para hacer frente a una imbecilidad consagrada en el currículum o en el reglamento.

Y bien, la educación oficial —privada o pública, la más opulenta o la más rascuache— es nihilista. Lo sepa o no, y lo normal es que ni cuenta se dé de ello. La verdad, casi no hay para dónde hacerse. Uno de los problemas básicos también fue detectado ya en el siglo XIX por Oscar Wilde, y consiste en la vocación fuertemente positivista de la enseñanza. ¡Un nihilismo positivista, válgame Dios! En efecto: «Decir a las gentes lo que deben leer», observa el escritor en el mismo ensayo, «es generalmente inútil o perjudicial, porque la apreciación de la literatura es cuestión de temperamento y no de enseñanza». Observación que no creamos sólo aplicable a la enseñanza de la literatura en cuanto tal. Decirle a la gente qué *debe* leer es algo similar a decirle, desde la inmensa altura del *primer mandamiento de la Ley*: ¡Amarás al Señor tu Dios por encima de todas las cosas! A la fuerza, ni los zapatos. Es que lo que uno «debería» aprender es a desconfiar de que uno *debiera* aprender aquello que la enseñanza ordena. «Pero decir a las gentes lo que *no deben* leer es muy distinto», remata Wilde, «y me atrevo

2 Oscar Wilde, «Sobre si se debe leer o no», en *Ensayos y artículos*, tr. E. Cortada de la Rosa, Edicomunicación, Barcelona, 1999, p. 272.

a recomendar este tema a la Comisión del proyecto de ampliación universitaria». No lo decía en broma, ciertamente, pues el poeta ofreció a la consideración de esa Comisión una nómina de *Los cien peores libros* contenidos en los planes de estudio en su momento vigentes, apegándose a una regla de gran rigor: lo que no se debe ordenar nunca es leer libros que *edifiquen moralmente y/o que intenten demostrar algo*.

En un cálculo apresurado, si el plan de Wilde hubiera tenido éxito, habría desaparecido el 95% de la basura que se inoculaba y se nos ha inoculado desde entonces por nuestras sacrosantas instituciones de enseñanza oficial.

Pues la enseñanza oficial es al mismo tiempo, y sin que se percate de ello, particular. Deriva de una habitualmente inconsciente toma de partido. Consiste, en parte, en decidir de antemano que los alumnos son esencialmente ineptos para decidir por sí mismos aquello que pueden, aquello que quieren y aquello que deben aprender. Es muy probable que, al cabo, esta ineptitud sea del todo innegable, pero hay que hacer notar que es un efecto del sistema. Ley de Pigmalión: obtendré a manos llenas justamente eso que quiero evitar. Hace poco, se me solicitó confeccionar un paquete de «contenidos» para siete materias de filosofía y estética en una licenciatura que según esto era de inminente apertura. Mi posición fue deliberadamente alumnocéntrica, con perdón de la palabrita. ¿Qué me gustaría saber de la filosofía si yo, siendo un neófito, estuviera interesado en la historia, la teoría y la práctica de las artes? El resultado fue algo que a la institución le pareció descabellado, fuera de lugar: no se aplica porque los estudiantes a quien estas materias van dirigidas son unos pobres ignorantes. No hay que ser.

Todo el aparato funciona al revés. Sus premisas son sus consecuencias, y sus consecuencias, premisas. Y no hay forma de revertir el proceso. La corriente baja con una fuerza endemoniada. Por lo mismo, siempre es mejor intentar acercarse a las orillas aun si no es posible ni realmente deseable salirse del río.

Esta metáfora apunta a lo siguiente: los «procesos educativos» ocurren necesariamente *al margen* de lo que la institución establece como norma. No a la contra, ni del todo afuera, sino en su margen. Es a lo que me refería cuando antes decía

que el pensamiento, como las chispas, emerge de una fricción o rozamiento. No hay que oponer franca resistencia, sino esquivar e incluso aprovechar las inercias: deslizarse, tomar desvíos, improvisar, comenzar todos los días en flancos inesperados. Hacer o tomar los remolinos. Horadar y escarbar, tal vez escabullirse. La repetición despedaza a la inteligencia, o al menos la adormece. Que es lo que acaso se proponga toda institución —y, de modo por demás inexplicable o exasperante, toda institución educativa.

¿Qué significa entonces que su «método» sea el nihilismo? Significa sin duda muchas cosas, pero yo, por cortesía a quienes me escuchan, tomaré ciertos atajos y dejaré en estado casi aforístico su señalamiento.

Sólo aprende algo de la vida aquel que sabe que no todo puede convertirse en materia de un aprendizaje. Invocando a Chuang Tzu, Oscar Wilde advirtió que «la verdadera sabiduría ni se enseña ni se aprende»<sup>3</sup>. También afirmó que «el saber es superficial si lo comparamos con la grandiosidad de la ignorancia, pues sólo lo que se ignora tiene valor».

Pues bien, el nihilismo consiste en tornar absolutamente todo lo que existe —y lo que no— en objeto de saber y de maniobra para un sujeto. Es su paranoia personal. Que todo se torne objeto es lo mismo que obligar a las cosas, sean piedras, vegetales, animales, espectros o personas a que sirvan de algo. Su ser se reduce entonces a su utilidad. Su verdad se circunscribe a su sentido.

En el nihilismo no se aprende sino aquello que se enseña, y no se enseña sino aquello que puede ser administrado y evaluado. En el nihilismo sólo existe aquello que puede ser entendido, es decir, ajustado a una rejilla cognoscitiva, y clasificado y calificado según reglas precisas. Todo lo que es ha de ser inteligible o, cuando menos, interpretable: y esto menos por una sana curiosidad intelectual que por una compulsión a someter cualquier cosa bajo el yugo del conocimiento. El filósofo catalán Xavier Rubert de Ventós observaba hace unos años que «esta necesidad de interpretar y calificarlo todo no responde

<sup>3</sup> Oscar Wilde, «Un chino muy sabio», en *Ensayos...*, op. cit., p. 282.

tanto a nuestro deseo de conocimiento como a nuestra necesidad de apaciguamiento. No es tanto un producto de nuestra curiosidad como de nuestra ansiedad. Más que expresión de nuestro interés por el mundo responde al miedo que éste nos produce»<sup>4</sup>.

En el nihilismo, la sabiduría, que implica o acoge por sabiduría una zona o un margen de no-saber, ha de ser íntegramente reemplazada por el conocimiento, por la positividad de los discursos, por la accesibilidad y disponibilidad técnicas generalizadas. En el nihilismo, *todo* puede y debe registrarse y formularse en un sentido técnico. Los males del alma, las conquistas sociales, las experiencias límite, los misterios del cosmos, el sentido de la existencia, todo puede y debe poder ser traducido en sentencias lógicas y en algoritmos cuantificables. Si no puede serlo, será porque en definitiva no existe.

En el nihilismo, la enseñanza es un elemento decisivo de la cadena de extorsión de la tierra y de sumisión de los cuerpos; pues jamás se trata solamente de «transmitir conocimientos», sino de implantar en los cuerpos un vínculo de obediencia a la razón, un lazo que reafirma una relación instrumental del uno por la otra. Esto significa que podemos bastarnos con el concepto que tengamos de las cosas, pues las cosas mismas son pesadas, torpes, cambiantes, desobedientes y percederas. Las cosas, y los afectos, y todo aquello que las personas son o llegan a ser y están dejando de ser. No es exacto aseverar, como lo hace Marx y la teoría crítica, que en el nihilismo los seres humanos terminamos cosificándonos unos a otros, pues lo que caracteriza a este mundo es justamente lo opuesto: que de las cosas sólo conservamos lo que en ellas puede aparecer de humano. Dicho de otro modo, conservamos o retenemos de las cosas precisamente aquello que *no puede ser* en cuanto cosas. No estamos cosificados por el Capital, el Capital *humaniza* desde la costra hasta el cogollo de todas y cada una de las cosas.

Y de los afectos, decíamos. No hay pregunta más sencilla que la que inquiere por nuestro estado: «Hola, ¿cómo estás?» ¡Y no hay respuesta más complicada! Sucede lo contrario de lo

oooooooooooooooooooo

<sup>4</sup> Xavier Rubert de Ventós, «Nescere audere», en *Por qué filosofía*, Sexto Piso, México, 2004, p. 15.

que pasa en el elevador donde nos topamos con el psicoanalista: le decimos «Buenas tardes» y él o ella se quedan pensando: «¿Qué me habrá querido decir?». Lo contrario, pues a la pregunta «¿Cómo estás?». No hay forma honesta de responder. ¡Uno mismo no tiene idea de cómo podría en ese momento estar! Naturalmente, salimos al paso con una expresión que no significa un carajo: «Bien, gracias, ¿y tú?».

Pues bien, *eso* es el nihilismo. Es el infinito universo del *quid pro quo*, como decía el *nowhere man* de los Beatles. Un mundo de cabeza, dicho literal y figuradamente. En eso Marx, cuyo fantasma nos acaba de tocar con sus alitas, acertó de una manera espectacular. En breve: nunca sentimos *exactamente* lo que la palabra «miedo», «simpatía», «rencor» o «desengaño» querrían decir. Las palabras nos usan a nosotros, nunca nosotros a ellas, esa es la verdad. La verdad del nihilismo que el nihilismo prefiere olvidar.

Evidentemente, no hay peor nihilista que el positivista, pues éste ni siquiera puede verse la cola que todos le pisan. Peor: ni siquiera sabe que esa cola que todo mundo le pisa es la suya propia.

Hace como un mes, me pidieron formular un «dictamen» para decidir si nuestra Universidad haría bien o mal al publicar bajo su honorable sello un pequeño libro de tema educativo. Pensé que bastaba un «sí» o un «no». ¡Iluso! El dictamen deberá justificarse, estructurarse y eventualmente imponerse llenando un «formato» que tiene prácticamente el mismo número de páginas que el libro en cuestión. He ahí el núcleo, la esencia, la flor de todo nuestro avance académico.

Ahora se puede ver a contraluz la enigmática definición de Ambrose Bierce en su *Diccionario del diablo*:

EDUCACIÓN, s. Lo que revela al sabio y esconde al necio su falta de comprensión<sup>5</sup>.

Con esto vuelvo, ya para terminar con tanta «vana palabrería», como algún agudo y educado epistemólogo ejidal la ha califica-

oooooooooooooooooooo

<sup>5</sup> Ambrose Bierce, *Diccionario del diablo*, tr. R. Walsh, Leviatán, Buenos Aires, 1998

do, al tema de la «fricción». Nadie puede oponerse al nihilismo. Es, como dijo un amigo el otro día, querer tapar a Dios con el dedo. Así dijo, yo no tengo la culpa. Desconozco dónde imaginó que tendría que poner ese dedo. La cuestión, ya hablando en serio, es que el nihilismo *no es todo*. O, mejor: el nihilismo depende de la ilusión de que *hay un todo*, un todo con el cual los humanos podemos habérmola. Si hay un todo, tranquilamente podemos ir por partes. Metódicamente, sistemáticamente, incluso: pedagógicamente.

Acaso no sería demasiado pedir recordar que «todo» es solamente una palabra. Una palabra tan inmensa que apenas puede disimular que no puede decir nada. Lo diré de una última forma: el nihilismo tiene orillas. Choca con algo, choca con las cosas, rebota con ellas, disuelve muchas, pero *no todas*. No completamente. Su ácido no es tan poderoso. Y no lo es porque el nihilismo, después de todo, es *humano*.

*Demasiado humano.*

BEATRIZ HERRERA GUZMÁN

## EL FUTURO DOCENTE UNIVERSITARIO, UN EDUCADOR CON IDENTIDAD SOCIAL

### RESUMEN

EN LOS últimos años, con la era de la globalización, la comunidad internacional parece trabajar en una misma dirección. Con ello, los propósitos que tienen los países con relación a el fin de la educación se modifican. En ese tenor, la única vía que permite competir en el ámbito internacional es a partir de la calidad de la educación. A las Instituciones de Educación Superior (IES), se les concede un papel estratégico para el desarrollo de las naciones, por lo que deben de orientar sus esfuerzos hacia la generación y difusión del conocimiento, así como a la formación de profesionales capaces de intervenir en todos los sectores sociales. La apertura de la economía mexicana hacia el mercado-mundo, obliga a replantearse objetivos, exigencias y cambios cualitativos, fundamentalmente en el campo educativo. En el terreno de la calidad educativa, el docente desempeña un papel de primer nivel; su rol de investigador, de gestor, de tutor y de enseñante, ha despertado en este nuevo siglo las críticas más severas.

### INTRODUCCIÓN

Un principio fundamental de la política educativa es el interés en el desarrollo de las personas, no de las cosas. Pero en este crecimiento económico, en una sociedad mercantilista y de consumo, estos conceptos no se cumplen, pues la universidad se encuentra cada vez más sujeta a la lógica del nuevo capitalismo. México vive la inflación, la recesión, el desempleo, el subempleo, el analfabetismo y miseria, como consecuencia

social. Por eso, la educación constituye un factor determinante para el desarrollo de la sociedad. Significa entonces que el grado de escolaridad, la cultura y la capacitación de la población, es directamente proporcional a sus niveles de bienestar. (Guerra Rodríguez, 2005, 70-71).

En esta aldea global, se visualiza el desempeño del profesor con amplias expectativas. Exponer el rol del docente universitario parece una tarea sencilla, ello en relación a la multiplicidad de conceptos y características que ayudan a definir sus funciones dentro y fuera del aula; sin embargo, la exposición del tema se torna complejo cuando se observa el actual contexto cultural, producto del avance desmesurado de la ciencia y la tecnología.

Hablar de una «nueva educación» conlleva, sin restricción alguna, al análisis del perfil y el desempeño docente. Es cierto, comúnmente se entiende que el «buen maestro» es aquel que cumple con un listado de competencias; crítico, innovador, agente de cambio, investigador, gestor, aplicador de una pedagogía adecuada, poseedor de un vasto conocimiento, con iniciativa, transmisor del conocimiento hacia sus alumnos, un co-aprendiz permanente, motivador y facilitador del aprendizaje, buen tutor, evaluador justo, adaptador del conocimiento práctico con el contexto social, entre otros; por ende, el profesor se encuentra cotidianamente con situaciones complejas, cambiantes e inciertas. Entonces, él no puede permanecer aislado, requiere conocer tanto al alumno como el contexto en el que enseña; para ello, es preciso que su actualización y capacitación sea del más alto nivel.

A raíz de la puesta en marcha de políticas educativas orientadas a mejorar la calidad de las universidades, el docente ha tenido que sobrellevar la diversidad de evaluaciones y rendición de cuentas que la sociedad le exige; al respecto, Padilla y Jiménez (2008) afirman que ahora su tarea se torna aún más compleja, por lo que motiva a planear una reconfiguración de su actividad a partir de los resultados. (p. 844).

El citado cuestionamiento orienta a reflexionar que el fracaso del sistema educativo obedece a que la sociedad está formando profesionales exitosos para sociedades fracasadas. O

bien, que el docente carece de una ética de la profesión: no se visualiza con claridad el ejercicio de una actividad colaborativa, y lo que se percibe es más una mentalidad y quehacer competitivo que recae en un bien económico personal, más no en un beneficio directo para la sociedad (López Calva, 2007, 1316).

#### RASGOS Y TENSIONES IDENTITARIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Cuando inicia el nuevo milenio, la educación mexicana se enfrenta a diversas situaciones relacionadas con su quehacer, entre ellas el crecimiento masivo de universidades que necesariamente repercute en la contratación de docentes improvisados para atender la alta demanda estudiantil, situación que aún persiste.

En este apartado, se exponen algunas de las encrucijadas en las se halla sometido actualmente el docente universitario:

#### *Evaluación, jerarquía e identidad académica*

El reto de las instituciones educativas es seleccionar adecuadamente su personal docente, capacitarlo y explotar su potencial humano. Dicho proceso de selección rigurosa obliga a que las IES tengan, al menos, un perfil referencial. Aunque se alega que no hay una definición universal de calidad docente, dada la complejidad de factores con los cuales se define al buen profesor.

Dentro del «maestro talentoso», este perfil estaría definido por las aptitudes inteligente, creativo, flexible, abierto y carismático y por las destrezas conocimiento, comunicador, preparado, capacitado, actualizado, responsable, empático, con experiencia, culto, comprometido, innovador, sabio, tolerante, motivador y estudioso. Por su parte, el perfil el «buen maestro», estaría definido por las destrezas conocimiento, preparado, responsable, organizado, comprometido, puntualidad, justo, capacitado, comunicador y empático y por las aptitudes inteligente, paciente y flexible. (Sánchez y Domínguez, 2006, p. 628).

Es preciso tomar en cuenta que el concepto de calidad se caracteriza por ser dinámico y relativo. Dinámico porque no constituye un punto fijo de llegada, lo que implica alcanzar mayores niveles de calidad; de ahí que su evaluación deba ser dinámica, ajustando permanentemente sus parámetros en función de logros alcanzados y de los objetivos y finalidades perseguidos. Es un concepto relativo porque juzga siempre en relación con algo respecto a lo que se compara: el pasado, el futuro deseado, estándares definidos nacionalmente, estándares internacionales, etcétera.

García R. y Congosto Luna (2004) exponen algunos criterios sobre evaluación y calidad del *profesorado*. Reflexionan sobre el concepto de evaluación y sus perspectivas actuales aplicadas a la labor del maestro. Además, plantean algunas técnicas e instrumentos que debe tener este proceso de evaluación. (pp. 45-80).

En opinión de estos autores, son varios los aspectos que se pretenden evaluar para contar con un docente de calidad. Algunos evaluadores centran su atención en las aptitudes o características personales, en cualidades personales que el docente posee y manifiesta, tales como, facilidad de comunicación, interés y perseverancia en su trabajo. La intención es que el docente desempeñe eficazmente su tarea. A estos indicadores, García y Congosto los han llamado de presagio. Sin embargo, han recibido múltiples críticas por considerar que son difíciles de evaluar dada la generalidad con que se presentan. Además, están alejados de lo que el propio sistema educativo considera para evaluar que cuenta con personal capacitado para la tarea docente.

Existen otros factores, como los profesionales, para determinar si se está preparando en un buen nivel al docente, y de tal modo que pueda desempeñar sus funciones en todas las tareas. Concretamente en el aula, que constituye el medio más común en la actualidad para evaluar al profesor. Los autores citados creen que las características descritas permiten verificar el grado en que las cualidades, aptitudes y habilidades didácticas afectan los resultados de los estudiantes.

Además de la evaluación en el aula, es preciso evaluar el

dominio de los contenidos de la materia que enseña el docente. La programación y preparación de las clases es la condición necesaria, pero la condición suficiente para que produzca una acción educativo-formadora eficaz, está ligada al resto del proceso que facilitan la comunicación de los contenidos y la motivación de aprendizaje que generan en el estudiante. La segunda presupone a la primera. De ahí que la mayor parte de las investigaciones evaluativas sobre eficacia docente se han centrado en los indicadores de proceso. Sin embargo, tales procedimientos tienen sus ventajas e inconvenientes. Por ejemplo, si se habla de destrezas o habilidades del profesor, dividiendo la conducta en otras más pequeñas, se tiene que hay poca injerencia en los resultados. Ello debido a que dichas microconductas son poco representativas de la conducta global. La intención es evitar la atomización de variables inoperantes y poco posibles de manejar.

Existen distintos modelos de evaluación del profesor que se centra en varios aspectos. Algunos más significativos que otros, en función de la documentación teórica y su aplicación práctica. García y Congosto (2000, pp. 45-50), detectan siete modelos de evaluación del docente: a) el centrado en rasgos del profesor; b) el de escala de valoración (comprueba el grado en que un rasgo o conducta están presentes); c) el centrado en los objetivos de rendimiento; d) el centrado en objetivos instruccionales; e) el orientado hacia el proceso; f) el centrado en las preocupaciones del enseñante (dando oportunidad a que el profesor analice su propio progreso como profesional y busque apoyo para la mejora); y g) el ecléctico (combinación de dos o más enfoques).

Cada modelo responde de una manera particular a un enfoque de la evaluación institucional y de la evaluación docente en particular. Desde la perspectiva de aplicación, los responsables de definir y poner en marcha dichos procesos deberán elaborar su propio modelo acorde con sus planteamientos y objetivos. En consecuencia, no existe un modelo de evaluación único y posible de ser generalizado. Ello se debe a la dinámica evolución del concepto de evaluación.

Otro de los modelos de valoración analizado por estos

autores es la evaluación formativa y sumativa. La *evaluación formativa* recoge rigurosamente los datos sobre la labor realizada por el profesor. Esta apreciación parte de un proceso más general en la formación del profesorado. El profesor reflexiona sobre su práctica docente como primer paso para su perfeccionamiento profesional. La finalidad es que el maestro tenga una importante motivación para el aprendizaje y con una actitud abierta al cambio. Por su parte, la *evaluación sumativa*, no contempla la posibilidad de modificar para mejorar el proceso evaluado, sino para mejorar procesos futuros.

Un criterio de los tipos de evaluación independientemente del tipo de valoración docente que se siga, es el del tiempo en que se realiza la evaluación. Esta puede ser inicial, continua o progresiva, y final. La estimación inicial es el primer paso de la evaluación progresiva, la evaluación final es el resultante de la evaluación continua. La evaluación progresiva se identifica con la formativa, mientras que la evaluación sumativa suele ordenarse a la toma de decisiones al final del proceso, razón por la que se encuentra más relacionada con la evaluación final. (García y Congosto, 2000, p. 89-100).

También es posible hablar de evaluaciones internas y externas. En la evaluación interna se da una implicación importante entre los miembros de la comunidad educativa, por lo que permite al docente y a la institución reflexionar sobre su labor, a su vez, impulsa el diálogo y la participación para bien del centro educativo. La evaluación externa se realiza por expertos en cada área; sin embargo, se pretende que ésta se adquiera como un compromiso del personal educador y de toda la comunidad educativa. (García y Congosto, 2000, p.100-102).

Los autores coinciden en que el plan de evaluación debe de ser riguroso, sistemático y estructurado, desarrollado por expertos y personal técnico. Además de proporcionarle los servicios de apoyo necesarios y los medios que le lleven al perfeccionamiento de su trabajo. De esta manera, el docente se compromete con la institución generando mejores resultados.

Expuesto lo anterior, la esquizofrenia del docente del siglo XXI es la obtención de grados académicos, prácticamente una obsesión: busca poseer un saber legitimado como signo de

calidad, competitividad y modernización, sin olvidar la lucha por ser personal académico de base y dejar atrás el contrato circunstancial. Empero, estar a la «vanguardia» no se relaciona con la búsqueda autónoma para lograrlo, sino de atender una serie de lineamientos preestablecidos. En esto, las políticas educativas logran con éxito incorporar a los maestros a sus esquemas de evaluación. (Ramírez, 2005, p.189).

Según Preciado, Gómez y Kral (2007), el estado evaluador y quehacer académico están presentes en el contexto educativo actual; lo que de alguna manera resulta paradójico: mientras la universidad es abierta e incluyente, por otro lado, la cultura del profesor se vuelve restrictiva y jerárquica. Dichas restricciones lo obligan a una serie de funciones, como la investigación, la gestión, la tutoría, entre otras, las cuales tienen sus tareas específicas en tiempo y forma (p.25-26). Aquí el docente se halla «sujeto a juicio» y debe de atender los requisitos de las instancias evaluadoras, además de diversificar y multiplicar sus actividades, distrayéndose de aquellas que son sustanciales (Ordorika, 2004, p.27). De ahí que el factor económico interviene en las instituciones educativas y se establece la jerarquía académica. Aquellos que no logren su ingreso y permanencia se exponen a la indiferencia ante la opinión pública.

Este proceso evaluativo implica, para muchos investigadores, un acto violento, que en ocasiones se traduce en un evento de frustración que va en detrimento de su trabajo individualista, al mismo tiempo que fortalece la competencia y la simulación misma.

Las exigencias de los distintos órganos evaluadores como el PROMEP y el SNI, impactan en la reformulación de la identidad docente. Buena parte de los maestros temen no alcanzar sus metas en cuanto a su participación en coloquios, tutorías, investigación individual y colectiva, publicaciones arbitradas, cuerpos académicos, proyectos de investigación, etcétera. Lo anterior, obliga necesariamente a reorganizar las representaciones que tiene de sí mismo y de los grupos a los que pertenece. Estas actividades anexas a su trabajo áulico repercuten, sin duda, en la identidad del profesorado. Para Ordorika (2004, p.17), la forma en que se lleva la evaluación en el ámbito ins-

titudinal, conlleva el riesgo de desinstitucionalizar a las universidades. De ser así, es preciso hacer una evaluación de la evaluación.

### *Formación pedagógica*

En la Declaración mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO se especifica que:

Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que se preocupen, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación profesional, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza. (UNESCO, 1998, p. 8).

El citado documento también insiste en que «la educación a lo largo de la vida requiere que el personal enseñante actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza, a su vez, que se establezcan programas adecuados para su formación profesional». (UNESCO, 1998, p. 8).

La tarea del profesor universitario es ardua y amerita que logre el dominio de estrategias pedagógicas que faciliten su participación didáctica, a ello habrá que atender sus necesidades intelectuales para que imparta una enseñanza de calidad. Considerar los requerimientos del docente es el principio fundamental para lograr la calidad de la enseñanza universitaria y planear una formación didáctica real del docente de este nivel educativo, para ello es preciso reconocer que los profesores tanto deben conocer el contenido científico, como saber enseñar lo que la sociedad le requiere.

Por eso, la sugerencia permanente que se le expone a las

IES es que la contratación del personal docente tenga vocación y formación previa en el campo pedagógico. Con este perfil, el profesor percibe con mayor detenimiento el proceso de aprendizaje, identifica errores, guía la construcción del conocimiento, realiza ajustes en los pensamientos, conductas y emociones de los estudiantes. (Alcántara, p.1219-1248).

La OCDE (2010) también advierte al respecto:

México tiene que abordar problemas relacionados con la calidad del profesorado, así como con el ausentismo, la impuntualidad y la falta de preparación pedagógica. Es necesario mejorar el sistema de preparación de maestros, los procesos de asignación de personal a las escuelas y el enfoque general de la profesión del educador. Si los cambios no van acompañados de un sistema de evaluación de la calidad docente bien diseñado e implementado, que oriente a cada educador sobre cómo mejorar sus resultados, los cambios tendrán poca probabilidad de generar un impacto visible en el desempeño estudiantil. El sistema educativo mexicano debe definir adecuadamente los requisitos que tanto el profesorado como los directores de escuelas deben cumplir, vinculándolo de manera más directa a los procesos de contratación y evaluación de resultados. (OCDE, 2010, p. 25).

Lo anterior motiva a decir que la formación pedagógica del profesorado debiera traducirse en un reto y sus resultados en un estímulo; no obstante, el docente recibe mensajes de los órganos evaluadores en el sentido de evaluar la cantidad más que la calidad; justo en ese momento el enseñante decide luchar por la compensación salarial, lo que es bueno, pero no suficiente.

Es oportuno reconocer que el progreso de la educación depende en gran medida de la preparación del maestro, de mejorar sus cualidades humanas, pedagógicas y profesionales que todo educador debe adquirir, su propósito es atender los requerimientos sociales y hacer de su vocación una verdadera actividad profesional. Por lo expuesto, cabe preguntarse: ¿existe una relación proporcional entre la preparación pedagógica del

profesor con el nivel de aprovechamiento del alumno? Sobre esta temática, es preciso seguir investigando.

### *Apertura total a las nuevas tecnologías*

Cuando se contrata profesionistas en diversas áreas del conocimiento, sin el perfil adecuado, repercute irremediablemente en la calidad educativa. Un ejemplo de su impacto es cuando llegan los avances tecnológicos y transforman el escenario de la oferta educativa, los planes y programas se modifican sustancialmente, o bien, se crean nuevas profesiones y otras desaparecen.

En esa vorágine, las IES reciben las consecuencias de una nueva organización económica global. Se les requiere docentes y nuevos profesionistas que den respuesta a los requerimientos del mercado, y de una apertura holística a las nuevas tecnologías; lo que permite evaluar la cualificación del docente y del estudiante. En ese sentido, la práctica docente debe encauzar la formación de individuos que desarrollen esas cualidades que les permita un tránsito exitoso. (Mazo, 2008, p. 209).

De la misma manera como los avances tecnológicos exigen nuevas formas de transmitir el conocimiento, también crean cierta confusión en relación a la importancia social y humanista del quehacer docente. Ello obliga, necesariamente, a reconceptualizar el papel como maestro y las distintas funciones que cumple en la escuela. (Zavala, 2002, p.183). En muchos casos, el desempeño del docente se refugia en la seguridad que le otorga un sindicato; sin embargo, la crítica social se recrudece y el argumento de contar con mejores maestros se ha vuelto una constante en el discurso de los analistas y autoridades educativas. (Zavala, 2002, p.185).

En este panorama globalizado, la educación competente no se concibe sin el desarrollo científico y técnico. Por lo pronto, para muchos analistas y docentes el uso de las TIC's en el aula de clase implica la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el marco de las preocupaciones que viven las universidades en el primer decenio del siglo XXI, es posible percibir que la actuación del profesorado se encuentra en el ojo público que observa su desempeño con especial cuidado.

Una instancia evaluadora —quizás la primera— del desempeño del profesorado llega de la sociedad, cuando se muestra insatisfecha por los resultados en los logros académicos; entonces la figura del «buen maestro» se desvanece y sobreviene la desacralización docente. Por su lado, las distintas agencias que tienen aval de calidad y que concretan los indicadores de excelencia, en este caso si el profesor no alcanza a cubrir los estándares esperados, corre el riesgo de perder o de no alcanzar el estatus académico y el nivel de reputación que requiere.

Hoy en día, elevar los indicadores de calidad de las IES conlleva necesariamente al logro de expectativas docentes, tales como: la obtención de grados, número de libros publicados, ingreso al SNI, la obtención del perfil PROMEP, entre otros.

El ser y quehacer del docente de las IES en México y en otros países se desarrolla en espacios articulados por políticas educativas de diverso alcance, culturas organizacionales y trayectorias personales difíciles de percibir a primera vista. (Preciado, Gómez y Kral, 2007, p.1140). El profesor del siglo XXI debe tener una visión de futuro acorde con las nuevas formas de organización mundial. Su formación lo obliga a ir más allá de lo meramente técnico y su participación debe alcanzar el ámbito político, con la mentalidad de que la sociedad requiere un cambio y él es capaz de influir. El docente tiene como meta definir su tarea en función de intereses políticos e ideológicos y de valores que él mismo transmite en su enseñanza. Si su tarea va por ese camino, entonces puede formar ciudadanos activos y críticos capaces de proponer procesos transformativos eficaces.

La sociedad y los responsables del sistema educativo necesitan replantear la dimensión profesional del trabajo docente y buscar revertir el desprestigio social. Pero en esta actividad, la labor docente es primordial: está en juego la ex-

perencia del educador y sus estrategias para cumplir su función cabalmente.

Cuando se invoca la frase de educador con *identidad social*, se refiere a una gama de indicadores específicos en un constante cambio; por ahora, se define como aquel docente que ha internalizado su vocación docente, su perfil pedagógico, su interés por el aprendizaje significativo, su preparación y actualización constante, humanista, ético, conocedor del arte y la cultura, la ciencia, la tecnología, crítico, flexible y receptor de los cambios, propositivo, gestor y consciente de las exigencias sociales, entre otros. Es quizás, un docente que, del mismo modo que le interesa el factor económico, le preocupa profundamente el rol social que desempeña y la imagen que gesta desde su persona y su actividad profesional.

Para terminar, Imanol Ordorika, en su libro *La Academia en Jaque, perspectivas y políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, afirma que la academia ha sido puesta en jaque por las políticas, prácticas y el discurso de la evaluación y que hay una caracterización dinámica de las instituciones en que se realizan y de los actores que desarrollan el trabajo académico. En el ajedrez -razón de su metáfora-, el jaque es una condición temporal. Los sujetos involucrados en el juego tienen la posibilidad de modificar esta condición a partir de su capacidad de análisis y acción. El escenario temporal, sin embargo, define las posibilidades estratégicas y tácticas para modificar la correlación de fuerzas, la posición en el tablero y el resultado del juego. Como en todo espacio social, en este caso la academia y el trabajo académico, el juego no tiene fin. Todos los resultados son parciales y sus cambios dependen de los sujetos involucrados. Para transformar el jaque a la academia en una condición institucional y laboral más favorable para profesores e investigadores, es necesario analizar su situación presente y las perspectivas que tiene la universidad pública en el país. (Ordorika, 2004, pp. 9-21). Su misión social debe de ser indeclinable y replantear su carácter eminentemente social, pese a las múltiples advertencias que muestra el nuevo capitalismo. Por ahora, la forma extraña de planificar el presupuesto nacional y de reducirlo para fomentar la cobertura, la innovación académica, los

proyectos de investigación, en suma, la calidad de la educación, resulta ser ineficacia pura. (Didriksson, 2010, p. 68). A su vez, existe un comportamiento tendencioso del Estado para atentar contra la *estructura de la universidad pública*. En este escenario, el docente-investigador universitario tiene mucho que aportar, y en ese afán, paulatinamente, reconquistar terreno para su reivindicación social.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Didriksson, A. (2010), *La educación al borde de la quiebra*, Revista Proceso, 7 de noviembre de 2010, núm. 1775, p. 68.
- Flores Pacheco, Ana Luz (2009), *Educación y cultura. Resistencia al cambio*. México, Gernika, pp. 100-123.
- Furlán, Alfredo (2002), «Veinte tensiones de las instituciones universitarias», en Rodrigo López Zavala (Coord.), *Educación, y cultura global. Valores y nuevos enfoques educativos en una sociedad compleja*, México, Serie Documentos y Textos, Colección Letras Magistrales, pp. 53-73.
- García Ramos, José Manuel, Elvira Congosto Luna (2000), «Evaluación y calidad del profesorado», en Teresa González Ramírez (Coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*, Ediciones Aljibe, Sevilla, España, pp. 45-102.
- Guerra Rodríguez, Diódoro (1998), *La descentralización educativa, estrategia para el desarrollo*, México, Instituto Politécnico Nacional, pp. 61-78.
- Mazo Sandoval, María Concepción (2002), «Los retos en la formación docente del nivel superior frente al nuevo milenio», en Rodrigo López Zavala (Coord.), *Educación, y cultura global. Valores y nuevos enfoques educativos en una sociedad compleja*, México, Serie Documentos y Textos, Colección Letras Magistrales, pp. 207-231.
- OCDE (2010) *Perspectivas OCDE: México. Políticas Clave para un Desarrollo Sostenible*, <http://www.oecd.org/dataoecd/22/2/45391108.pdf>, consultado el 30 de octubre de 2010.
- Ordorika, Imanol (2004), «Ajedrez político de la academia», en Imanol Ordorika, *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México. Problemas educativos de México*, México, CRIM, Porrúa, pp. 9-21.

Ramírez Jardines, Miguel Ángel (2002), «El tiempo y la actualización docente», en Rodrigo López Zavala (Coord.), *Educación, y cultura global. Valores y nuevos enfoques educativos en una sociedad compleja*, México, Serie Documentos y Textos, Colección Letras Magistrales, pp. 183-204.

Sánchez Núñez, J. A. (2009), «Formación inicial para la docencia universitaria», en *Revista Iberoamericana de Educación*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Madrid, pp. 1-18.

<http://www.rieoei.org/deloslectores/sanchez.PDF>, consultado el 26 de octubre de 2010.

UNESCO (1998), *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI: visión y acción*, París, Francia.

MA. DE LOURDES SALAS LUÉVANO

## EL AVANCE EN MATERIA EDUCATIVA. UN DIAGNÓSTICO PARA LA REGIÓN DEL SEMIDESIERTO NORESTE DEL ESTADO DE ZACATECAS

### INTRODUCCIÓN

El derecho de los niños y los jóvenes a la educación, constituye un aspecto fundamental para el desarrollo de cada país. En materia educativa, México ha registrado importantes avances, sobre todo en cobertura en los niveles primaria y secundaria, la que en las últimas décadas ha llegado a ser casi universal debido a la dirección que se dio a la política educativa. No obstante estos logros, el sistema educativo continúa enfrentando retos importantes, tales como la disminución de las disparidades y la exclusión social, que aún se reflejan en los diferentes niveles de enseñanza.

En tal sentido, este trabajo constituye un breve diagnóstico sobre el avance que en materia educativa ha registrado la región del semidesierto noreste del estado de Zacatecas, que integra los municipios de Concepción del Oro, Mazapil, Melchor Ocampo y El Salvador. Se hace un análisis de la situación que guarda la educación en nivel primaria, secundaria y bachillerato, con apego a las metas establecidas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), concretamente al ODM2 referido a *educación universal*. Encuentra sustento en datos oficiales provenientes de la recopilación de información en el Formato 911 (F-911).

Palabras clave: *avance educativo, cobertura, acceso, permanencia.*

En el marco de la Declaración del Milenio 2000, efectuada en la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se acordó implementar estrategias y ejes de acción

para dar cumplimiento a ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), siendo éstos: 1) *Erradicar la pobreza extrema y el hambre*; 2) *Educación Universal*; 3) *Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer*; 4) *Reducir la mortalidad infantil*; 5) *Mejorar la salud materna*; 6) *Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades*; 7) *Garantizar la sustentabilidad del medio ambiente*; y 8) *Fomentar una asociación mundial para el desarrollo*. Objetivos, que tienen como fecha límite de consecución el año 2015 (ONU, 2000).

Con relación al ODM2 la meta se ha encaminado primordialmente a asegurar que los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar la enseñanza básica completa, jugando el Estado un papel primordial al implementar activas políticas sociales y educativas para tal fin.

Así, y en concordancia con esta meta (ODM2), según informe presentado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2007), los países de la región, en los últimos años, han registrado avances importantes en materia de cobertura educativa, llegando incluso a abarcar a la totalidad de la población en edad escolar. Lo anterior ha sido resultado de la implementación de políticas sociales y educativas en apoyo a las familias con niños y jóvenes que viven en situación de marginación y pobreza extrema. A pesar de ello, en algunos países de Latinoamérica aún persisten problemas que influyen en el *acceso y permanencia* de la población escolar en los diversos niveles educativos.<sup>1</sup>

En México, el Artículo 3º Constitucional señala que «*todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —federación, estados, Distrito Federal y municipios—, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria*» (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2010).

No obstante a este señalamiento, el Sistema Educativo Nacional enfrenta problemas de acceso, permanencia y culminación de estudios, de jóvenes y niños en educación básica, esto

1 La importancia y beneficios asignados a la educación reflejan un mejor desarrollo humano, mayor productividad económica, mayor competitividad, así como mayores y mejores niveles de participación y equidad social para las poblaciones.

obedece a factores como la marginación y/o pobreza que afecta a un importante número de familias indígenas, rurales, y de migrantes, las grandes distancias por recorrer en las zonas rurales, la carencia de servicios educativos, la desnutrición infantil, etcétera, mismas que constituyen un freno para alcanzar las metas planteadas en el ODM2.<sup>2</sup>

Los problemas anteriores tienden a agravarse con dependencia del estado de que se trate, así, por ejemplo, en el plano nacional encontramos que Chiapas, Guerrero y Oaxaca presentan los niveles de marginación más altos, cuentan al interior de sus territorios con numerosas comunidades dispersas y aisladas, lejanas del área de influencia de alguna comunidad urbana y lejos de una carretera, lo que dificulta en gran medida que niños y jóvenes accedan a educación formal en alguno de sus niveles.

En el estado de Zacatecas, los municipios que registran los mayores niveles de marginación y pobreza, y que padecen los problemas señalados, conforman las regiones del semidesierto noreste y sureste. En este sentido, en el presente documento se consideró analizar sólo la región del semidesierto noreste, territorio que circunscribe los municipios de *Concepción del Oro, Mazapil, Melchor Ocampo y El Salvador*, mismos que se distinguen por tener un alto porcentaje de población que habita en pequeñas localidades rurales, dispersas y aisladas.

Por lo anterior, en este documento se aborda la situación que guarda el *acceso y permanencia* de niños y jóvenes que cursan los niveles de *primaria, secundaria y bachillerato* en la región del semidesierto noreste del estado de Zacatecas, con el fin de conocer el avance que en materia educativa han registrado. Tiene como referente las propuestas del ODM2.

Para su construcción se recurrió a información estadística oficial, proveniente de la base de datos de inicio y fin de cursos que se elabora a partir de la recopilación de información en el Formato 911.

2 Un ejemplo claro de esta situación, lo constituye el problema de brindar atención escolar a los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes, pues se calcula que existen alrededor de 250 mil y 450 mil niños y niñas entre 6 y 14 años de edad que emigran y trabajan junto con sus familiares (padres y hermanos) en los sitios de trabajo estacional agrícola (UNICEF, 2005: 15).

## SITUACIÓN EN EL NIVEL PRIMARIA

En México está establecido que el ingreso de los niños a educación primaria es a los 6 años de edad; tiene una duración de 6 años escolares, es uno de los niveles que constituyen educación obligatoria, y una importante proporción de la población es atendida por instituciones estatales.

De acuerdo a la UNICEF (2005), los niños y niñas de 6 a 11 años están en una etapa decisiva de la vida, porque es la fase en la que obtienen conocimientos y adquieren experiencias esenciales para desarrollar sus capacidades como seres humanos.

Así, de acuerdo con los datos que se presentan en el cuadro 1, el comportamiento en la evolución de la *demand social potencial*<sup>3</sup> en el nivel primaria para la región del semidesierto noreste, señala una disminución constante con el curso de los años, representada en 14.59% 1995-2001, y 22.23% en 2000-2006.

Cuadro 1.

DEMANDA SOCIAL POTENCIAL Y ACCESO DE LA POBLACIÓN EN NIVEL PRIMARIA\*  
REGIÓN DEL SEMIDESIERTO NORESTE DEL ESTADO DE ZACATECAS

| CICLO   | DEMANDA | CON ACCESO | %      | SIN ACCESO | %     |
|---------|---------|------------|--------|------------|-------|
| 1995-96 | 7311    | 6970       | 95.33  | 341        | 4.67  |
| 2000-01 | 6245    | 5785       | 88.23  | 737        | 11.77 |
| 2005-06 | 4857    | 4892       | 100.72 | 0.00       | 0.00  |

FUENTE: INEGI. Censos 1995 y 2005. Censo 2000.

Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas.  
Estadísticas de inicio y fin de curso, ciclos 2000-2001, 2005-2006.

\*Comprende la población con edades de 6-12 años.

La *demand social potencial* es un indicador que cuantifica a la población que tiene la edad correspondiente para cursar ese grado o nivel de educación independientemente de que solicite o no el servicio educativo. Este indicador es de gran utilidad, puede determinar si el Sistema es capaz de enfrentar los retos que en materia de educación se le presentan. Asimismo, los administradores de la educación hacen uso de éste para fines de control del sistema educativo, y para realizar tareas de planeación, programación y presupuesto. Este indicador proporciona también información esencial para evaluar los logros obtenidos de la cobertura educativa de cualquier país (SEP, 2005).

Cuando se contrastan los datos de la demanda social potencial y de la población con acceso a las instituciones de nivel primaria en el semidesierto noreste, se observa que una importante cantidad de niños entre el período 1995-2001, no pudo acceder a la educación formal de ese nivel (4.67% y 11.77% respectivamente), aunque para el ciclo 2005-2006 se visualizan ya resultados de la política educativa implementada por el Estado, logrando una cobertura por encima del 100% de la población en edades de 6-12 años.<sup>4</sup>

Si bien el avance en materia de acceso educativo a este nivel es favorable, se debe dar continuidad a la política educativa, a fin de que estos resultados no sean menoscabados por factores vinculados a la pobreza y marginación en que se desenvuelven los hogares de esta región.

## DESERCIÓN, REPROBACIÓN Y EFICIENCIA TERMINAL EN NIVEL PRIMARIA

La *Eficiencia Terminal* constituye uno de los indicadores que reflejan la eficiencia del sistema educativo, la *eficiencia terminal* demuestra claramente los estragos que la deserción y la reprobación (rendimiento escolar) hacen en las instituciones escolares.

La *deserción* se define como el total de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir algún grado o nivel educativo, expresado como porcentaje del total de alumnos inscritos en el ciclo escolar. La *deserción* es un indicador que forma parte de la triada de indicadores de eficiencia (reprobación, deserción y eficiencia terminal) más representativa en relación con el éxito o el fracaso escolar (SEP, 2005: 35).

De igual forma, la *reprobación* indica el número de alumnos que no acreditaron satisfactoriamente las evaluaciones establecidas en los planes y programas de estudio; es decir, la *repro-*

Pareciera que existe un error en los datos oficiales trabajados, pues la *demand social potencial* no coincide con los datos de acceso a la primaria. Una posible explicación podría ser la llegada de personas con menores en edades de 6-12 años, que evidentemente demandó el servicio educativo, fenómeno poco probable para esta región.

bación es el porcentaje de alumnos no promovidos al siguiente grado al final del ciclo escolar (SEP, 2005: 35).

En este sentido, los datos del cuadro 2 indican que los porcentajes de la deserción escolar de los niños de primaria en el semidesierto noreste, han mostrado una tendencia irregular, pues de 4.43% baja a 2.81%, posteriormente vuelve a incrementarse a un 3.60% durante los ciclos 2000-01, 2005-06 y 2008-09. Tal situación constituye un freno para el logro de los objetivos trazados en materia educativa.

Con relación al porcentaje de reprobación, los datos registran una importante disminución, pues pasan de 6.97% en 2000-01 a 4.17% en 2005-06, sin embargo, muestra una tendencia de relativo equilibrio en el siguiente ciclo escolar al ubicarse en 4.12%.

CUADRO 2.  
EVOLUCIÓN DE LOS INDICADORES DE EFICIENCIA EN NIVEL PRIMARIA\*  
REGIÓN DEL SEMIDESIERTO NORESTE DEL ESTADO DE ZACATECAS

| CICLO   | DESERCIÓN | %    | REPROBACIÓN | %    | EFICIENCIA TERMINAL | %     |
|---------|-----------|------|-------------|------|---------------------|-------|
| 2000-01 | 309       | 4.43 | 486         | 6.97 | 4913                | 70.50 |
| 2005-06 | 162       | 2.81 | 241         | 4.17 | 3977                | 72.16 |
| 2008-09 | 83        | 3.60 | 95          | 4.12 | 2181                | 94.57 |

FUENTE: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas.

Estadísticas de inicio y fin de curso, ciclos 2000-2001, 2005-2006.

\*Comprende la población con edades de 6-12 años.

Respecto a la eficiencia terminal, en el cuadro 2 se observa que es hasta el ciclo 2008-09 cuando se visualiza un importante avance en este rubro, al alcanzar el 94.57%, sobre todo si se compara con lo obtenido en los ciclos que le anteceden 70.50% en el 2000-01 y 72.16% en el 2005-06.

De los resultados hasta aquí expuestos, se pueden realizar los siguientes comentarios:

- » La marginación y pobreza en que habitan las familias de esta región, son factores que determinan la asisten-

cia, permanencia y conclusión de los estudios de niños en este nivel de educación.

- » Si bien, la disminución en el porcentaje de la deserción y la reprobación en el nivel primaria de la región del semidesierto noreste son representativos, éstos continúan afectando la *eficiencia terminal* del sistema educativo en la región, con su consecuente impacto en la del total estatal.
- » Los niveles de reprobación y de deserción —aunque tiendan a la baja—, repercuten en la falta de adquisición del mínimo capital educacional en la población infantil, así como en el desarrollo de las destrezas requeridas.
- » De igual forma, el abandono y la reprobación escolar implican altos costos para el sistema educativo.

#### SITUACIÓN EN EL NIVEL SECUNDARIA

En México, la edad para cursar secundaria es de 13 a 15 años, tiene una duración de tres años escolares, constituye educación básica de carácter obligatoria,<sup>5</sup> y al igual que la educación primaria la mayor parte de la población que cursa este nivel es atendida por instituciones del Estado.<sup>6</sup>

En este sentido, para la región del semidesierto noreste zacatecano, los datos del cuadro 3 señalan que la demanda social potencial de los jóvenes con edades de 13 y 15 años, ha tenido un comportamiento decreciente con el pasar de los años.

\*\*\*\*\*  
<sup>5</sup> El 5 de marzo de 1993, con la modificación del artículo 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la enseñanza secundaria adquiere carácter obligatorio para todos los ciudadanos. Decisión que implica, por un lado, que el Estado —federación, estados y municipios— debe impartir educación secundaria gratuita y laica a todos los individuos y, por otro, que los padres de familia deben «hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas» para obtenerla. Consecuentemente, la Ley General de Educación, aprobada en julio del mismo año, prescribe este carácter obligatorio en sus artículos 3° y 4°. Con estas reformas a la ley se establece una educación básica obligatoria de nueve grados (RIES, 2002).

<sup>6</sup> Para el semidesierto noreste de Zacatecas, este servicio educativo lo proporciona mayoritariamente el Subsistema Telesecundaria, aunque en el municipio de Concepción del Oro existe también la opción de la Secundaria Técnica Industrial.

Vinculando las cifras de la demanda potencial social con el acceso de la población en edad de cursar educación secundaria, se observa que la cobertura no ha abarcado a la totalidad de la población, sobre todo en los ciclos 1995-96 representado en 72.73% y 2000-01 con el 84.33%, no así en el 2005-06, el que evidencia un importante acceso de jóvenes a este nivel educativo (99.66%).

CUADRO 3

DEMANDA SOCIAL POTENCIAL Y ACCESO DE LA POBLACIÓN EN NIVEL SECUNDARIA\*  
REGIÓN DEL SEMIDESIERTO NORESTE DEL ESTADO DE ZACATECAS

| CICLO   | DEMANDA SOCIAL | CON ACCESO | %     | SIN ACCESO | %     |
|---------|----------------|------------|-------|------------|-------|
| 1995-96 | 3341           | 2430       | 72.73 | 911        | 27.27 |
| 2000-01 | 2636           | 2223       | 84.33 | 413        | 15.67 |
| 2005-06 | 2315           | 2307       | 99.66 | 8          | 0.34  |

FUENTE: INEGI. Censos 1995 y 2005. Censo 2000.

Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas.

Estadísticas de inicio y fin de curso, ciclos 2000-2001, 2005-2006.

\*Comprende la población con edades de 13-15 años.

Si bien, el acceso de jóvenes para cursar la enseñanza secundaria se ha incrementado, existe también otro importante porcentaje de población que se quedó sin acceso a ésta, sobre todo en los ciclos 1995-96 (27.27%) y 2000-01 (15.67%).

#### DESERCIÓN, REPROBACIÓN Y EFICIENCIA TERMINAL EN NIVEL SECUNDARIA

En la región del semidesierto, la deserción y la reprobación de jóvenes que cursan la secundaria registra un relativo equilibrio; así, por ejemplo, la información del cuadro 4 indica que la deserción tuvo una caída de 1.75 puntos porcentuales en el ciclo 2000-01, y vuelve a retomar un incremento de 0.6 puntos en el ciclo 2008-09. En cuanto al comportamiento que asume la

reprobación, ésta registra una tendencia estable: se mantiene por arriba del 7.0% en cada uno de los ciclos.

CUADRO 4.

EVOLUCIÓN DE LOS INDICADORES DE EFICIENCIA EN NIVEL SECUNDARIA  
REGIÓN DEL SEMIDESIERTO NORESTE DEL ESTADO DE ZACATECAS

| CICLO   | DESERCIÓN | %    | REPROBACIÓN | %    | EFICIENCIA TERMINAL | %     |
|---------|-----------|------|-------------|------|---------------------|-------|
| 2000-01 | 164       | 6.74 | 176         | 7.24 | 1741                | 71.67 |
| 2005-06 | 110       | 4.99 | 160         | 7.19 | 1811                | 81.48 |
| 2008-09 | 129       | 5.59 | 183         | 7.95 | 1905                | 82.60 |

FUENTE: FUENTE: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas.

Estadísticas de inicio y fin de curso, ciclos 2000-2001, 2005-2006.

\*Comprende la población con edades de 13-15 años.

Con relación a la eficiencia terminal del nivel secundaria, en el cuadro 4 se observa una visible mejoría sobre todo en los dos últimos ciclos escolares registrados (representada en poco menos del 20%); sin embargo, se puede señalar que ésta sigue afectada por la influencia que ejerce la deserción y reprobación de la población de los jóvenes en este nivel educativo.

Las causas de este comportamiento son diversas, entre ellas se puede hacer mención a:

- » El contexto socioeconómico (que afecta a la mayoría de las familias de esta región), que incide de manera relevante en la continuidad, progresión y conclusión de los estudios en este nivel.
- » Una mayor vulnerabilidad de este grupo de población, que, en situación económica crítica en los hogares, los jóvenes desertan de las escuelas para salir en busca de ingresos que apoyen la economía de las familias. En tal sentido, los niños y jóvenes en esta región de manera frecuente apoyan a sus padres en actividades de trabajo, sobre todo en aquellas que tienen que ver con el

aprovechamiento de los recursos forestales, en actividades de recolección, corte, quema y tallado de fibras de arbustos y matorrales que les proporciona la naturaleza, y que les permite allegarse de algún ingreso.

- » La dispersión, aislamiento y lejanía de muchos de los poblados de la región del semidesierto noreste dificultan la incorporación de los jóvenes a los centros educativos, por la escasez de oferta o por las grandes distancias que los separan de éstos.
- » La emigración de los jóvenes en edades de 13 y más años hacia otras regiones y/o estados, para contratarse como jornaleros agrícolas o para realizar trabajos en la obra, etcétera.

#### SITUACIÓN EN EL NIVEL BACHILLERATO

La edad para cursar el bachillerato comprende los 16-18 años, tiene una duración de tres años escolares; se considera que en este nivel de educación se adquieren las competencias académicas para ingresar a educación superior.

La demanda social potencial para cursar estudios de bachillerato, en la región del semidesierto noreste, registra una importante disminución derivada de la reducción de población en esas edades (cuadro 5).

Cuadro 5

DEMANDA SOCIAL POTENCIAL Y ACCESO DE LA POBLACIÓN EN NIVEL BACHILLERATO\*

REGIÓN DEL SEMIDESIERTO NORESTE DEL ESTADO DE ZACATECAS

| Ciclo   | Demanda | Con acceso | %     | Sin acceso | %     |
|---------|---------|------------|-------|------------|-------|
| 1995-96 | 2468    | 477        | 19.32 | 1991       | 80.68 |
| 2000-01 | 2271    | 630        | 27.74 | 1641       | 72.26 |
| 2005-06 | 2037    | 866        | 42.51 | 1171       | 57.49 |

FUENTE: INEGI. Censos 1995 y 2005. Censo 2000.

Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas.

Estadísticas de inicio y fin de curso, ciclos 2000-2001, 2005-2006.

\*Comprende la población con edades de 16-18 años.

Si bien el avance en el acceso de los jóvenes al bachillerato se ha ido incrementando en cada ciclo escolar, éste continúa siendo reducido, así lo señalan los datos del cuadro 5, en el que se observa que en 1995-96 sólo cubrió el 19.32%, en 2000-01 el 27.74%, y en 2005-06 el 42.51%. A la par de este rubro, la población que no logra acceder al bachillerato es enorme: 80.68%, 72.26% y 57.49% respectivamente.

En síntesis, el escenario que en el nivel bachillerato guarda la región del semidesierto noreste del estado de Zacatecas, se puede resumir en los siguientes puntos:

- » Existe una fuerte reducción en la demanda social de este nivel.
- » La cobertura es muy baja debido a la inexistente evolución de la matrícula.
- » Para el ciclo escolar 2000-01 solamente existían cinco escuelas para dar atención a los jóvenes que demandan estudios de bachillerato, las cuales se incrementan a ocho en el ciclo 2007-08.
- » La población en edad de cursar el bachillerato es atendida en dos escuelas ubicadas en Concepción de Oro y cuatro en Mazapil; los municipios de Melchor Ocampo y El Salvador cuentan con una sola escuela, y atienden a muy poca matrícula.
- » La deserción en el bachillerato en esta región tiende a ser de las más altas en el estado.
- » En *eficiencia terminal*, de cada diez que ingresan al bachillerato sólo egresa la mitad.

Para los jóvenes del semidesierto zacatecano, el realizar estudios de bachillerato ha sido —y continúa siendo— difícil, situación que obedece a factores que inciden en mayor o menor medida en el acceso y permanencia escolar en este nivel, entre los que se puede hacer referencia a:

- a) La ausencia de oferta educativa en este nivel, lo que implica que al interior de las familias los padres desarrollen para sus hijos «*estrategias migratorias de estu-*



- » Se hace necesario visualizar a la educación como un factor de disminución de las desigualdades sociales, económicas y culturales entre las regiones, estados y naciones.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2010), Legislación Federal (vigente al 28 de Julio de 2010).
- INEGI (1995), Censo de Población y Vivienda, 1995, México.
- INEGI (2000), XII Censo General de Población y Vivienda, 2000, México.
- INEGI (2005), Censo de Población y Vivienda, 2005, México.
- ONU (2000), Declaración del Milenio. Consultado en <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>, el día 4 de julio 2010.
- ONU (2000), Cumbre Mundial sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Consultado en <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>, el 9 de julio de 2010.
- ONU-CEPAL (2007), Panorama Social de América Latina.
- RIES (2002), Reforma Integral de la Educación Secundaria. Documento Base. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Consultado en [http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema\\_educativo/planes/reformas\\_secundaria.pdf](http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/reformas_secundaria.pdf)
- Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas. Estadísticas de inicio y fin de curso, ciclos 2000-2001, 2005-2006 y 2008-2009.
- UNICEF (2005), Vigía de los derechos de la niñez mexicana. Número 2. Año 1. Diciembre de 2005. IDN (6 a 11 años). La edad escolar. Consejo Consultivo de UNICEF, México, p. 15.

MARTÍN ESCOBEDO DELGADO

#### PROFESIONALIZACIÓN DE LOS MAESTROS EN MÉXICO. EL INSTITUTO FEDERAL DE CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO, 1945-1970

#### INTRODUCCIÓN

EN ESTE documento se explica cómo es que la capacitación y la formación de maestros en México han sido y son una encrucijada. De ahí que relata con especial cuidado el proceso de formación de las primeras escuelas normales lancasterianas que durante 50 años formaron maestros que atendían —según el método de enseñanza mutua— a decenas, incluso, cientos de alumnos, en los rubros de lectura, escritura, doctrina cristiana y aritmética. Sin embargo, no fue sino hasta la administración porfirista, cuando se dio un giro sustancial a la formación de maestros. Aunque casi en el mismo momento las normales lancasterianas desaparecieron, dando paso al establecimiento de normales modernas. Al término del movimiento armado de 1910, las pocas escuelas formadoras de maestros que figuraban en el horizonte nacional, palidecían, por lo que estaba en entredicho su continuidad.

La situación desalentadora que vivía el maestro del país es que su desempeño distaba mucho de los requerimientos del campo mexicano, las luchas intergremiales saturaban la atmósfera educativa y, por si fuera poco, la ideología de la Revolución se estaba erosionando.

Con el propósito de brindar instrucción al magisterio, en el año de 1944 se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) en el que se expresa que las Misiones Culturales y las Escuelas Normales han sido insuficientes para preparar a los maestros rurales tanto en los conocimientos pedagógicos como en los económicos y sociales. El IFCM comenzó a operar y la preparación de enseñantes se extendió hacia todas

las entidades federativas, en Zacatecas se creó en 1945 con estudiantes de Pinos, Concepción del Oro, Jerez y Fresnillo.

#### LOS PROLEGÓMENOS DE LA PROFESIONALIZACIÓN

La capacitación y la formación de maestros en México han sido y son una encrucijada. Desde que en 1822 se instalaron por primera vez las escuelas normales lancasterianas, hasta hoy en día, la preparación de profesores ha avanzado dando tumbos.

Cuando México nació como Estado libre y soberano, una de las pocas vías para constituirse como nueva nación fue, sin lugar a dudas, la educación del pueblo. Por esa razón, en 1822 se creó en la ciudad de México la primera escuela normal lancasteriana que tuvo como propósito formar maestros que extendieran la educación elemental en el país. La Ilustración irrigo el pensamiento de algunos individuos, quienes vieron en la instrucción la base sobre la cual se construirían los nuevos ciudadanos que necesitaba el balbuceante país. En pocos años el ejemplo cundió. En 1822 se instaló una normal en Guanajuato, en 1824 otra en Oaxaca, en 1825 una más en Zacatecas y más tarde en Guadalajara. Años después se podía advertir una constelación de escuelas normales distribuidas en toda la geografía nacional.<sup>1</sup>

Durante casi 50 años, las normales lancasterianas formaron maestros que atendían —según el método de enseñanza mutua— a decenas, incluso, cientos de alumnos, en los rubros de lectura, escritura, doctrina cristiana y aritmética.<sup>2</sup> Las normales lancasterianas y las escuelas elementales tuvieron un rotundo éxito debido a las condiciones por las que atravesaba el país: durante casi todo el siglo XIX, México sufrió permanentes guerras intestinas, lo que impidió al Estado erigir un aparato

1 Tanck, Dorothy, «Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1824», en Josefina Zoraida Vázquez (Coord.), *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1995, p. 60. Cfr. Plascencia, Felipe, «Apuntes sobre los orígenes del normalismo mexicano», en *La tarea. Revista de educación y cultura*, Guadalajara, 2005, p. 17.

2 Escobedo, Martín, «La formación de maestros en México. Historia, balance y perspectivas», en *Contextos. Expresión de la teoría docente*, Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, 2007, p. 18.

educativo que irradiara su luz entre los habitantes de la nación. Como consecuencia del precario contexto, se desparramaron esfuerzos locales para procurar la instrucción de la niñez, así, desde los municipios se promovió la tarea de las escuelas normales y se fundaron y fortalecieron muchos centros escolares de carácter elemental. No fue sino hasta la administración porfirista, cuando se dio un giro sustancial a la formación de maestros. Mediante una acción fulminante, las normales lancasterianas desaparecieron, dando paso al establecimiento de normales modernas.

Bajo una nueva concepción educativa, producto de una visión positivista del mundo, la primera escuela normal moderna se fundó en 1870 en Orizaba, Veracruz por Enrique Laubscher. Muy pronto las normales modernas se multiplicaron gracias a la fructífera labor de Enrique C. Rébsamen.<sup>3</sup> La corriente pedagógica emergente preconizó tanto los estudios sobre la evolución de niños y jóvenes, como las teorías psicológicas en boga, aspectos que dieron forma a una novedosa manera de concebir y practicar la docencia. El ejercicio del profesor debía de sustentarse en pilares científicos, para ello, los futuros maestros tenían que estudiar los fundamentos de la enseñanza y ponerlos en práctica en escuelas anexas que servían como laboratorios. De esta época datan las asignaturas donde se reflexiona sobre la enseñanza y se realizan prácticas docentes que, se supone, son útiles a los estudiantes normalistas en el perfeccionamiento de su labor.

La política porfirista impulsó estos establecimientos con el afán de esparcir en el país la modernidad que sus intelectuales importaron del viejo continente. En las aulas normalistas se formaron profesores aptos en las técnicas de enseñanza, pero además muy familiarizados con la cultura escrita y los avances científicos y tecnológicos del momento. En este período las revistas pedagógicas comenzaron a florecer, así como otros géneros entre los que destacan el periodístico y literario, géneros que los maestros impulsaron con singular iniciativa. Aunque la historiografía sobre las normales porfiristas aún muestra

3 Véase Rébsamen, Enrique C., *Obras completas*, t. I, Xalapa, Ver., Secretaría de Educación y Cultura, 2001.

vacíos, con base en los escasos estudios existentes<sup>4</sup> es posible afirmar que estos espacios funcionaron como centros donde la cultura pedagógica, las técnicas de enseñanza y la formación rigurosa de profesores encontraron asidero. Sin embargo, los egresados que, durante su paso por estas escuelas construyeron para sí un capital cultural sólido, optaron por trabajar en pueblos y ciudades. Para ellos, el campo no representó una posibilidad seria para laborar, pese a que México era un país fundamentalmente rural. En esta tesitura, las normales porfirianas no cubrieron las necesidades sociales más sentidas en ese momento histórico. Con el estallido de la Revolución, algunas escuelas normales siguieron funcionando; empero, lo hicieron desplegando estrategias de sobrevivencia, es decir, negociando permanentemente con los bandos que se apoderaban consecutivamente del poder. En el lapso donde los desacuerdos se dirimían a través de las armas, las normales decayeron porque el otrora Estado fuerte que las sostuvo, se diluyó. Al término del movimiento, las pocas escuelas formadoras de maestros que figuraban en el horizonte nacional, palidecían, por lo que estaba en entredicho su continuidad.

Tras la Revolución Mexicana el país quedó postrado. La vieja creencia de que unidos todos los caudillos empuñaron las armas contra el dictador Porfirio Díaz y más tarde rechazando al unísono a Victoriano Huerta, se encuentra hoy hecha añicos. Lo que sucedió es algo diferente a lo que hemos escuchado, enseñado y aprendido. En realidad, las versiones que han prevalecido por muchas décadas responden a ciertos intereses, o son explicaciones a modo de quienes prefieren ocultar la inconsistencia ideológica, el enfrentamiento entre caudillos y la dispersión política acaecidas entre 1910 y 1921. México emerge de la Revolución con la agricultura diezmada, el aparato productivo semiparalizado, la educación trastornada, la ganadería sin descollar y una precaria economía. El gobierno fruto del enfrentamiento armado vislumbró como única vía la reconstrucción.

4 Bazant, Milada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, 1999. Arnaut, Alberto, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, Secretaría de Educación Pública / Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1998.

Para ello, reconoció que en tan titánica empresa la educación desempeñaría una labor crucial. Por eso el presidente Álvaro Obregón designó en 1921 a José Vasconcelos, en ese momento rector de la Universidad Nacional, como titular de la Secretaría de Educación Pública, organismo que tendría la encomienda de organizar y cohesionar los esfuerzos para que el país, a través de la educación, se encarrilara en los rieles del progreso.

Como Secretario de Educación, José Vasconcelos ideó una gran cruzada nacional con el objeto de que la enseñanza derramara sus beneficios a toda la población. Su ambicioso plan contempló a) proveer a las comunidades de ideas y habilidades para que procuraran su sustento, b) fomentar la higiene en todo el país y c) alfabetizar a niños y adultos.<sup>5</sup> El esfuerzo vasconcelista se vigorizó con la incorporación de cientos de maestras y maestros misioneros quienes, sin más arma que su entusiasmo, asumieron el reto de educar al pueblo.

Sin duda alguna, la pieza clave de la cruzada educativa fue el grupo de maestros que, dejando atrás su deficiente formación académica, se sumaron entusiastas a la convocatoria desplazándose hacia diversos puntos de la geografía nacional. El campo y la ciudad, la pequeña población y el ejido, fueron las trincheras desde donde los maestros desempeñaron su labor. El primer gobierno posrevolucionario manifestó siempre la alta estima que sentía por la digna labor que desarrollaban los mentores. Como muestra, Vasconcelos manifestaba su aprecio al referirse a ellos en los siguientes términos:

Ejército desgarrado, pero que lleva en el pecho un fulgor como de hazaña heroica: eso parecéis cuando se os contempla, maltratados por la vida, pobres de aspecto, pero con no sé qué firmeza interior que quizás viene de que en vuestras vidas no hay simulación, de que vuestras vidas son tenaces, de que vuestras obras son modestas pero firmes, pequeñas pero santas.<sup>6</sup>

5 La alfabetización era una tarea impostergable: aproximadamente el 80% de la población en México no sabía leer ni escribir, Véase Loyo, Engracia, «La lectura en México, 1920-1940», en *Historia de la lectura en México*, México, El Colegio de México, 2000, p. 243. 6 José Vasconcelos, «Discurso pronunciado en el Teatro Arbeu en la fiesta del maestro», en Vasconcelos, José, *Textos. Una antología general*, México, Secretaría de Educación Pública, 1982, p. 123.

Al concebir así a los maestros, el intelectual oaxaqueño implícitamente reconoce la débil preparación académica que poseen, sin embargo, identifica en ellos otras virtudes que les serán útiles en el desempeño de su labor: tenacidad, modestia y firmeza interior. Con el paso de los años, la confianza depositada en los maestros siguió firme. Durante la administración que encabezó el presidente Plutarco Elías Calles, la prioridad fue organizar al país y dinamizar la economía, propósitos que serían impulsados, entre otros, por los maestros.<sup>7</sup>

#### LA CREACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DEL INSTITUTO NACIONAL DE CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO

La política educativa posrevolucionaria tuvo claro que el epicentro de la transformación educativa serían los maestros, por ello, reconociendo que la inmensa mayoría engrosaba las filas magisteriales únicamente con estudios de primaria elemental, se tomaron medidas para capacitar a los profesores en servicio. Así nacieron las Misiones Culturales que llevaron a rincones insospechados innumerables elementos prácticos con la intención de fortalecer la labor educativa de los maestros. Sin embargo, conscientes de que dicha capacitación era insuficiente, y de que el medio rural necesitaba mentores con una sólida formación en los aspectos relacionados con el campo, los regímenes emanados de la Revolución erigieron, primero, las Escuelas Regionales Campesinas y, más tarde, las Escuelas Normales Rurales. Paralela a la instrucción que se daba en estos centros, subsistió la formación que se brindaba en las Normales Urbanas, que se caracterizó por su rechazo —a veces velado, otras abierto y agresivo—, a la política educativa de la posrevolución.

Hacia finales de la década de los treinta, los maestros del país enfrentaban una situación desalentadora: su desempeño distaba mucho de los requerimientos del campo mexicano, las luchas intergremiales saturaban la atmósfera educativa y, por

<sup>7</sup> Arce, Francisco, «En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934», en Vázquez, Josefina Zoraida (Coord.), *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, 1999, p. 145.

si fuera poco, la ideología de la Revolución se estaba erosionando.<sup>8</sup> Ante el desmoronamiento de la política educativa implementada por los gobiernos derivados de la Revolución, y considerando la deficiente preparación de la mayoría de los maestros que trabajaban sin contar con un título que los acreditara, el gobierno de Manuel Ávila Camacho, ante una coyuntura internacional, promulgó el 26 de diciembre de 1944 el decreto mediante el cual se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (en adelante IFCM). El documento fundante, a la letra expresa que las Misiones Culturales y las Escuelas Normales han sido insuficientes para preparar a los maestros rurales «tanto en los conocimientos pedagógicos como en los económicos y los sociales»;<sup>9</sup> además, el texto reconoce el rezago que existía en materia de instrucción de maestros, por tanto el gobierno decidió fundar el IFCM argumentando que «el progreso de la nación apremia para que en un tiempo mínimo el magisterio sea capaz de afrontar, en toda su amplitud y profundidad los problemas educativos por los que el país atraviesa». <sup>10</sup> El IFCM comenzó formalmente sus labores el 19 de marzo de 1945, extendiéndose rápidamente en todo el país a través de a) cursos por correspondencia impulsados por los Centros Orales Complementarios y b) cursos orales semiescolarizados que se desarrollaron en Centros Regionales de Estudio y Consulta.

El decreto de fundación del Instituto especifica el carácter temporal del organismo. Se pensó que en un lapso de tan sólo seis años se capacitarían todos los maestros en servicio que carecían de título; no obstante, el instituto prolongó su vida gracias a la incorporación masiva de profesores que sólo contaban con estudios elementales. Recordemos que hacia media-

<sup>8</sup> *Diario Oficial de la Federación*, México, 30 de diciembre de 1944, p. 1.

<sup>9</sup> Salvador Varela fue un connotado maestro. Nació en una comunidad de Tepetongo, Zacatecas el 1 de diciembre de 1901. Luego de cursar la educación primaria en su Estado, se trasladó a la ciudad de México, donde obtuvo el título de profesor en la Escuela Nacional de Maestros. El desempeño de su labor lo llevó a la sierra Tarahumara donde, como integrante de una Misión Cultural, esparció sus conocimientos en esa vasta región. Regresó a su entidad natal a fundar diversas escuelas primarias. Fue Director de la Normal para Maestros de Ciudad Victoria, Tamaulipas; Director de la Escuela Normal de Zacatecas; Director del Centro Oral del IFCM en Zacatecas y Director General de Enseñanza Normal en el país. Murió en la ciudad de México el 4 de marzo de 1975.

<sup>10</sup> Arnaut, Alberto, *op. cit.*, p. 97.

dos del siglo XX, el sistema educativo mexicano experimentó una cobertura sin parangón. El impulso a la educación popular por parte del Estado requirió la labor de un creciente número de maestros. Los semilleros docentes, es decir, las escuelas normales y el IFCM, no satisfacían la demanda, por lo que el reclutamiento se hizo con base en estándares mínimos: hubo necesidad de contratar con maestros que aún no terminaban de estudiar la educación elemental. Para el gobierno posrevolucionario, importaba más cubrir la demanda que procurar la calidad de la educación. Esto propició que el IFCM prolongara su vida por unos años más.

Desde su fundación, el IFCM tuvo una inscripción cautiva, pues la ley que se promulgó paralela a su instauración instruye que los maestros federales carentes de título están obligados a acudir sin excusa. Sólo escapan de esta norma aquellos profesores con diez años o más de servicio ininterrumpido y/o los que tenían más de 40 años de edad. Quienes por alguna circunstancia no atendían la indicación, perderían sus derechos para cualquier ascenso y cambio de adscripción.

El IFCM comenzó a operar en la capital del país. Muy pronto, al pensarse como una acción impostergable, la capacitación de maestros se extendió hacia todas las entidades federativas. El funcionamiento del IFCM comenzó a partir de dos órganos: la Escuela Oral, que a la sazón se convirtió en una Escuela Normal para Maestros no Titulados, y la Escuela por Correspondencia. A la primera asistían en curso regular los maestros en servicio que residían en la comarca donde se ubicaba la escuela normal; la segunda se esparció en el interior de los Estados al constituirse Centros Regionales de Estudio en puntos estratégicos, a los que acudían maestros en sesiones sabatinas. Durante los veranos, éstos se concentraban en el Centro Oral localizado en la capital del Estado. En este sitio, los profesores estudiaban de manera intensiva y presentaban exámenes. Así, en el instituto se trabajó con dos calendarios, denominados «A» y «B»: uno para el curso regular, otro para clases sabatinas y vacacionales.

En lo concerniente a Zacatecas, se creó en el verano de 1945 el Centro Oral número 31. El primer Director del Cen-

tro, profesor Salvador Varela,<sup>11</sup> vislumbró con claridad la encomienda del instituto local: además de dotar a los maestros en servicio de herramientas prácticas y pedagógicas que les fueran útiles en el desempeño de su labor, el Centro los habilitaría con un título, importante requisito para que los mentores mejoraran, tanto su condición salarial, como su práctica pedagógica.

Los primeros estudiantes zacatecanos provenientes de Pinos, Concepción del Oro, Jerez y Fresnillo, fundaron a su vez Centros Regionales de Estudio en sus respectivos municipios con el objeto de hacer extensiva la tarea desplegada por el instituto. En un cuarto de siglo, el IFCM expidió en el país decenas de miles de títulos a maestros en servicio, de los cuales, 2 700 corresponden al Estado de Zacatecas. Algunos elogian dicha labor; no obstante, otros la critican, pues sostienen que la dependencia funcionó como agencia masiva de titulación, lo que produjo una capacitación deficiente y, en consecuencia, un precario rendimiento escolar en las escuelas primarias.<sup>12</sup>

Al margen de sus defensores y detractores, lo cierto es que el instituto merece un estudio que valore sus fortalezas y debilidades en el contexto donde se desarrolló. Es verdad que durante sus 25 años de existencia se privilegió la titulación masiva descuidando los procesos de calidad desarrollados en el interior de los centros; asimismo, los profesores que atendían cursos en el IFCM se improvisaron; en muchos casos, quienes asistían como estudiantes a los Centros Orales, fungían como maestros en los Centros Regionales; además, las sedes distribuidas a lo largo y ancho de la República estuvieron desarticuladas; por último, el organismo capacitador fue visto como botín por la emergente clase política magisterial que había conformado el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Edu-

11 Salvador Varela fue un connotado maestro. Nació en una comunidad de Tepetongo, Zacatecas el 1 de diciembre de 1901. Luego de cursar la educación primaria en su Estado, se trasladó a la ciudad de México, donde obtuvo el título de profesor en la Escuela Nacional de Maestros. El desempeño de su labor lo llevó a la sierra Tarahumara donde, como integrante de una Misión Cultural, esparció sus conocimientos en esa vasta región. Regresó a su entidad natal a fundar diversas escuelas primarias. Fue Director de la Normal para Maestros de Ciudad Victoria, Tamaulipas; Director de la Escuela Normal de Zacatecas; Director del Centro Oral del IFCM en Zacatecas y Director General de Enseñanza Normal en el país. Murió en la ciudad de México el 4 de marzo de 1975.

12 Arnaut, Alberto, *op. cit.*, p. 97.

cación (SNTE), así, muy pronto el instituto estuvo copado por maestros provenientes del SNTE, quienes le imprimieron una orientación política en demérito de los aspectos académicos.<sup>13</sup>

Sin embargo, también hay que considerar que la institución se convirtió en la escuela normal más grande del mundo, involucrando a numerosos intelectuales que escribieron para los maestros. En este sentido, el esfuerzo editorial desarrollado por dicho organismo es digno de encomio: creó la Biblioteca del IFCM, que incluyó autores, títulos y temáticas diversas. El acervo bibliográfico difundió el pensamiento de Ovidio Decroly, María Montessori, Celestin Freinet, John Dewey, atisbos del pensamiento de Jean Piaget, así como las aportaciones a la educación Mexicana de Rafael Ramírez, Moisés Sáenz y Narciso Bassols. Los materiales impresos que el instituto editó y distribuyó incluyen libros de texto, cuadernos de trabajo, cuestionarios, guías de estudio y publicaciones periódicas como la revista Capacitación, que luego fue sustituida por el Boletín del IFCM. Otro acierto de la institución capacitadora de profesores fue la multiplicación de vasos comunicantes entre los trabajadores de la educación, debido a que la cultura pedagógica fluyó sin cortapisas. De esta época datan los congresos pedagógicos organizados en pleno siglo XX, donde se discutieron problemas relacionados con el mundo educativo.

En un lapso de 25 años, el IFCM expidió en el país más de 60 000 títulos a maestros en servicio. Esta titulación a granel disminuyó el número de profesores sin título, de esta forma, cada vez menos requerían los servicios del organismo; de esta manera, con el paso de los años, el proyecto de capacitación, perdió su razón de ser.

A sabiendas de la debacle, la Secretaría de Educación Pública suprimió el instituto, estableciendo en su lugar la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGM-PM) en 1971; siete años después instituyó la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM). La serie de cambios prosiguió con la fundación, en 1989, de la Dirección General de Educación Normal y Actuali-

13 Véase Arteaga, Belinda, La institucionalización del magisterio (1938-1946), México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

zación del Magisterio (DGENAM). El giro en la política educativa nacional fue muy notorio. Si con anterioridad se consideraba prioritaria la capacitación de los maestros, en adelante, con un crecido número de escuelas normales en el territorio mexicano y sin una necesidad apremiante en la dotación de títulos a maestros en servicio que carecían del documento, la capacitación se abandonó, dando paso a la actualización. De esta política nació el Centro de Actualización del Magisterio (en lo sucesivo CAM), organismo nacional que derivó en centros estatales, cuya organización y funcionamiento se desmembró con la descentralización, adquiriendo matices particulares en cada entidad federativa.

Hoy en día, el estado de la cuestión sobre la creación, el funcionamiento y los resultados que obtuvo el IFCM, es todavía precario. Los historiadores de la educación han privilegiado otros objetos de estudio. La rica veta del IFCM permanece inexplorada. Aún sabemos muy poco acerca de este instituto que constituyó un hito en la capacitación de los maestros durante buena parte de la segunda mitad del siglo XX, y del cual existen, como herederos, centros de actualización cuya vocación sigue siendo la atención de maestros en servicio.

#### A MANERA DE CIERRE PROVISIONAL

En los rubros de la capacitación, actualización y formación de maestros todavía falta mucho qué decir y varias cosas por replantear. Luego de la revolución, la política educativa se pronunció por ampliar la cobertura. Para ello fue necesario incorporar a miles de maestros que se encargaran de impartir instrucción elemental en todo el país. La labor que los maestros desarrollaron en el medio rural, generalmente redundó en beneficios para sus habitantes. Considerando el trabajo seminario de estos profesores, los apologistas de la época de oro de la escuela rural mexicana, han construido un relato que roza en la leyenda. Es cierto que durante el período que abarca de 1921 a 1940, se registraron avances significativos en el campo de la educación, sin embargo, muchos resultados distan mucho de

lo que argumenta la versión dorada: como lo muestra Francisco Arce,<sup>14</sup> un alto número de maestros no estaban preparados para procurar el avance académico de sus alumnos; otros, obstruyeron el progreso de las comunidades; algunos más, asumiendo su rol como agentes del Estado al concretar las políticas gubernamentales, fueron perseguidos y no pocos masacrados.

A la distancia, tanto la escuela rural como la capacitación y formación de profesores deben matizarse. Una historia más aproximada a lo que en realidad sucedió, debe incluir el conjunto de claroscuros por los que avanzó la educación que se practicaba en el campo y los resultados de las Misiones Culturales y las Normales Rurales. Sólo conocemos hoy en día que el gobierno encabezado por Manuel Ávila Camacho consideró que estas instituciones no cubrieron la necesidad que apremiaba en el campo mexicano. Al ser insuficientes, se creó el IFCM con la intención de capacitar a los maestros en servicio y, de paso, otorgarles un título que los acreditara en el desempeño de su labor.

El IFCM se constituyó como la Normal más grande del mundo. La masificación produjo muchas fisuras que hoy se presentan en el terreno de la formación docente, a saber: bajos estándares de calidad; pésimos resultados académicos a la luz de exámenes externos; simulación en el trabajo efectivo; autocomplacencia entre los actores del hecho educativo; y un creciente descrédito ante la sociedad. Entender lo acaecido en los aspectos de la capacitación y de la formación docente, ayudará a mejorar los procesos que se desarrollan actualmente en los centros magisteriales, no obstante, para el caso del IFCM, aún la historia está por hacerse.

14 Arce, Francisco, op. cit.

LA EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO EN ARGENTINA. REFLEXIONES SOBRE EL ORIGEN DE UNA BIOPOLÍTICA DE LA PRÁCTICA ESCOLAR. APORTES PARA UN ESTUDIO COMPARADO DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA<sup>1</sup>

*Sin embargo, por resistencia en el seno de las relaciones de poder entendemos algo más que una simple negación ¿no cabe decir que ciertas prácticas son de hecho la manera en que sujetos dominados formulan su propio lenguaje?*

*Pienso, en efecto, que la resistencia es un elemento de esa relación estratégica en que consiste el poder. En realidad, la resistencia siempre se apoya en la situación que combate.<sup>2</sup>*

INTRODUCCIÓN

EN ESTE trabajo se concibe la educación como un proceso social que constituye el sentido histórico de las naciones y resulta imposible imaginar un pueblo sin un sistema particular de saberes por más elementales que éstos sean. El Estado, como órgano dominante, ha visto en el sistema educativo una tecnología, un lugar de aplicación del juego poder-saber. En este análisis, se plasma la preocupación que viven de manera simultánea los países de América Latina: el fin de la educación como un intento emancipatorio de las fuerzas del Estado. Los pedagogos deben tomar posiciones respecto a la posibilidad o imposibilidad de lo que se cree una idea de futuro. De lo contrario, es preferible abandonar la clase y negarse a formar suje-

1 Coloquio Internacional «Cultura, historia, políticas y procesos educativos». Hacia la construcción del pensamiento educativo. Universidad Autónoma de Zacatecas. Unidad de Docencia Superior. 3, 4 y 5 de Noviembre de 2010. México.

2 Foucault, Michel, *Entrevista: sexo, poder y política de la identidad en Dichos y escritos*, Tomo III, Editora Nacional de Madrid, Madrid, (2002).

tos que remediablemente están destinados para una sociedad catastrófica.

Corresponde a los pedagogos analizar las diferentes tensiones que este enfoque provoca, intentando reconstruir un esquema de interpretación en la intersección entre proyecto educativo (como modelo de libertad creativa y participativa) y esquema biopolítico del orden escolar (como modelo de control y sistematización de la libertad y la expresión).

El propósito de este documento, es exponer la crisis de la educación en Argentina a través de cuatro momentos: la pedagogía del despojo (la educación en la Colonia); la pedagogía del sujeto racional o el origen de la biopolítica educativa (conformación del sujeto nacional centrado básicamente en el invento de un actor que se reconoce como parte de un sistema político nacional); la pedagogía popular o una biopolítica de resistencia (se genera con la fuerte incorporación de la clase media al sistema educativo); por último, la pedagogía del sujeto de mercado o biopolítica del individualismo exitoso (resultado del gobierno militar de 1976 signado por una restauración liberal con rasgos biopolíticos, en donde el sujeto pedagógico es un sujeto reprimido y la política educativa ya no es objeto de una disputa democrática, antes bien direccionada bajo la lógica de un modelo liberal que resultó ser exitoso en el sentido de despojar a la educación de su concepto de derecho para convertirla en un bien privado).

De ahí que es urgente la construcción de una alternativa popular al modelo hegemónico. La lucha por un mundo mejor y una nueva educación son parte de una misma praxis transformadora.

## INICIO DEL DOCUMENTO

La educación como proceso social es constitutiva del sentido histórico de los pueblos. No es posible pensar pueblos, comunidades, organizaciones, sin un sistema particular de transmisión de saberes por más elementales que éstos sean. A medida que la sociedad se ha organizado como forma social, la educación como sistema estructurado ha cumplido un papel fundamental. Ha transmitido valores, formas de creencia, saberes necesarios para la vida<sup>3</sup>. En el despliegue de esos fundamentos, el poder, como forma de dominio y de organización, el poder como forma de gobierno, ha tenido en el sistema educativo una tecnología, un lugar de aplicación. En tal caso, la educación ha sido uno de los espacios privilegiados en los que los juegos de poder-saber fueron aplicados como estrategias de dominación (disciplinaria).

Pero estos juegos de poder/saber, han permitido la aparición de las resistencias, lógicas de contra normas<sup>4</sup>, espacio de disputa de grupos políticos, etc. Así, la constitución histórica de la educación tiene dos articulaciones indisociables, siem-

\*\*\*\*\*

<sup>3</sup> En tanto hablamos de sistemas políticos de gobierno a partir de la aparición del fenómeno del Estado como nueva racionalidad política y el nuevo sentido de la idea de gobierno, como el gobierno de los otros. Con la salvedad de que ahora, estamos pensando en que la educación, junto a otras formas de racionalidad de la vida en común, es parte de «un conjunto constituido de instituciones, procedimientos, análisis, reflexiones, cálculos y tácticas que permiten ejercer una forma de poder que tiene por objetivo principal la población, por forma mayor la economía política y por instrumento teórico esencial los dispositivos de seguridad» (Foucault, 2006).

<sup>4</sup> Siguiendo los comentarios de Michel Foucault (2006: 406), las contraconductas en el sistema moderno de gubernamentalidad se refieren al rechazo de la Razón de Estado y sus exigencias fundamentales vinculadas a una idea de «existencia en tiempo indefinido» de un ciudadano sometido a un Estado omnipresente. Una primera contraconducta se refiere precisamente a la posibilidad de una escatología, a una suspensión del tiempo histórico y político. Eso ocurrirá el día en que la sociedad civil pueda liberarse de las coacciones y tutelas del Estado. Para este análisis, sin embargo, retomamos la segunda contraconducta señalada por Michel Foucault, y es precisamente la que indica la resistencia a una «obediencia total y exhaustiva, en su conducta, a todo lo que pueden representar los imperativos del Estado». Afirma Foucault «debe haber un momento en que la población, en su ruptura con todos los lazos de la obediencia, tenga efectivamente el derecho, en términos no jurídicos sino de derechos esenciales y fundamentales, de romper los vínculos de obediencia que puede mantener con el Estado y levantarse contra él para decir: esas reglas de obediencia deben ser reemplazadas por mi ley, la ley de mis exigencias, la ley de mi naturaleza misma de población, la ley de mis necesidades fundamentales».

pre en tensión, siempre juntas. Una especie de noria, que por momentos se sumerge en el dominio y por momentos emerge como liberación. La primera articulación es siempre entendida como lógica de una razón técnica<sup>5</sup>, ideología disfrazada de racionalidad. Saberes para la práctica, futuro de proyección calculada, ideología del consumo. Esta perspectiva entiende a la educación como un ámbito caracterizado por la racionalidad instrumental, que elimina o (conquista) el campo de la discusión axiológica<sup>6</sup>.

Como afirma María Cristina Davini (2005)<sup>7</sup>, el otro rasgo compartido por estas tradiciones consiste en una suerte de epistemología espontánea, resultante de la ideología de la modernidad y del positivismo, centrada en la noción de neutralidad de la escuela y del conocimiento, y en la ilusión del progreso. Ella se expresa en el objetivismo, en la certeza metódica, en la razón instrumental del conocimiento útil para tal progreso, en la visión homogénea y homogeneizadora de la realidad. Esta concepción empírica y homogeneizante elimina «simbólicamente» los sujetos concretos y su diversidad cultural, que es la base de la construcción pedagógica. En lugar de constituirse en un encuentro de sujetos, en un acto pedagógico, las propuestas que emergen de estas tradiciones se constituyen en «pedagogías disciplinadoras».

Por otra parte, la educación puede ser vista, y este es el de-

Max Weber introduce el concepto de racionalidad para definir la forma de actividad económica capitalista, del tráfico social regido por el derecho burgués, y de la dominación burocrática. «Racionalización significa en primer lugar la ampliación de los ámbitos sociales que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional. Paralelamente a esto corre, en segundo lugar, la industrialización del trabajo social, con la consecuencia de que los criterios de la acción instrumental penetran también en otros ámbitos de la vida (urbanización de las formas de existencia, tecnificación del tráfico social y de la comunicación)» Jürgen Habermas, *Ciencia y técnica como ideología*, Edit. Tecnos, Madrid, (1968).

Es importante aclarar que tampoco estamos pensando en la constitución de una nueva racionalidad comunicativa a lo Habermas, una especie de «comunidad dialógica» porque sería negar la constitución misma del poder. ¿Con base en qué acuerdos se establecería la ética discursiva? ¿Con base en qué criterios se constituyen los diálogos que se van a considerar válidos? Esta tesis no puede ser considerada como válida en tanto siga apostando a la negación del conflicto o en todo caso, a su reconocimiento como resoluble.

Davini, María Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Edit. Paidós, Bs.As., (2005).

safío, de otra forma, como un intento emancipatorio, en donde el orden técnico esté a la altura de una práctica moral<sup>8</sup>. Esto implica que toda la tecnología y práctica educacional puesta al servicio de un aprendizaje (lo pedagógico y lo didáctico, evaluativo, curricular, normativo y lo institucional) esté enmarcada en el juego de la disputa por un sentido de la historia. Los pedagogos debemos tomar posiciones respecto a la posibilidad o imposibilidad de lo que creemos una idea de futuro. De lo contrario, se debería abandonar la clase y negarse a formar sujetos que remediamente están destinados para una sociedad catastrófica<sup>9</sup>.

La disputa en la educación es al mismo tiempo que una disputa por la política<sup>10</sup>, una disputa por el conocimiento, por la resistencia de vivir pensando. Ya no nos quieren quitar las palabras, porque sencillamente los juegos del lenguaje ya no parecen pertenecernos. Ahora nos quieren hacer creer que pensar ya no tiene valor, no tiene sentido. Los que trabajamos en educación tenemos una responsabilidad, y es la de ofrecerle a cada estudiante, a cada persona que se educa, una alternativa para que no quede nadie preso de su destino de origen, incluidos los que creemos que los orígenes no tienen que ser impedimentos, ni que los destinos deban ser crudas realidades<sup>11</sup>.

\*\*\*\*\*

Refiero a la idea de «práctica» y no de «orden» moral en tanto me sitúo en la experiencia de subjetivación como la racionalización de un proceso, asimismo provisional, que desemboca en un sujeto, o más bien en sujetos. Como afirma Foucault «llamaré subjetivación al proceso por el que se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que evidentemente no es sino una de las posibilidades dadas a la organización de una conciencia de sí», Michel Foucault, *Dichos y escritos*, t. II, Editora Nacional, Madrid, (2002).

Es interesante analizar aquí las tesis de Foucault sobre la «política progresista» en tanto que no la enviste de sistema ni le confiere amplitud movilizadora. Se sostiene sin embargo en un proceso de reconocimiento histórico de las condiciones y posibilidades de cada época y en la articulación como práctica, que se sostiene en otras prácticas. Johannesson, I., «Genealogía y política progresista: reflexiones sobre la noción de utilidad», en *El desafío de Foucault*, Popkewitz T y Brennan M. (comps), Edit. Pomares, Barcelona, (2000).

«Ninguna cosa es en sí misma política porque la política no existe sino por un principio que no le es propio, la igualdad. El estatuto de ese «principio» debe precisarse. La igualdad no es un dato que la política aplica, una esencia que encarna la ley ni una meta que se propone alcanzar. No es más que una presuposición que debe discernirse en las prácticas que la ponen en acción», Ranciere, Jacques, *El desacuerdo. Política y filosofía*, Ediciones Nueva Visión, Bs.As., (1996), p. 49.

Es así como la emancipación intelectual no puede institucionalizarse sin conver-

En el caso argentino, tal como lo plantea Adriana Puiggrós, es necesario reconocer el carácter histórico de la pedagogía. Y en ese reconocimiento, como dijimos antes, no se puede negar la disputa permanente por los significados en el juego de las identidades políticas<sup>12</sup>.

Para Pineau (2008) ese reconocimiento histórico de la pedagogía como espacio de luchas, se puede comprender cuando se realiza una historización de la educación como práctica social. Según este autor, es posible reconocer dos modelos para la articulación de estos relatos. Uno basado en los que denomina «imaginarios pedagógicos» y otro basado en los «agentes educativos». En el primer caso, incluye cinco imaginarios: el imaginario civilizador, el imaginario normalista, el imaginario espiritualista, el imaginario desarrollista y el imaginario neoliberal.

Por su parte, el segundo modelo, el basado en los «agentes educativos» está centrado en la disputa sobre quienes se hicieron cargo de la tarea de gestionar la educación. En este punto entra en debate el papel del Estado como creador del sistema y el agotamiento del mismo a través de lo que se denominó «crisis del estado benefactor» y las estrategias del estado neoliberal reciente.

Sin embargo, esta construcción, según el autor, está pen-

~~~~~  
tirse en instrucción del pueblo, es decir, organización de su minoría perpetua (...) La igualdad es fundamental y ausente, es actual e intempestiva, siempre atribuida a la iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas de su verificación. La igualdad no es formal ni real, no consiste en la enseñanza uniforme de los niños. La igualdad está afuera de los pedagogos, afuera de los debates superficiales o de las formas constitucionales. En la medida que no sea por iniciativa de los propios individuos y grupos, no existe como entidad real. (Jacques, Ranciere, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Libros del Zorzal, Bs. As., 2007).

¹² Siguiendo las ideas de Etienne Balibar, vamos a considerar el término «identidad» como un proceso trans-individual, ya que no es ni puramente individual ni puramente colectiva. Si bien puede ser vivida como singular, no deja de estar construida por un sistema de relaciones sociales, reales o simbólicas. Por su parte, la identidad colectiva, si bien se constituye desde un nosotros, por ejemplo la patria, la familia, nunca es otra cosa que un vínculo entre imaginarios individuales. Esto llevaría a la idea de que no se podría hablar de identidades, sino de identificaciones y procesos de identificación. Esto sería así, porque para Balibar no habría identidad que sea dada y adquirida de una vez y para siempre. (Balibar, Etienne, *Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global*, Gedisa, Barcelona, 2005).

sada para reconocer el carácter político de la enseñanza de la historia de la educación, en tanto precisión acerca de los saberes mínimos que deben integrarla y optar por su armado a partir de algún eje vertebrador de alta capacidad explicativa.

Teniendo en cuenta éste y otros antecedentes citados y reconsiderando la extensa bibliografía al respecto, vamos a proponer, en un intento de esquematismo explicativo,¹³ cuatro posibles ejes que nos permitan pensar en términos socio-políticos los derroteros de la política educativa argentina. El anclaje de esta proposición está en la idea de lo que Foucault llamaría «juegos de verdad», en el sentido de que no se trata de descubrir las «cosas verdaderas», sino las reglas según las cuales lo que un sujeto puede decir depende de la cuestión de lo verdadero y de lo falso. De esta manera, una historia crítica del pensamiento es una historia de emergencia de los juegos de verdad, es decir una historia de las «veridicciones», entendidas como las formas según las cuales se articulan los discursos susceptibles de ser llamados verdaderos o falsos. Estamos hablando en definitiva de condiciones de esta emergencia, sus efectos en lo real, el modo en que esa emergencia constituyó el *a priori* histórico de una experiencia posible.

Tal como afirma Foucault no se trata de interrogar al poder escolar, sino que se trata de estudiar los procedimientos y técnicas que se utilizan en sus diferentes contextos institucionales para actuar sobre el comportamiento de los individuos, aisladamente o en grupos. Y de cómo a través de esa forma de gobierno de unos sobre otros, se objetiva al sujeto educando en un contexto histórico particular. En este contexto, los ejes propuestos tienen un sentido: se convierten en potentes categorías explicativas de los diferentes momentos políticos de luchas locales y particulares.

Luego de esta aclaración, pasaremos a situar los ejes en debate. El primero lo denominaremos «pedagogía del despojo». Al segundo momento, «pedagogía del sujeto nacional o el

~~~~~  
<sup>13</sup> Es insoslayable no pensar en la importante obra de Adriana Puiggrós, pero también en la obra de otros intelectuales argentinos como Paviglianiti, Ramallo, Tedesco, Cucuzza, Weinberg, Barrancos, Dussel, Mollis, Braslabsky, Bravo, Carli, Gvirtz, Pineau, que han contribuido y siguen contribuyendo de manera significativa a esta empresa.



mecanismos de inclusión/exclusión; y finalmente, asegurar un orden productivo.

#### CIVILIZACIÓN Y BARBARIE. UN BINOMIO QUE CRUZA TODA LA HISTORIA ARGENTINA

El par civilización–barbarie ha recorrido toda la historia de Argentina. Así, la palabra «civilización» ha atravesado toda la vida moderna entendiéndose desde dos puntos de vista: como movimiento por medio del cual se sale de la barbarie, y como un estado de la sociedad en un momento determinado. Es decir, que siempre estuvo unido a la idea de perfectibilidad, de progreso, producto de la ciencia moderna en donde al hombre se lo ve como un ser perfectible y en eso descansa la idea de progreso por vía del progreso técnico y económico y el refinamiento de las costumbres.

Esta civilización tiene su contracara en la barbarie, porque el solo hecho de pensar que la sociedad se puede perfeccionar implica aceptar que parte de un estado anterior que podríamos denominar de barbarie. Este término utilizado inicialmente para referirse en el caso de los griegos al extranjero, o a las tribus que invadieron el imperio romano, fue utilizado ya en el siglo XVIII para indicar un tipo de sociedad que tenía una cultura distinta, es decir, pasa a ser un vocablo que califica al Otro, que estigmatiza al Otro desde la cultura que se considera legítima y que le sirve para su propia legitimación. Esta es la filosofía que sirvió de base para toda la colonización: hay una autoinvestidura de la misión civilizadora sobre los pueblos que se consideraban bárbaros o menos civilizados<sup>17</sup>.

17 Siguiendo las ideas de Caruso (2005), sobre el uso que Foucault le da a la idea de gobierno, estamos hablando de las formas del gobierno concreto y real, centrado en la cotidianeidad de prácticas que con ayuda de órdenes, instrucciones, influencias directas e indirectas, estas personas quieren constituir «figuras de autoridad». Gobernar no sólo para conducir conductas sino para construir procesos de «legitimación» de la autoridad. En el concepto de gobierno de Foucault no se trata solamente de hacer visible la existencia de, por ejemplo, órdenes, instrucciones e influencias con una eficacia propia, sino también de mostrar que esta eficacia, desde el lado del que cumple la orden, se corresponde con algún grado de apoyo y afirmación de la figura de autoridad.

Es decir, que esta asociación civilización–barbarie, cumplió funciones políticas y sociales, porque en primer lugar le daba a la idea de progreso un alcance evolucionista que implicaba un porvenir inevitable, justificando y legitimando las colonizaciones. En segundo lugar, generó una carga negativa hacia la barbarie, que a partir de la Revolución Francesa ya no estará en «el afuera» sino que ahora se encontrará «adentro» de las propias sociedades. En tercer lugar, permitió desacreditar al adversario, legitimando a la burguesía ascendente como la portadora de los valores del progreso. Y finalmente, y tal como lo planteábamos al principio, ayudó a generar un miedo terrible, casi cobarde, respecto a la desintegración social.

El mismo concepto de progreso fue una preocupación central de los pensadores latinoamericanos durante el siglo XIX, porque si bien se reconocía la necesidad del progreso, también se era consciente de la necesidad de construir una nación que incluyera a todos sus integrantes, es decir, había que incluir a la barbarie. En América Latina la figura del bárbaro tiene una existencia como metáfora literaria y también como imagen de la realidad social que presentaba una doble exterioridad. Por un lado, la figura del Otro como fuerza social real y amenazante, y también en el Otro como ideal reformador (que podían ser los europeos o los norteamericanos).<sup>18</sup>

A partir de esta somera descripción, vamos ahora a desarrollar los ejes propuestos con la categorización analítica del binomio en cuestión.

#### PRIMER MOMENTO. LA «PEDAGOGÍA DEL DESPOJO»

La «pedagogía del despojo» podría ser el proceso que implicó la educación en la Colonia, que tuvo dos momentos fundamen-

18 Ese «miedo al otro» en términos foucaultianos tiene un carácter positivo en relación al poder. Tal como lo explica Foucault (2001: 55) la edad clásica también inventó técnicas de poder tales que éste ya no actúa por extracción, sino por producción y maximización de la producción. Un poder que no obra por exclusión, sino más bien por inclusión rigurosa y analítica de los elementos. Un poder que no actúa por la separación en grandes masas confusas, sino por distribución según individualidades diferenciada. Un arte de gobernar. (Foucault, M. *Los anormales*).

tales: el primero, centrado en la conquista de una cultura sobre otra; y el segundo, sobre qué posición adoptar acerca del sujeto educando. En Argentina este ideal de progreso se tradujo en una lucha por la instauración de un Estado liberal, y para la mayoría de los historiógrafos, la consolidación del proceso de transformación del país se da para el año 1880 («Conquista del Desierto», centralización política y entrada de Argentina al mercado mundial como país agroexportador).<sup>19</sup>

Esta dicotomía o complementariedad de la civilización y la barbarie se puede reconocer en las ideas del político Domingo F. Sarmiento, que devenido en agudo escritor, plasmó estas ideas en un libro llamado «Facundo» (1845).<sup>20</sup> En esta obra se puede observar por una parte, una incompatibilidad o dicotomía o dos polos opuestos que llevan a la exclusión de uno de los polos; y otra visión, que conlleva a una conjunción o implicación. En este sentido, para Sarmiento lo que marca la alteridad de América con respecto a Europa es que en América la barbarie designa el triunfo de la naturaleza por encima de la sociedad y la cultura, pues habrá un orden que no será totalmente controlado por el hombre sino que este será el producto de la yuxtaposición del hombre con la naturaleza.

Esta es la figura del «gaucho» con su caballo, en donde a la barbarie se la muestra en la imagen del «gaucho individualista» por su relación natural con la libertad pero que también debe enfrentar en soledad a la naturaleza. Figura que Sarmiento

19 Esta situación tuvo correlato con la integración de la economía mundial que alcanza su máxima intensidad en las últimas décadas del siglo XIX y hasta 1914, y que se produjo por tres vías principales: el movimiento internacional de capitales, las corrientes migratorias y la expansión del comercio mundial. La incorporación de Argentina en este mercado mundial se efectúa sobre la base de la expansión de exportaciones de productos agropecuarios. Esto fue posible por la fuerte expansión de la demanda mundial de productos agropecuarios de clima templado y porque el país disponía de enormes extensiones de tierras fértiles no explotadas o parcialmente utilizadas.

20 Sarmiento intenta explicar a través de esta obra la problemática de la realidad nacional de acuerdo al orden histórico, geográfico y social, estudiando la vida de Facundo Quiroga (caudillo riojano) para comprender el gobierno de Rosas (caudillo porteño), remarcando la poca atención y crítica, que según Sarmiento, Argentina recibe por parte de Europa. Pretende también movilizar al lector culto, incentivándolo a un proyecto de progreso que lo saque de la oscuridad en la que vive. En la introducción se plantea a Facundo como un fantasma inmortal, un ser que, aunque muerto, sigue vivo en el recuerdo popular, casi mistificado y eterno.

describe como «sentado delante de su tapera, ocioso y perdido en la contemplación de la pampa infinita» (Svampa, 1994: 57), esto nos muestra que para Sarmiento la barbarie está en el «desierto», en el «vacío», con lo que la civilización estará con la urbanización, con la ciudad y su cultura, es decir, el progreso no puede darse sin el concepto económico de propiedad y sin la ciudad que lleva a «llenar el vacío», para lo cual hay que hacer una apertura a la inmigración.

La fundación de escuelas y pueblos que surgieron en los desiertos fue una tarea de las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda; exigió de la conformación de las «escuelas normales» de formación de maestros, el ingreso de maestras norteamericanas, nuevos métodos de enseñanza y la doctrina positivista, y en 1884 la sanción de la Ley 1420 de enseñanza gratuita, laica y obligatoria. Pero desde 1880 hasta el primer centenario en 1910, la Argentina se ve azotada por diversos polos conflictivos: la cuestión inmigrante, la cuestión social y la cuestión nacional.

Por su parte, la inmigración tuvo en Argentina una repercusión importante: por ejemplo en 1869 el 12% de la población era extranjera, en 1895 era un 25% y en 1914, de una población de 7.885.000 habitantes, el 30% era extranjero. La Argentina recibió entre 1821 y 1932 6.402.000 inmigrantes, colocándose por detrás de Estados Unidos, que recibió más de 32.000.000 (Svampa, 1994). Esta gran cantidad de inmigrantes cambió las características de la ciudad, con la aparición de barrios pobres y ghettos, unido al hecho de que las élites tradicionales consideraban como oportunistas a los recién llegados, más el hecho de que los inmigrantes que habían sido pensados como un posible instrumento para las manos de las élites dominantes, se comenzaban a organizar desde el mismo momento de la llegada al país en asociaciones de resistencia y mutuales. Estos movimientos son los que dan origen a los primeros grupos sindicales. De hecho, las clases dirigentes tendieron a asimilar la cuestión obrera con la cuestión inmigrante, para insertar la nueva cuestión social en una cuestión que se vinculaba al binomio nacional - extranjero, viéndose al extranjero como peligroso y que había que reprimir, y a los obreros como el nuevo peligro

de desintegración social y fantasma de una nueva barbarie (Svampa, 1994).

Esto produjo un cambio en la idealización de la cuestión inmigrante, dado que el inmigrante imaginado por Sarmiento y Alberdi como aquel anglosajón, industrioso, laborioso y portador de una tradición liberal que sería el elemento central del progreso del país, había quedado sólo en la imaginación; porque los inmigrantes ni llenaron el vacío del desierto -pues se quedaron en las ciudades-, no eran sajones, ni estaban educados en la tradición liberal. Pero si bien Sarmiento se sentía desolado por esta realidad tan distinta a la por él mentada, las clases dirigentes vieron en el inmigrante una oferta de mano de obra y ya no interesaba su papel como sujeto político, es decir, a partir de 1880 el inmigrante es visto sólo en su dimensión económica.

También en la literatura este fenómeno recibió un tratamiento especial: mostraría un rechazo a la inmigración, con un inmigrante rural poco familiarizado con la cultura de la ciudad. En este sentido, es central la obra de Cambaceres, reconocida por Svampa, en el texto de 1887 denominado «En la sangre», en donde muestra un estereotipo negativo del inmigrante, emplazando el principio de degeneración en el plano biológico en virtud de la imposibilidad de los inmigrantes de emular los valores de los criollos. Este texto es quizás uno de los primeros que inauguró la mirada biopolítica en América, incluyendo ya una mirada claramente discriminatoria, en términos biológicos.

#### SEGUNDO MOMENTO. «PEDAGOGÍA DEL SUJETO NACIONAL (O EL ORIGEN DE LA BIOPOLÍTICA EDUCATIVA)»

Es el largo momento que denominaremos de conformación del sujeto nacional, que está centrado básicamente en el invento de un actor que se reconozca como parte de un sistema político nacional. En este sentido, la disputa tiene que ver con un triple movimiento: creación de un sujeto escolar, creación de un sistema escolar y creación de una ideología escolar. Estos tres momentos no estuvieron sino cargados de disputas y lu-

chas antagónicas, tales como la fuerte impronta de la oligarquía en la imposición de un modelo liberal conservador hasta el surgimiento de los movimientos populares comenzados por el Yrigoyenismo y desarrollados en su mayor expresión en el Peronismo popular.

El punto fuerte de este segundo momento estuvo marcado por la discusión acerca de qué papel político iba a cumplir la escuela en la constitución de la nación. Por un lado las élites conservadoras, segregacionistas y discriminadoras acerca de lo que se debería enseñar, y por otro lado los movimientos populistas, resistiendo a la hegemonización propuesta.

Sigue estando en juego en este segundo eje la antinomia civilización-barbarie. Siguiendo las ideas desarrolladas recientemente por M. Foucault acerca de la regulación biopolítica de la sociedad, vale aclarar que estamos hablando del surgimiento de modalidades liberales para gobernar la población y regular su vida. En este sentido, a principios del siglo pasado surgieron en Argentina fuertes grupos políticos que enmarcados en las ideas del positivismo normalista, pretendieron adecuar la escuela a la ideología de un nacionalismo oligárquico (Puigros). Pondríamos, por ejemplo, todos los intentos «dirigidos a ordenar, reprimir, expulsar o promover en la escuela sistemáticamente a la población, alcanzando la mayor correlación posible entre raza, sector social y educación proporcionada por el estado» (Puigros, 2002: 96).

Estos movimientos ya tenían en mente la tecnología del sistema educativo, a saber: un contenido a enseñar, un método, una organización escolar y un modelo evaluativo. Es decir, que se está pensando en que la educación puede cumplir un papel central en este desencanto que implicó la inmigración por un lado y el reforzamiento de una tradición nacional por el otro<sup>21</sup>.

Como sostiene Caruso (2005) esta diferencia se había constituido como base de la intervención pedagógica de la mo-

21 Como afirma Caruso (2005: 58) para el caso de los reinos de Baviera en Alemania, estamos tratando de situar la historia de una enseñanza cuya forma de funcionamiento se puede describir en términos de multiplicación y expansión. Los mecanismos reguladores en la pedagogía comenzaron a considerar estos procesos de autorregulación y crecimiento como premisas definitorias de la propia intervención.

dernidad temprana. La enseñanza, ahora ya en el marco de orden de la Biopolítica, definía un nuevo sujeto más allá de esta simple diferencia entre niñez y adultez. Este sujeto ya no era meramente un «otro» —una alteridad posibilitando las estrategias disciplinarias—, sino también una criatura en crecimiento y con una autorregulación que ya no podía ser ignorada o considerada de acuerdo a las viejas formas de la máquina o del hábito divino. La enseñanza como disciplina había analizado y reorganizado el espacio, el tiempo y las formas de actividad de la sala de clase para poder ordenar y gobernar a estos «otros» (Caruso, 2005: 60).

El paso de un sujeto político a un sujeto del Estado, dócil y dispuesto al trabajo que pusiera límites al miedo que significaba esa nueva barbarie, la de los inmigrantes que no sólo generan una nueva cuestión social (ciudades con conventillos, mercachifles, ladrones, etc.), sino también una nueva cuestión obrera (la clase laboriosa imaginada se transforma en una clase peligrosa real, que se organiza y que comienza a luchar por sus derechos).

Al acercarse la celebración del centenario, si bien se observa un furor económico, hay grandes complicaciones en términos de conflictividad social, especialmente por la falta de representatividad política de los nuevos grupos sociales. En este período se coloca en el centro el fervor nacionalista vehiculado a través del estado, es decir, como dijimos, una nueva cuestión nacional. Es de esta manera que J. V. González, verá a la escuela como el lugar privilegiado para la producción de la Nación, insistiéndose en la necesidad de fortalecer el rol del estado en el monopolio de la educación nacional como instrumento de integración de los nuevos grupos sociales. De esta forma, los maestros se transforman en intelectuales orgánicos, son los encargados de articular estado y sociedad (Svampa, 1994: 119).

Un año antes del centenario, Ricardo Rojas publica «La restauración nacionalista», que es un informe sobre la educación realizado por encargo del gobierno, donde introduce un nuevo rol a la educación y dentro de ella a la enseñanza de la historia y de la lengua nacional. La historia nacional se revela como el nú-

cleo central del proceso de formación de la nacionalidad argentina, del espíritu nacional, es decir, ya no alcanza con poblar el desierto, sino que es necesario crear el alma de un pueblo, hay que educar para la vida argentina, es decir, hay que implementar toda una «pedagogía de las estatuas», de los próceres y de los símbolos nacionales.

### TERCER MOMENTO. «PEDAGOGÍA POPULAR O UNA BIOPOLÍTICA DE LA RESISTENCIA»

En el tercer momento, «la pedagogía popular (o una biopolítica de la resistencia)» se produce con la fuerte incorporación de la clase media al sistema educativo. Los reclamos por mejoras laborales tampoco estuvieron exentos de conflictos. Los maestros comenzaban a criticar la vieja idea oligárquica y cristiana de que la docencia era una vocación. Restituida la figura de apóstol por el ministro de educación Terán en el gobierno de Yrigoyen, allá por 1917, la discusión sobre el desarrollo económico del país seguía teniendo dificultades, la escuela no podía sostenerse en un apostolado a medida que la sociedad pujaba por mejores posiciones sociales. En este sentido, los movimientos populares volvían a hacernos ver que la educación y la escuela también eran demandas fuertemente sociales.

Como afirma Svampa (2005: 21)<sup>22</sup>, el modelo de integración de tipo nacional-popular, cuyo momento de máxima expresión fue el primer gobierno peronista (1946/1955), tenía tres rasgos principales: un desarrollo destinado a la sustitución de importaciones y mercado interno; en segundo lugar, un reconocimiento del rol del Estado como agente y productor de cohesión social; y tercero, una tendencia a la homogeneización social que se hizo visible con la expansión de las clases medias asalariadas.

Luego, con el Peronismo aparece un plan nacionalista y popular que tiene entre sus grandes éxitos la incorporación de los sectores más desfavorecidos al sistema educativo. Si bien tuvo

<sup>22</sup> Svampa, Maristella, *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Editorial Taurus, Bs.As. (2005).

vaivenes y giros inéditos no podemos negar que el Peronismo redefinió al revés el concepto de civilización y barbarie, porque por un lado redefine la barbarie desde el concepto de derechos a pertenecer y, por otro, se le otorgaba a la barbarie la palabra negada, accediendo a la educación para los sectores populares.

Según Svampa (1994) el peronismo viene a evocar, en el plano de las representaciones, la vieja imagen sarmientina, como lectura de la política. Es decir, se vuelve a colocar en el debate el tema de las masas bárbaras irreductibles a la cultura y al mismo tiempo genera un modo de apropiación novedoso en tanto que es opuesto a la estigmatización. Por un lado, se apuntará a la transformación de las masas en pueblo, la política social se vuelve central en tanto se vuelve un deber social del estado y también es la hora de emergencia del sujeto pueblo-trabajador con el reconocimiento de dos valores: la justicia social y la dignidad de los trabajadores. De esta manera, se divide el campo social de Argentina entre los que trabajan y los que no trabajan. Esta imagen del sujeto pueblo-trabajador es la reelaboración del concepto sarmientino: frente al pueblo como masa organizada, aparece otra que son las masas inorgánicas, y no se elimina el fantasma de la barbarie (Svampa, 1994).

Para la conformación de estas masas organizadas es necesario plantearse en términos políticos —y de hecho Perón lo hizo— como el «educador de las masas», que se corresponde con la figura del conductor mientras, que las masas inorgánicas (la antigua barbarie) se corresponde con el caudillo. De esta manera, el peronismo asume una función educativa que no es otra cosa que la idea civilizatoria de Sarmiento.

Lo que significó el Yrigoyenismo para el ascenso de las clases medias y la constitución de la democracia moderna es un tema que no podemos agotar aquí. Menos aún, intentar explicar lo que significó el peronismo como movimiento social y político y como movimiento educativo en el contexto del debate de la educación argentina. En tal caso, deberemos remitirnos a la extensísima bibliografía que existe, no exenta de controversia y polémica, sobre el tema.

#### CUARTO MOMENTO. PEDAGOGÍA DEL SUJETO DE MERCADO (O BIOPOLÍTICA DEL INDIVIDUALISMO EXITOSO)

El cuarto momento, que aparece claramente con el gobierno militar de 1976, está signado por una restauración liberal con rasgos biopolíticos, en donde el sujeto pedagógico es básicamente reprimido y la política educativa ya no es objeto de una disputa democrática, sino que es direccionada bajo la lógica de un modelo liberal que resultó ser exitoso, en el sentido de despojar a la educación de su concepto de derecho y convertirla en un bien privado. Las élites comienzan un largo proceso de privatización de la educación que todavía no ha sido resuelto.

Vale aclarar que el neoliberalismo tiene como rasgos esenciales: el libre mercado en el funcionamiento de la economía; la apertura total comercial y financiera; y el desplazamiento del Estado de la vida económica y social. Esto ha originado en las economías nacionales, como consecuencias principales: la privatización de activos nacionales; el desguazamiento del Estado (Svampa); y la conversión de los derechos sociales (salud y educación) en servicios mercantiles.

Este paradigma neoliberal se sustenta, según Ornelas Delgado (2009), en tres falacias. En primer lugar: que el libre juego del mercado garantiza el funcionamiento armónico de la economía y el rendimiento óptimo. En segundo lugar: que en el mercado los intereses individuales se identifican con los intereses sociales. Y tercero: que la intervención del Estado distorsiona e impide el natural equilibrio de las fuerzas del mercado.

Esto quiere decir, para el caso de la primera premisa, que el mercado funcionando «solo» maximizaría el bienestar de la sociedad. Esto es falso, porque el mercado tiene lo que algunos llaman «fallas», «lagunas», más que lagunas tiene «mares» de fallas. Por ejemplo, ¿el mercado llega a un equilibrio cuando hay monopolios? ¿El mercado produce, si se considera a la educación como un bien público, la cantidad necesaria para todos? ¿O solamente produce educación para quienes la puedan pagar? El mercado, si lo dejamos funcionando solo, ¿regula la

contaminación que produce el desarrollo industrial? ¿El mercado no produce por caso, bienes indeseables?<sup>23</sup>

La segunda premisa es criticable en el sentido de que deberíamos preguntarnos lo siguiente: ¿hasta qué punto es cierto que cuando cada individuo busca su propio beneficio, cuando ese beneficio está vinculado sólo a cuestiones materiales y dinerarias, también está logrando maximizar el bienestar social? ¿Hasta qué punto esto es cierto?

Y criticando la tercera premisa del neoliberalismo, podríamos preguntarnos: ¿las «fallas» que tiene el mercado no son mayores que las fallas que puede tener el Estado en su actividad de regulación e intervención del sistema económico (corrupción, favoritismos, cooptación por las empresas, etc.)? Habría que preguntarse qué falla es más grande.

Para el neoliberalismo, la educación es un mero servicio mercantil y nunca va a ser considerado como un derecho social, es decir, que deja de ser un bien público universal para convertirse en un bien privado ofrecido como mercancía. Esto significa que se accede a través del mercado, hay que pagar un precio, la razón de la educación pasa de ser una razón social (formación humanística y social) a ser una razón económica, en donde se limita a habilidades y competencias que demanda el aparato productivo, eliminándose o reduciéndose la creatividad, pensamiento crítico, etc. Podríamos citar por caso la película francesa «Relaciones humanas» en donde la racionalidad técnica supera la razón social.

En lo referente al papel del Estado, debemos preguntarnos si éste no perdió el control sobre la política educativa, y no interviene en esta tensión entre lo público y lo privado que ahora está configurando un nuevo capitalismo académico y se presenta una dicotomía entre el conocimiento estatal versus el conocimiento privatizado, (educación como mercado). Lo podemos ver en casi todas las universidades del mundo, entre facultades, unidades académicas ricas y facultades pobres, aún dentro de un mismo espacio físico.

La pregunta central a realizarse es si ¿habría que preser-

<sup>23</sup> Por bienes indeseables estamos refiriéndonos a aquellos bienes que son, desde el punto de vista social, «males sociales», como el alcohol, tabacos, drogas, etc.

var el conocimiento como bien público? Y la respuesta es un contundente sí, porque la educación no debe ser perdida de vista como un bien preferente. El mercado por tanto lo produce siempre en cantidades menores que la cantidad que la sociedad requiere. Por eso la educación debería ser conservada como un bien público y no privado, es decir como un activo de propiedad social.

En la década del noventa se asistió a un proceso de reducción del Estado social y a una mercantilización de los derechos sociales, entre ellos la educación<sup>24</sup>. ¿Por qué? Porque básicamente, todo lo que conformaba al sector servicios tenía que ser liberalizado y flexibilizado, y en este sentido interesaba mercantilizar a la educación, pero ¿por qué? Según citas de un banco de negocios, ya en el año 2000 el mercado mundial de conocimiento a través de internet alcanzaría 9 400 millones de dólares, la movilidad estudiantil facturaba 30 000 millones de dólares. Es decir, que la cuestión de fondo es la privatización del conocimiento y la mercantilización de la educación versus la preservación del conocimiento como un bien público y como derecho social.

Los tratados de libre comercio están planteando para América Latina una contraposición entre lo público y lo privado, porque están impulsando una reducción de lo público —entendido no solamente como lo estatal, sino la ideología de lo público— que permita el desarrollo de lo privado mercantil. También están generando espacios de negocios que operan de forma de secreto de pactos por encima y a espaldas de las sociedades (los Estados nacionales pierden la posibilidad de regular lo que allí se negocia a espaldas de la sociedad).

Según Svampa (2005) todas estas transformaciones des-

<sup>24</sup> Según Svampa (2005: 38) a lo largo de los 90, la dinámica de consolidación de una nueva matriz estatal se fue apoyando sobre tres dimensiones mayores: el patrimonialismo, el asistencialismo y el reforzamiento del sistema represivo institucional. Para poder explicar estas ideas vamos a sintetizar diciendo que el patrimonialismo se vincula con la pérdida total de la autonomía relativa del Estado a través del carácter que asumieron las privatizaciones. El asistencialismo se refiere al carácter que asumieron las políticas sociales, que eran simplemente de asistencia para el tiempo de crisis. Y el reforzamiento del sistema represivo institucional se vincula a que el Estado se encaminó al control de las poblaciones pobres y a la represión y criminalización del conflicto social.

embocaron en un proceso de «descolectivización»: muchos sectores sociales perdieron sus soportes colectivos que configuran su identidad, especialmente el referido al mundo del trabajo y la política y se entró en un proceso de individualización de lo social.<sup>25</sup>

Es importante destacar que se está generando una contraposición en la educación, entre la educación como proceso público, abierto a todos, a cargo de un Estado redistributivo, frente a la educación como un negocio. Obviamente esto implica un ataque a la ideología de lo público (valores y prácticas de ciudadanía, participación, formación integral, actitud crítica, búsqueda del conocimiento para el beneficio colectivo, financiamiento solidario) a través de la generación de una ideología de lo privado que tiene premisas como: la privatización del saber; selección de alumnos más por criterios sociales que académicos; preeminencia de valores empresariales en la formación; la generación de los conceptos de competitividad y formación de capital humano; y revalorización de un financiamiento de mercado. Todo el planteamiento descrito exige una homogeneidad, requiere una educación que tiene que ser convertida en mercancía generadora de productos de mercado que serían, en tal caso, los egresados. La escuela se transforma en una fábrica (Foucault): requiere de un servicio y productos que cumplan con un perfil preciso de manera regular y predecible. Lo anterior genera consecuencias tales como:

- » Educación uniforme.
- » Planes de estudios únicos.
- » Educación superficial y basada en habilidades y competencias.
- » Legislación que simplemente garantice el funcionamiento del mercado.
- » Limitación del papel del Estado a simple garante del derecho a la educación.

25 Vale aclarar que la «individualización disciplinaria» no desaparece con el surgimiento de la Biopolítica. Todo lo contrario, muchas de estas prácticas se reforzaron con la Biopolítica.

Esto atenta contra las complejidades educativas latinoamericanas, señaladas por caso en el reciente trabajo de Alicia de Alba, en el concepto de «contacto cultural», en tanto giro teórico que nos podría permitir analizar las diferentes formas e intentos de forclusión de la «otredad no occidental» a través de esa «lógica halodoxia» de sustitución de términos que pretender incluir excluyendo

La escuela es obligada a centrarse cada vez más en la producción de saberes técnicos en aras de una igualdad laboral futura. Pero deberíamos preguntarnos también cómo y de qué manera se entiende el concepto de «igualdad». Pierre Rosanvallon (1997) nos ayuda a reflexionar acerca de que el concepto «igualdad», si no está correctamente precisado, está vacío de sustancia. Como afirma Amartya Sen (1997), la idea de igualdad se enfrenta a dos tipos de diversidad. Por un lado, la heterogeneidad propia de los seres humanos y, por el otro, la multiplicidad de variables sobre las cuales puede definirse. Por lo tanto, el debate correcto, como afirma Rosanvallon (1997) es ¿qué igualdad o, más precisamente, la igualdad de qué?

Quiero destacar una frase de Pablo Gentili (2007), quien parafraseando a Paulo Freire afirma que la educación por sí misma no libera, aunque sin educación liberadora no hay posibilidad alguna de construcción de una alternativa popular al modelo hegemónico. La lucha por un mundo más justo y la lucha por una nueva educación son parte de una misma praxis transformadora.

Finalmente, ¿qué alternativas existen opuestas a la pedagogía del sujeto de mercado? ¿No estaremos acaso frente a una Biopolítica del individualismo exitoso? ¿Cómo definiríamos ahora el binomio civilización y barbarie? ¿Será que ahora la civilización es el mercado y la barbarie el Estado? ¿Cómo juegan las categorías amigo/enemigo? ¿Qué papel cumplen todas las estrategias teórico políticas que tratan de institucionalizar el conflicto? ¿Cómo describir el conflicto? ¿Será éste el papel que el Estado moderno deberá cumplir para que el mercado no tenga ya obstáculos? ¿Será que no podemos pensar en binomios que impliquen inclusión y no simplemente exclusión?

No quiero finalizar esta intervención sin destacar la in-

mensa cantidad de movimientos y grupos educativos en todo el espacio de Latinoamérica, que se resisten a esta situación, que proponen otra cosa, que sostienen otros modelos, que producen otros significados. Por eso, es necesario volver a ellos para reivindicarlos, hacerlos emergentes, en fin, para constituir nuevas prácticas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, Giorgio, *El reino y la gloria. Una genealogía teológica de la economía y del gobierno*, Editorial Adriana Hidalgo editora, Bs. As. (2008).
- Agamben, Giorgio, *Estado de excepción*, Editorial Adriana Hidalgo editora, Bs. As. (2007).
- Caruso, Marcelo, *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869/1919)*, Editorial Prometeo Libros, Bs. As. (2005).
- De Alba, Alicia, *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, Editorial IISUE, Plaza y Valdés, México (2007).
- Delgado, Jaime, «Neoliberalismo y capitalismo académico», en *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, Gentili, Pablo, Frigoto Gaudencio, Leher, Roberto, Stubrin Florencia (Comps.), Homo Sapiens Ediciones, Bs. As. (2009).
- Ferrer, Aldo, *La economía argentina*, Editorial Fondo de Cultura Económica, Bs. As. (1986).
- Foucault, Michel, *Defender la sociedad*, Editorial Fondo de Cultura Económica, Bs. As. (2000).
- Foucault, Michel, *Los anormales*, Editorial Fondo de Cultura Económica, Bs.As. (2000).
- Foucault, Michel, *Nacimiento de la biopolítica*, Editorial Fondo de Cultura Económica, Bs. As. (2007).
- Foucault, Michel, *Seguridad, Territorio y Población*, Editorial Fondo de Cultura Económica, Bs. As. (2006).
- Morduchowicz, Alejandro, y Arango, Aida, *Gobernabilidad, gobernanza y educación en Argentina*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Sede regional Buenos Aires, UNESCO, Buenos Aires, mayo de 2007.
- Pineau, Pablo, *Aportes para el desarrollo curricular. Historia y política de la edu-*

*cación argentina*, Instituto Nacional de formación docente, Ministerio Educación, Argentina.

- Puigros, Adriana, *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Editorial Galerna, Buenos Aires (2009).
- Rosanvallon, Pierre y Fitoussi, Jean-Paul, *La nueva era de las desigualdades*, Editorial Manantial, Bs. As. (1997).
- Rosanvallon, Pierre, *El capitalismo utópico*, Editorial Nueva Visión, Bs. As. (1999).
- Svampa, Maristella, *El dilema argentino: civilización o barbarie*, Editorial Taurus, Buenos Aires (1994).
- Svampa, Maristella, *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Editorial Taurus, Bs. As. (2005).
- Weinberg, Gregorio, *Modelos educativos en la historia de América latina*, Editorial Kapelusz, Bs. As. (1984).

LA AUTOBIOGRAFÍA ACADÉMICA DE PROFESORES  
COMO AUTO-INVESTIGACIÓN

*Al trabajar con docentes se requiere de muchas estrategias [como la autobiografía] que los y nos lleven a producir nuevas cosas, en el sentido de un hacer diferente a lo que ya no nos resulta.*

María de la Luz Lugo Hidalgo (UPN, 2010)

RESUMEN

COMO RESULTADO parcial de un trabajo de investigación y del acompañamiento a un grupo de profesores que, al cursar la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales en la Universidad Autónoma de Zacatecas, escriben sobre su propia vida, en el presente documento se aborda la autobiografía de profesores desde una perspectiva teórica. Ésta se presenta como enfoque de auto-investigación de la subjetividad con posibilidades de uso para analizar, reflexionar, comprender, interpretar y teorizar la práctica docente. La autobiografía se conceptualiza aquí con base en el pensamiento de Michel Foucault; asimismo, se enuncian algunos principios de la genealogía que pueden compartir ambos enfoques y que sirven de fundamento a la escritura autobiográfica. También se hace un análisis sobre el uso de la teoría y los saberes del docente como rasgos distintivos de una autobiografía académica de profesores; por último, se indica una estrategia de trabajo para la elaboración de estos auto-estudios.

PALABRAS CLAVE: Autobiografía, profesores, práctica docente, investigación, subjetividad.

## INTRODUCCIÓN

En términos generales puede decirse que en México el estudio de lo biográfico, entendido como un fenómeno donde puede leerse la reconfiguración de la subjetividad contemporánea (Arfuch, 2002), no ha sido aprovechado al máximo en el campo de la educación, o no se ha extendido lo suficiente para consolidarse como área o línea de investigación educativa, aunque en los últimos años lo biográfico tiene una mayor presencia. Asimismo, puede afirmarse que la elaboración de autobiografías con fines de comprensión, autoconocimiento o cuidado del sí mismo de los profesores y de su práctica docente tiene una escasa presencia en nuestro medio y, por lo general, en su trabajo cotidiano no se hacen ejercicios de esta naturaleza, tampoco en las actividades de formación docente en las que suelen participar. Una situación paralela es que en México no hay una amplia producción teórica y metodológica que promueva y apoye la escritura autobiográfica de profesores.

Así las cosas, el interés del presente trabajo se centra en la autobiografía de profesores como enfoque de investigación en el campo de la educación; como una investigación *sui generis* en la que el profesor se convierte en objeto y sujeto de conocimiento a la vez. El espacio en el que emerge es un programa de posgrado profesionalizante denominado Maestría en Docencia y Procesos Institucionales en la UAZ; mismo que, a partir del año 2008, promueve entre sus estudiantes la autobiografía como opción para obtener el grado. Así, los avances de tesis de estos estudiantes son un importante referente empírico para este trabajo.

Las ideas que ahora se exponen son parte de un proyecto de investigación más amplio, cuyo supuesto hipotético es: La autobiografía de profesores es una alternativa teórico-metodológica que, usada como herramienta —herramienta en el sentido planteado por Foucault— les permite expresar su subjetividad y conocer su propia práctica docente a través del análisis, reflexión, interpretación y teorización de sus vivencias, sus prácticas, sus experiencias y sus saberes. Saberes y experiencias que los distingue como individuos y los contextualiza

en un espacio socio-cultural, a la vez que posibilita entender la educación que realmente construyen y la época en que viven. También permite entender la construcción social de esos saberes y experiencias, actuar como una tecnología del cuidado de sí mismo (en el sentido otorgado por Foucault) y movilizar al profesor hacia la mejora de su práctica docente.

Asimismo, se parte de la siguiente idea: entender quiénes somos como docentes y cómo hemos llegado a ser lo que somos —entender las prácticas y las acciones del proceso de convertirse en profesor— se puede lograr mediante un ejercicio de escritura de sí mismo que entrecruce las vivencias y experiencias del mundo personal y familiar con las del mundo social y profesional del profesor.

Los propósitos generales que guían la propuesta de escritura autobiográfica son:

- » Impulsar el estudio de la propia práctica docente: pensarse como docente.
- » Promover el conocimiento y cuidado de sí mismo.
- » Fortalecer el uso del enfoque biográfico-narrativo en el campo de la educación al construir la autobiografía académica como un enfoque de investigación.

Podría incluirse también el propósito de estimular el mejoramiento de la docencia; sin embargo, sólo escribir la autobiografía no lo garantiza, aunque pensarse como docente en gran parte lo incluye. Como bien lo dice Noelia Bueno Gómez:

El hecho de pensar no garantiza que los hombres vayan a actuar bien, pero da profundidad a la persona, evita la banalidad de las personas y la banalidad de sus actos. La memoria, por su parte, posibilita que se recuerden las propias acciones, lo cual en el ámbito moral es imprescindible para poder pensar sobre lo hecho, para valorar hasta qué punto puedo vivir con la persona que ha resultado de mi acción (Bueno Gómez, 2009: 127-128).

En tal sentido, se supone que si al elaborar su autobiografía, un profesor piensa en profundidad al ser docente que lo constitu-

ye, de alguna manera —al igual que toda evaluación— esto lo moverá a la acción, a la transformación y mejoramiento de su propia práctica.

La autobiografía también permite a los profesores fundamentar su práctica docente, para lo cual se requiere el uso de un referente teórico que además de facilitar el análisis permita teorizar la propia experiencia. Para llegar a ese conocimiento, comprensión y fundamentación de la práctica docente, un objetivo más específico sería reconocer los procesos y sucesos históricos de la vida del profesor que están presentes en su práctica y lo constituyen sujeto social docente.

#### UNA NOCIÓN DE AUTOBIOGRAFÍA: PARA COINCIDIR CON MICHEL FOUCAULT

Las ideas que se exponen en este apartado, en gran medida se han inspirado en el pensamiento de Michel Foucault.<sup>1</sup> Se parte de concebir la escritura autobiográfica como un proceso de reconocimiento del ser humano como sujeto social, y como un procedimiento a través del cual el hombre se observa a sí mismo, se analiza e interpreta, trata de descifrarse como sujeto y reconocer tanto su propia subjetividad como los procesos de subjetivación vividos en sus diferentes momentos y etapas, según las posiciones de sujeto que haya ocupado. Así, también, como una manera de contestar-se: actualmente ¿quién soy como profesor?, ¿cómo he llegado a ser lo que soy como docente? En suma, una forma de expresar cómo nos hemos constituido como sujetos docentes, cómo ha sido el proceso de convertirnos en profesores, a través de la creación de un relato o la historia de sí mismos.

La autobiografía es una oportunidad para estudiarse, pensarse, interpretarse y construirse como sujeto, o al menos explorar esa constitución, pues no es una tarea fácil; para tratar de entenderse a sí mismo y comprender la propia práctica,

<sup>1</sup> En otro documento (Martínez, 2010), con base en las categorías de subjetividad, subjetivación y genealogía trabajadas por Foucault, se expone de manera amplia un fundamento teórico para la autobiografía de profesores.

entendida ésta «como modo de actuar y a la vez de pensar» (Foucault, 1990: 32).

También se parte de la idea de que es necesario forjar un modo de hacer autobiografía académica como un nuevo enfoque para investigar la subjetividad. Enfoque que bien puede compartir el pensamiento de Foucault en cuanto al interés por:

*El análisis crítico de la historia.* Análisis que «no es ni universal ni trascendente [sino que] se trata de un estudio hecho a través de las series de acontecimientos históricos que nos han llevado a ser lo que somos y a reconocernos como sujetos de nuestras acciones, de nuestros pensamientos y de lo que decimos» (Lechuga, 2007: 42). En la autobiografía, los acontecimientos históricos se entenderán como las vivencias y experiencias, esto es: las prácticas sociales del sujeto que constituyen la historia de su vida.

*El diagnóstico del presente.* Interés que no se centra en encontrar o decir la verdad —una verdad válida para todos y para siempre— sobre un sujeto, sino en aquello que Foucault buscaba: «decir quiénes somos hoy en día y averiguar qué significa decir lo que decimos» (Lechuga, 2007: 44). Podemos añadir: hacer lo que hacemos, pensar lo que pensamos, y averiguar en suma qué significa practicar la propia práctica docente. Esto implica pensar la autobiografía, no como recuperación de la historia ya dada del sujeto a través de hechos objetivos que sólo hay que recoger y narrar, sino como elaboración de lo no dado, de lo no construido, de lo que va haciéndose en el momento mismo de la escritura: una reinención y reinterpretación del sujeto —antes inexistente— desde un presente concreto.

*La perspectiva genealógica de la historia.* Se coincide con su interés por analizar la constitución de la subjetividad y los saberes, por «llegar a un análisis que pueda dar cuenta de la constitución del sujeto en la trama histórica» (Foucault, 1976/1992: 181) al considerar los lugares, los espacios y el tiempo en los que el sujeto

se constituye. Para Foucault, la genealogía es «una forma de historia que da cuenta de la constitución de los saberes, de los discursos, de los dominios de objeto, etc.» (1976/1992: 181). Aspectos que se pretende sean el eje del enfoque autobiográfico propuesto, pues se trata de que el docente pueda recuperar, en su propia escritura, el proceso mediante el cual se constituye en sujeto social.

Así, aunque con un interés más centrado en sujetos concretos —en un nivel micro—, se considera que la autobiografía puede compartir el proyecto filosófico de Foucault: «investigar [auto-investigar en este caso] las formas por las que discursos y prácticas han transformado a los seres humanos en sujetos de un tipo determinado» (Marshall, 1993: 18). Por tanto, las nociones de sujeto, de subjetividad y de subjetivación —o modos de subjetivación, como prefería llamarlos Foucault— se convierten en fundamento teórico obligado al entrecruzarse con lo biográfico, al menos en dos dimensiones: a) como intento de lectura de lo social desde los sujetos o como mediación de la propia experiencia y la construcción social de la realidad; y b) como recurso para explorar y comprender la subjetividad, los sentidos y representaciones de los sujetos, según los hechos, procesos y acontecimientos vividos.

#### LA PRÁCTICA Y LA RELACIÓN SABER-PODER

Tomar prestada de Foucault la noción de práctica como categoría de análisis de lo biográfico en general y de la construcción autobiográfica en particular, tiene implicaciones mucho más profundas: una muy importante es considerar el *éthos*<sup>2</sup> en el sentido que le da él mismo: de actitud, de elección voluntaria de una manera de pensar y sentir, de obrar y conducirse, como

Entendido éste en el sentido griego del término: «como un modo de ser del sujeto que se traduce en sus costumbres, su aspecto, su manera de caminar, la calma con que afronta los acontecimiento de la vida» (Foucault, DE4, 714 citado por Castro, 2004, p. 126).

marca de pertenencia y como tarea en la modernidad (DE4, p. 568, citado por Castro, 2004: 126); lo que según Foucault debería traducirse en investigaciones acerca de las *prácticas* que nos constituyen históricamente. Concepto de práctica que puede verse precisamente en las características que le atribuye a este tipo de investigaciones:

*Homogeneidad.* Estas investigaciones no se ocupan de las representaciones que los hombres tienen de sí mismos o de las condiciones que los determinan, sino más bien de «lo que hacen y la manera en que lo hacen», más precisamente aún, de «las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer» (DE4, 576). (...) [En estas investigaciones] También es necesario analizar la libertad con la que los sujetos actúan en este sistema de prácticas (DE4, 576).

*Sistematicidad.* Estas investigaciones exigen además que se considere sistemáticamente el dominio de las prácticas, es decir, que se tome en consideración el eje del saber (las prácticas discursivas), del poder (las relaciones con los otros) y de la ética (las relaciones del sujeto consigo mismo) en lo que tienen de específico y en su entrelazamiento.

*Generalidad.* Por último, las prácticas que Foucault estudia (las relaciones entre razón y locura, enfermedad y salud, crimen y ley) poseen un carácter recurrente. Sin embargo, no hay que interpretar esta generalidad o recurrencia como si se tratara de una realidad metahistórica cuya permanencia y variaciones habría que reconstruir a través de la historia. La generalidad de las prácticas es en sí misma una configuración histórica singular (DE4, 577, Castro, 2004: 292).

Práctica que, en resumen, puede expresarse como «la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (“sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento”) (DE4, 580), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento”» (Castro 2004: 292). Además, es necesario enfatizar que la recurrencia de las prácticas requiere una ontología crítica de nosotros, la cual se

entiende como «una actitud, un *éthos*, una vida filosófica en la que la crítica de lo que nosotros somos es, a la vez, análisis histórico de los límites que nos son impuestos y prueba de su posible trasgresión» (DE4, p. 577, citado por Castro, 2004: 126-127).

Del concepto de práctica y de las características de estas investigaciones —en las que se busca un lugar para incluir los estudios autobiográficos— cabe destacar cinco aspectos y hacer algunas consideraciones:

En primer lugar, lo que está en el centro de este tipo de estudio es el hacer mismo y su modo de racionalidad; y, aunque no se ocupan de las representaciones que los hombres tienen de sí mismos, ni de las condiciones (el contexto) que las determinan, no quiere decir que se excluyan, sólo que no están en el centro de interés. En el caso de la investigación autobiográfica habría que decir que estos dos aspectos tienen casi la misma importancia que el propio hacer.

En segundo lugar, enfatizar que para analizar «la libertad con la que los sujetos actúan», es necesario reconocer que en el fondo hay una tensión entre la idea del sujeto sujetado a las estructuras e instituciones de la sociedad, y un sujeto en condiciones de posibilidad para constituirse libre y creativamente. Desde luego, es esta segunda idea, la de un sujeto no completamente determinado por las condiciones socio-económicas y culturales, sino de un sujeto en condiciones de posibilidad de su propia creación, con capacidad reflexiva, deliberadora y de diálogo con la imaginación, lo que interesa destacar. Más aún, son las vivencias y experiencias propias del proceso de convertirse en sujeto (sujetivación) y asumirse como tal (sujetividad) las que se propone sean plasmadas, como eje transversal, en una autobiografía.

En tercer lugar, «la crítica de lo que nosotros somos (...) [como] análisis histórico de los límites que nos son impuestos y prueba de su posible trasgresión» son puntos nodales en la autobiografía pues nos permiten considerar el contexto social, cultural, económico y político en el que vivimos y nos desarrollamos: como una sobredeterminación al tiempo como condición de posibilidad que ha permitido ser lo que somos.

En cuarto lugar, la autobiografía que aquí se esboza pre-

tende hacer suyos los enunciados sobre la relación entre saber y poder. Sin embargo, una diferencia es que, mientras los análisis genealógicos suelen hacerse a partir del estudio de las relaciones de poder, con énfasis en la relación poder-saber (Lechuga, 2007; Marshall, 1993), la autobiografía tradicionalmente privilegia el sentido y significado de las acciones, y únicamente por algún interés particular suelen considerarse las relaciones de poder o de poder-saber desde una disciplina, y a menudo sólo desde una tendencia muy específica, por ejemplo en las autobiografías intelectuales o en algún otro género similar como por ejemplo los autoanálisis.<sup>3</sup> No obstante, en el enfoque que aquí se propone el eje del poder se ha incorporado a la autobiografía como *la emergencia*, entendida como el surgimiento de las fuerzas o la presencia de relaciones de poder que impulsan un acontecimiento o un fenómeno, lo cual implica un análisis de la manera como estas fuerzas luchan unas contra otras (Foucault, 1971/1992). El eje del saber se desarrolla en el siguiente apartado.

En quinto lugar, cabe destacar otro aspecto muy importante para construir una idea de autobiografía: la ética y las relaciones del sujeto consigo mismo —que corresponde al tercer modo de subjetivación/objetivación de los seres humanos que distingue Foucault—, se refiere al modo en que el ser humano se convierte en sujeto, para el caso que nos ocupa: la manera en que el profesor se reconoce y convierte en sujeto docente. Lo cual está relacionado con las formas de actividad sobre sí mismo o la manera en que el sujeto se constituye como sujeto moral, esto es: los modos de subjetivación como formas de actividad sobre sí mismo (Castro, 2004: 357). La subjetivación es el proceso que conduce a que algo se vuelva subjetivo, que se relacione con el punto de vista propio del sujeto. Se refiere también al modo particular por medio del cual cada sujeto elabora una perspectiva propia con relación a su ambiente y los demás. Es importante destacar que al hablar de modos de subjetivación, Foucault está haciendo referencia a la constitución de sí mismo como sujeto moral, y que el énfasis está pues-

3 Cfr. el autoanálisis que como sociólogo escribió Pierre Bourdieu (2004/2006).

to más que en las formas jurídicas orientadas hacia el código (aspecto prescriptivo: el sujeto se somete a la ley so pena de ser castigado) en «las formas de relación consigo mismo, los procedimientos y las técnicas mediante las cuales se elabora esta relación, los ejercicios por medio de los cuales el sujeto se constituye como objeto de conocimiento, las prácticas que le permiten al sujeto transformar su propio ser» (HS2, 37 citado por Castro, 2004: 357-358).

Llevar todas estas ideas al terreno de la autobiografía de profesores, significa promover una analítica de la subjetivación o de los modos de subjetivación en las prácticas docentes, mediante la cual develar en la memoria de esas prácticas aquellos rasgos que hablan del movimiento en el que un docente va construyendo su experiencia. Se trata de explicitar las representaciones, preocupaciones, sentimientos, miedos, intervenciones, desde los que se van configurando los diversos modos de ser docentes; de organizar, por ejemplo, el conocimiento para transmitirlo o ayudar a generarlo en el alumno; de relacionarse y establecer vínculos con los alumnos, los demás docentes, los padres de familia, las autoridades, la institución; de vincularse con la sociedad y sus instituciones; de vincular la vida familiar con la laboral.

#### LA AUTOBIOGRAFÍA ACADÉMICA Y LOS SABERES DEL DOCENTE

No obstante la riqueza que nos brinda el pensamiento de Foucault para pensar un enfoque de auto-investigación de la subjetividad, es conveniente cuestionar si en realidad todo eso se puede lograr mediante un ejercicio autobiográfico, pues ha sido un género muy «laxo» y libre, hasta con mala fama. Foucault, por ejemplo, da pauta para pensarlo incluso como un documento confesional susceptible de convertirse en instrumento para el control social.

Por ello es necesario aclarar el concepto mismo de autobiografía y distinguirlo de otros géneros. Por autobiografía suele entenderse «la narrativa escrita (u oral) que alguien hace de su propia vida (autor, narrador y personaje coinciden), mientras

que una *biografía* normalmente está hecha por otro (narrador y personaje no se identifican)» (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 28). La distinción parece obvia, sin embargo al profundizar en los significados de ambos conceptos la situación se complica y surgen muchas confusiones, por ello, muchos autores, entre ellos Denzin (1989 citado por Bolívar *et al.*, 2001), subrayan la necesidad de precisar sus diferencias y similitudes, según lo permite la lengua inglesa, entre:

*Life-story* (en francés «*récits de vie*»; en castellano «relato de vida», «narración autobiográfica, «autobiografía»): narración (retrospectiva) por el propio protagonista de su vida o de determinados fragmentos/aspectos de ella, por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores. En este caso la historia de vida es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido.

*Life-history* (en francés «*histoire de vie*»; en castellano «historia de vida», «biografía»): elaboración (por biógrafos o investigadores) como estudio de caso de la vida de una/s persona/s o institución, que puede/n presentar diversas formas de elaboración y análisis. Normalmente, además del propio relato de vida, se emplean otros documentos, por pretender un carácter objetivante, de acercarse a la historia real por múltiples materiales biográficos» (Bolívar *et al.*, 2001: 28-29).

Así, coincidiendo con Goodson, puede decirse que: «Si la *life-story* individualiza y personaliza, la *life-history* contextualiza y politiza» (1996, citado por Bolívar *et al.*, 2001: 29).

De esta distinción se derivan algunas consecuencias para la autobiografía de profesores como investigación educativa. Los investigadores y pares académicos no se conforman con el relato de vida tal cual lo cuenta el profesor y según pueda escribirlo, le exigen mucho más: a) interpretar la propia vida usando de algún modo la teoría, y b) complementar la historia con otras fuentes y otros testimonios. Lo cual acerca la autobiografía o *life-story* a la biografía o al *life-history*, volviendo incluso borrosos los límites entre uno y otro género.

Resolver este problema-dilema implica: por una parte, ha-

cer uso de la teoría y, por otra, contextualizar la propia vida, lo cual podría hacerse al:

- » usar una teoría sobre autobiografía para esclarecer su significado y sus alcances, los problemas filosóficos y sociales que enfrenta, así como el sustento teórico-metodológico de una tecnología analítica para la escritura de sí mismo;
- » hacer un uso crítico de la teoría filosófica, educativa, política, pedagógica, curricular, de evaluación, social, psicológica, de la cultura, antropológica, para pensarse, narrarse, interpretarse y comprenderse, lo cual implica concebir la teoría como un referente que se va incorporado y usando en la propia narrativa y no como un «marco teórico» al estilo de una investigación paradigmática que se escribe en un capítulo por separado;
- » contextualizar la vida narrada, situarse en el mundo, en su propio mundo; lo cual implica, por un lado, ver el relato autobiográfico y la vida misma como textos susceptibles de interpretar; y, por otro, considerar el contexto social, cultural, económico y político que envuelve la vida, que tanto la sobre-determina como le da las condiciones de posibilidad (desde la cuna de los ancestros —procedencia—, al desarrollo de la práctica docente profesional). De la misma manera que la teoría, no se trata de hacer un documento o capítulo sobre el contexto sino incorporarlo al narrar la vida;
- » considerar que los profesores poseen un conjunto de saberes emanados de la experiencia, mismos que están incorporados a la práctica y le confieren inteligibilidad y sentido a la actividad educativa del docente, le ofrecen significaciones, puntos de referencia y orientaciones relativas a sus diversas acciones, cuya función práctica es ofrecer a los educadores razones para actuar (Tardiff, 2004: 111).

De esta manera, con la entrada en escena del uso de la teoría y la contextualización, efectivamente, se vinculan la autobio-

grafía elaborada por el propio profesor, con la biografía hecha por un investigador, el relato de vida (*life-story*) con la historia de vida (*life-history*); no obstante, en esta propuesta se sostiene que lo más importante es que sea el propio profesor quien establezca esta relación, que a través de un relato autobiográfico sea él mismo quien se construya como sujeto social, quien se acerque —en la medida de sus posibilidades— a crear su propia biografía o historia de su vida, y se convierta así en un profesor-investigador, en alguien que indaga su propia práctica docente, pero sin concebirlo como un investigador profesional de la educación. En otras palabras: que escriba la historia de su vida tal como él pueda contarla, comprometiendo en ello un importante esfuerzo académico de uso teórico y de contextualización al escribir su propia vida.

#### UNA ESTRATEGIA DE TRABAJO EN CUATRO FASES

Lograr una buena autobiografía es una tarea compleja y difícil de lograr desde la primera versión escrita; por ello, es necesario organizar el trabajo en al menos cuatro fases.

El nombre y algunas ideas de las fases que aquí se exponen se han tomado prestadas de la propuesta de Pineau y Le Grand para la construcción de historias de vida, pero se ha modificado la idea inicial de la tercera y se propone una cuarta fase según la experiencia que se va construyendo con los estudiantes de la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales de la UAZ. Las fases propuestas para la elaboración de una autobiografía son:

1. FASE DE PREFIGURACIÓN: En esta fase se elaboran relatos autobiográficos primarios de los recuerdos tal como van llegando a la memoria. Se trata de una recuperación de relatos un tanto descriptivos y de baja estructuración —un tanto descriptivos, porque en este caso, toda selección de pasajes de vida y su «descripción», siempre tienen un cierto grado de interpretación.

Pineau y Le Grand enfatizan que este primer relato se prefigura mediante la experiencia temporal (el tiempo vivido) de una vida que, si bien es individual, sólo se entiende dentro de

un conjunto de vidas e historias interpersonales y generacionales (1993, citados por Bolívar *et al.*, 2001).

Éstos se obtienen en un diálogo con uno mismo, a través de un ejercicio de escritura introspectiva, y/o por medio de una «entrevista» con un *asistente autobiográfico*.

2. FASE DE CONFIGURACIÓN: En esta segunda fase la experiencia vivida se configura «por la narración y su puesta en intriga: [consiste en] la integración de los acontecimientos aislados vividos en historia como un todo y la síntesis de elementos plurales y heterogéneos» (Pineau y Le Grand, 1993, citados por Bolívar *et al.*, 2001: 93).

Aquí se hace la revisión del primer escrito, se pueden añadir o eliminar datos e informaciones, pero, sobre todo, es para iniciar un análisis que permita ir construyendo una historia de la propia vida, para darle estructura de relato al primer escrito ya que es difícil lograrlo desde la primera versión. Asimismo, es el momento de explicitar el sentido y significado que tienen las vivencias en el presente, en el momento y situación biográfica actual; también se contextualizan estas vivencias.

Con base en las ideas planteadas por Pineau y Le Grand (1993, citados por Bolívar *et al.*, 2001: 39) sobre el modo dialógico o de co-invencción para explorar las historias de vida, puede decirse que esta fase es propicia para que el profesor explore y explicita su saber implícito como tarea conjunta con un investigador o asistente autobiográfico.

3. FASE DE RE-FIGURACIÓN: En esta fase el autobiógrafo lleva a cabo un proceso de interpretación para explicar cómo se ha constituido su subjetividad. Es el momento en que se completa la creación y auto-construcción del sí mismo. Es el momento de descubrir el o los ejes analíticos que conforman la trama de la narrativa, los cuales bien pudieron plantearse como supuestos hipotéticos desde el inicio de la escritura, pero que ahora emergen del análisis profundo. Es también la fase en la que la teoría se convierte en herramienta fundamental para completar el análisis, la reflexión e interpretación de la vida narrada.

4. FASE DE TRANSFIGURACIÓN: Esta fase consiste en realizar un fuerte proceso de abstracción por parte del autobiógrafo para *revelar* la naturaleza de su condición humana. No se trata de encontrar una esencia del ser, sino reconocer, en los recorridos de vida: las posiciones, los posicionamientos, los valores, las actitudes, los ideales iniciales, que reflejan su razón y sus sentimientos —según las etapas de la vida y posiciones de sujeto—. De aquellos menos elaborados, más simples, más empíricos, más «naturalistas», menos fundamentados, hasta los actuales: más completos, más abstractos, más elaborados, en los que ahora se encuentra sumergido el autobiógrafo. Mediados todos éstos por la experiencia y objetivados en sus obras, en los resultados de sus procesos de vida.

Se trata de recuperar ese tránsito de vida individual, familiar, social y profesional que comienza en la «figuración naturalista» y concluye en la «transfiguración abstracta»; es una especie de reconocimiento de la misión histórica que nos tocó vivir, del proyecto de vida que se fue construyendo en un tiempo y un espacio concretos.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.
- Bueno Gómez, Noelia (2009), «La memoria tras el fin de la modernidad en Hannah Arendt», [versión electrónica], *Δαιμόνιον. Revista Internacional de Filosofía*, 47, 123-131, en <http://revistas.um.es/daimon/article/view/97561/93631>
- Bourdieu, Pierre (2004/2006), *Autoanálisis de un sociólogo*, Barcelona, Anagrama.
- Castro, Edgardo (2004), *El vocabulario de Michel Foucault*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Foucault, Michel (1971/1992), «Nietzsche, la Genealogía, la Historia», en *Microfísica del poder* (3ª ed.), Madrid, Las ediciones de La Piqueta y Ediciones Endymión.



de *Alta marginación*; el 13, en *Media*; el 33.2 en *Baja*; y sólo el 17.7% en *Muy baja* marginación.

Se hace notar que es en las zonas indígenas donde se acentúa la marginación, pues como se desprende del II Censo Nacional de Población y Vivienda del INEGI, hay en México 9 533 126 indígenas, el 9.2% de la población total; el hacinamiento es de 4.7% de habitantes en hogares indígenas, 8.2% del total de hogares en México. Prácticamente 4 de cada 10 no saben leer ni escribir, y del resto, el 70% no concluyeron la primaria.

Tan sólo en Yucatán, el 51.6% de la población estatal es indígena: en Oaxaca el 44.3; en Quintana Roo, el 29.3; en Chiapas, el 29.1; en Campeche, el 22.4; en Hidalgo el 21.1 y en Guerrero el 16.9%.

Se pretendemos con este trabajo comprobar la existencia de un importante porcentaje de ciudadanos en condiciones vulnerables, abstinentes de participar política y electoralmente por razones atribuibles a su condición de marginados: aislamiento geográfico, enfermedad o trabajo rural, toda vez que en el sector marginado predominan las actividades relacionadas con el campo que alejan a este sector de las aulas, quedando en la total indefensión educativa.

El trabajo se estructura en tres apartados: el primero, titulado *Punto de partida*, busca definir el contexto general de la marginación social en México; por un lado se defiende el postulado de que es el propio sistema de acumulación el que genera la exclusión de amplios sectores sociales del disfrute del desarrollo, pero no de la generación de la riqueza; por otro, nos aproximamos a sentar las bases de la participación ciudadana en la elección de sus gobernantes y en la gobernabilidad y generación de bienestar. En este mismo apartado se hace una incursión a la noción de vulnerabilidad utilizada por el CONEVAL<sup>3</sup> en su nueva caracterización de la pobreza y vulnerabilidad en el país.

El segundo apartado, titulado *Vulnerabilidad, marginación y participación política*, busca establecer la relación existente entre ambas variables, apoyándonos en la utilización del paquete estadístico SPSS para su validación.

3 Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

Finalmente, en el apartado titulado *Para terminar*, se esbozan algunas reflexiones finales.

#### PUNTO DE PARTIDA

##### *El contexto general de la marginación social en México*

Existe un amplio consenso con relación a la idea de que el sistema capitalista genera en los países en condiciones de subdesarrollo una sobrepoblación absoluta, esto es: una masa de la población trabajadora absolutamente excedente respecto a las necesidades de la acumulación<sup>4</sup>, dado que la propia lógica de la acumulación de capital no requiere o no puede emplear a un gran número de personas; a causa de esto, la mano de obra no ajustable al mercado laboral es expulsada del desarrollo capitalista, y se ve obligada a buscar otras formas de sobrevivencia: *la migración*; se calcula que entre 1996 y 2000 emigraron de nuestro país cerca de tres millones 600 mil mexicanos a Estados Unidos y, entre 2001-2003: tres millones 940 mil<sup>5</sup>; *la inserción en fuentes de empleo ajenas a la especialización*, una gran cantidad de personas con estudios profesionales, ejercen un oficio diferente al de su formación, ocasionando no sólo un constante malestar del ciudadano, sino además la precariedad en el empleo y en el producto que se origina; *en el sector agrícola*, cambiando incluso en muchos de los casos el lugar de residencia, generando en la mayoría de las ocasiones una producción sólo para el autoconsumo; y *en la economía informal*, donde, en lo general, los derechos laborales están ausentes, por lo que la situación de estos trabajadores es muy vulnerable. El empleo informal representa el sustento para un importante número de personas que viven al día.

4 Acosta Reveles, Irma Lorena. *Influencia del neoliberalismo en la dialéctica del campesinado. El caso de México*. EUMED.NET Biblioteca Virtual. <http://www.eumed.net/libros/2006b/ilar/index.htm>

5 Tepach, Reyes. *El flujo migratorio internacional de México hacia los Estados Unidos y la importancia de las remesas familiares en la economía mexicana, 1990-2006*. En [www.diputados.gob.mx/cedia/cia/se//SE-ISS-0307](http://www.diputados.gob.mx/cedia/cia/se//SE-ISS-0307). Consultado el día 27 de abril de 2007.

El CONAPO<sup>6</sup> reconoce un incremento en la Tasa de Desempleo Abierta (TDA), ubicada en 3.78% en el 2004, mostrando un claro aumento respecto al 2000, equivalente a 2.42%. Además, en este mismo período presidencial se registra un déficit nacional de empleos de cerca de 3 279 000. La respuesta seguramente se encuentra en los miles de mexicanos que se enrolan cada año en el empleo informal: 1 379 000 de manera estimable; y en la elevada tasa de emigración a los Estados Unidos de Norteamérica: 1 200 000 personas<sup>7</sup> con aproximación. Ambas cifras suman y rebasan la cantidad de demanda de empleo.

Podemos resumir a la marginación social como la exclusión de grandes sectores de la sociedad del disfrute de los beneficios del desarrollo económico, reflejados en el acceso de la población a un empleo digno, a los servicios de salud, educación, vivienda y servicios públicos (agua potable, energía eléctrica, alcantarillado, etc.). Esta situación se ve reflejada en la cultura política del ciudadano, ocasionando la escasa participación en las elecciones y en la vida política y democrática.

#### *La población vulnerable por carencias sociales según CONEVAL*

El tema de la «vulnerabilidad social» muy vinculado a otras nociones como las de pobreza, marginación y exclusión social, se ha venido desarrollando y utilizando como herramienta analítica enfocada a una diversidad de situaciones a las que se enfrentan personas, familias y comunidades afectadas por algún tipo de privación<sup>8</sup>.

6 Ibarra Reyes, *op. cit.*

7 Aguirre, Botello, Manuel. *La historia de un voto. 6 años después*. En: <http://mexicomaxico.org/voto/4a/fox4a.htm>. Consultado el día 26 de abril de 2007.

8 «En principio se parte de una definición de vulnerabilidad social, entendida como una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar —en tanto subsistencia y calidad de vida— en contextos socio históricos y culturalmente determinados; se privilegia su aplicación a unidades de análisis colectivas, grupos familiares / domésticos ya que es allí donde adquiere mayor significado». Néhida B. Perona y Graciela I. Rocchi: *Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares*. KAIROS 8, Revista de Temáticas Sociales. <http://www.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k08-08.htm>

La vulnerabilidad se nos presenta como un tema de gran relevancia teórica, metodológica, y de realidades específicas y problemáticas particulares. De manera particular se ha planteado en el contexto de las investigaciones que visualizan el fenómeno de la pobreza no solamente desde la perspectiva de las condiciones de ingreso, sino también desde otras dimensiones concernientes a los derechos humanos en general y los derechos al desarrollo en particular.<sup>9</sup>

Considerando la educación como «el principal medio para desarrollar y potenciar las habilidades, conocimientos científicos y valores éticos de las personas, además de representar un mecanismo básico de transmisión y reproducción de conocimientos, actitudes y valores, fundamental en los procesos de articulación e integración social, económica y cultural»,<sup>10</sup> el CONEVAL define a una persona en rezago educativo como aquella que en 2008 se encontraba en alguna de las siguientes situaciones: a) *tenía de tres a quince años, no contaba con la educación básica obligatoria y no asistía a un centro de educación formal*; b) *había nacido antes de 1982 y no contaba con el nivel de educación obligatoria vigente en el momento en que debía haberla cursado (primaria completa)*; c) *había nacido a partir de 1982 y no contaba con el nivel de educación obligatoria (secundaria completa)*<sup>11</sup>.

En un esfuerzo por develar las múltiples dimensiones de la pobreza y de la vulnerabilidad, ya sea por carencias sociales o por ingreso, el CONEVAL identifica seis indicadores de carencia social, a saber: rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacio de la vivienda, acceso a los servicios básicos de la vivienda y acceso a la alimentación.

La población con carencias sociales se distribuía de la siguiente forma en 2008: 21.7% presentaba rezago educativo; 40.7% no tenía acceso a los servicios de salud; 64.7% no tenía

9 Bueno, Eramis y Valle, Gloria, «Una aproximación a la vulnerabilidad por género. Los referentes del empleo y la pobreza», en Bueno, Eramis y Dinis A., José Eustaquí, *Pobreza y vulnerabilidad. Enfoques y perspectivas*, ALAP Editor, Rio de Janeiro, Brasil.

10 Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2010. *Informe de Pobreza Multidimensional en México*, 2008. México 2010, p. 56.

11 CONEVAL, *op. cit.*, p. 57.

cobertura de seguridad social; 17.5% tenía carencia por calidad y espacios de la vivienda; 18.9% no contaba con servicios básicos en la vivienda, y 21.6% presentaba carencias en su alimentación. Según el Informe, en el año 2008, había 47.2 millones de personas que tenían carencia en al menos uno de los indicadores señalados, y un ingreso inferior a la línea de bienestar económico (LBE)<sup>12</sup>. Las personas con rezago educativo se calculan en 23,16 millones.

Para el CONEVAL la población vulnerable por carencias sociales es aquella que, a pesar de tener un ingreso superior a la LBE<sup>13</sup>, su índice de privación es mayor a uno, es decir, tiene una o más carencias sociales.

#### *La cultura política participativa*<sup>14</sup>

En nuestra idea, el sistema democrático lo podemos resumir como un régimen que cuenta con:

- » condiciones mínimas de respeto a los derechos políticos de voto universal adulto;
- » elecciones libres, competidas, transparentes, justas y por períodos no muy largos;
- » en las que participa más de un partido político;
- » donde los medios de comunicación y los ciudadanos tienen la posibilidad de informarse por más de una fuente; y cuyo resultado sea aceptado y respetado;
- » sin olvidar la necesaria rendición de cuentas, que se traduce en informar al pueblo los logros, alcances y tropiezos obtenidos en el ejercicio de la potestad conferida de gobernado a gobernante, y cuyo resultado debe ser castigado o premiado.

12 *Ídem*, p. 13.

13 La línea de bienestar económico (LBE), que mide el potencial del ingreso para satisfacer la totalidad de necesidades alimentarias y no alimentarias, incluye, entre otros, los gastos en transporte, vivienda, educación, salud, vestido, calzado y esparcimiento.

14 Una parte importante de lo aquí presentado, se extrae del libro: Ibarra Reyes, Rubén, *La Crisis Democrática. Marginación y Abstencionismo electoral en Zacatecas 1998-2007*, UAZ, 2009.

Este premio o castigo se materializa en los procesos electorales y en la percepción de los ciudadanos sobre sus gobernantes, instituciones y actores políticos. Tema recurrente en los últimos años en nuestro país, toda vez que la aceptación o no de la clase política en general (con sus actores e instituciones) representa la participación libre y consciente del ciudadano en los procesos electorales, traducida en legitimidad.

Por *democracia participativa* entendemos la integración o asociación de los ciudadanos de una sociedad en la toma de decisiones, más allá de la representación (elección de gobernantes), para generar las políticas públicas acordes con las necesidades de desarrollo, e incidir en la toma de decisiones de orden público, ésta debe ser de manera organizada y con un sustento en el entramado institucional y legal que permita su orientación en el bien común, y sobre todo, que garantice la participación de los grupos minoritarios y subrepresentados. Esta dinámica generaría una cultura política participativa de la sociedad: mecanismos como el plebiscito, el referéndum y sobre todo la rendición de cuentas de los gobernantes, se daría en un ambiente democrático.

La participación política de la sociedad en el sistema actual se limita a lo electoral, no existen las posibilidades de una democracia participativa, esto provoca que la sociedad no se integre al desarrollo de la democracia, generando una cultura política poco participativa. En nuestro país la tan ansiada democratización está impedida por la aparición de sucesos que históricamente han marcado a nuestra sociedad, influyendo a que la población no haga suya esta etapa política.

Es por esto que las campañas de educación cívica, de promoción de igualdad política, de promoción del voto, etc., ideas y llevadas a cabo por partidos políticos, organismos e instituciones, universidades, incluso por los mismos institutos electorales, no funcionan; es más, desde su nacimiento están destinadas al fracaso, al centrar su objetivo en la divulgación de valores e ideales democráticos como la honorabilidad, el respeto y tolerancia a los demás, la honestidad, la legalidad, la verdad sobre todas las cosas, etc., que en términos reales, contradicen la cotidianeidad de la vida política.

En resumen, hay una relación estrecha entre cultura política democrática y cultura política participativa; sin embargo, en nuestro sistema, la desconfianza de la sociedad ha llevado al ciudadano a adquirir una cultura política de poca participación: la participación ciudadana en la generación de definiciones de gobierno y por ende de políticas públicas es muy limitada; la última palabra es tomada por los partidos y por los gobernantes que no siempre representan al pueblo.<sup>15</sup>

Evidentemente existe una relación directa entre estos representantes y los partidos: en nuestro sistema la única forma legal y real de proponer a nuestros gobernantes es mediante los institutos partidistas, pero es también importante la percepción negativa; según Latinobarómetro<sup>16</sup>, sólo uno de cada dos ciudadanos apoya la forma en que el presidente actual dirige al país.

Esta compleja relación partido-gobernante-percepción negativa, hace de nuestra democracia una de baja calidad (una «democracia de baja intensidad» al decir de Samir Amin) en la que el ciudadano sólo participa con la emisión del voto, y esto limita fuertemente el desarrollo de una armonía democrática.

#### VULNERABILIDAD, MARGINACIÓN Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA

La dispersión social es un fenómeno grave en nuestro país. De acuerdo a los números del CONAPO, en el 2005 el 17.7% de los mexicanos vive en el estrato de Muy baja marginación, el 25% en el de Alta, el 33% en el de Baja marginación, el 13% en el de Media y el 10% en el de Muy alta.

En nuestro país, de acuerdo al conteo nacional de pobla-

~~~~~

¹⁵ En realidad el destino y lo que se hace en el país escapa al Congreso y al Presidente; como escribe Samir Amin: «[...] se puede votar libremente lo que plazca; blanco, azul, rosa o rojo [anaranjado o amarillo]. De todos modos esto no tendrá ningún efecto, pues la suerte se decide en otra parte, fuera del ámbito del Parlamento, en el mercado. La sumisión de la democracia al mercado, y no su convergencia, encuentra su reflejo en el lenguaje político. La alternancia, cambiar las cabezas de lugar para seguir haciendo lo mismo, ha reemplazado a la alternativa, hacer otra cosa.» Amin, Samir, *Más allá del capitalismo senil. Por un siglo XXI no-americano*, El Viejo Topo, España 2003, p. 59.

¹⁶ Latinobarómetro 2009, en <http://latinobarometro.org/> Consultado, el día 20 de mayo de 2010.

ción 2005, hay 103 263 388 habitantes; el 8.37% se encuentra en condiciones de analfabetismo y el 23% mayor de 15 años no ha concluido la instrucción primaria.

En tan sólo tres estados de la República y el D.F. se concentra la población con menor índice de marginación. En este estrato llama fuertemente la atención que el 15% de la población del Estado de Baja California Norte mayor de 15 años, registra estudios de educación primaria inconclusa:

CUADRO 1. ESTADOS DE MUY BAJA MARGINACIÓN

ESTADOS Y D.F.	POBLACIÓN TOTAL	% POBLACIÓN ANAL- FABETA DE 15 AÑOS O MÁS	% POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS SIN PRIMARIA COMPLETA
		Coahuila	2 495 200
Baja California Norte	2 844 469	3.08	15.02
Nuevo León	3 199 292	2.78	12.7
Distrito Federal	8 720 916	2.59	9.7
Total	17 259 877		

Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por el CONAPO.

Sin embargo, en tres estados, Guerrero, Chiapas y Oaxaca, se concentra el sector con mayor índice de marginación: 10.6% del total de la población mexicana. Chiapas es la entidad con mayor rezago educativo: 21% de analfabetismo y 43% de población mayor de 15 años sin primaria terminada.

CUADRO 2. ESTADOS DE MUY ALTA MARGINACIÓN

Estado	Población total	% Población anal- fabeta de 15 años o más	% Población de 15 años o más sin primaria completa
		Guerrero	3 115 202
Chiapas	4 293 459	21.35	42.76
Oaxaca	3 506 821	19.35	38.49
Total	10 915 482		

Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por el CONAPO.

El 25% de la población de nuestro país se ubica en el estrato de *Alta marginación*, distribuidos en ocho entidades, y con números graves en el ámbito del rezago educativo. Este sector no está muy lejos del 10% de mayor marginación:

CUADRO 3. ESTADOS DE ALTA MARGINACIÓN

ESTADO	POBLACIÓN TOTAL	% POBLACIÓN ANALFABETA DE 15 AÑOS O MÁS	% POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS SIN PRIMARIA COMPLETA
Veracruz	7 110 214	13.42	32.9
Hidalgo	2 345 514	12.8	27.5
San Luis Potosí	2 410 414	9.92	27.42
Puebla	5 383 133	12.71	29.02
Campeche	754 730	10.2	26.96
Tabasco	1 989 969	8.57	25.1
Michoacán	3 966 073	12.58	33.48
Yucatán	1 818 948	10.89	29.99
Total	25 778 995		

Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por el CONAPO.

Como se puede observar, en las entidades del sur del país se acentúa la marginación social, y con ello la dispersión y la vulnerabilidad académica. Aunado a esto, es interesante que los estados en situación de *Muy alta* y *Alta* marginación representen el 34% de la lista nominal de electores.

CUADRO 4. ESTRATOS DE MARGINACIÓN, LISTA NOMINAL Y PARTICIPACIÓN ELECTORAL EN LA ELECCIÓN 2006.

ESTRATO DE MARGINACIÓN	LISTA NOMINAL	% DE PARTICIPACIÓN
Muy Alta	7,054,099	50.96
Alta	17,468,057	58.77
Media	9,613,233	56.73
Baja	23,436,087	58.86
Muy Baja	13,782,420	61.31
Totales	71,353,896	58.24

Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por el CONAPO y el IFE.

Existe una relación directa entre marginación social y comportamiento electoral: el estrato que presenta mayor tasa de abstencionismo electoral en la última década es el de *Muy Alta* marginación y el de menor tasa es el de *Muy Baja*. Es decir, se abstienen los más marginados.

Evidentemente, podemos inferir que el abstencionismo tiene una relación directa con la marginación, pero es cierto también que la situación de marginación puede influir en los participantes, sobre todo porque su participación se da en condiciones poco favorables, al ser presa fácil de los partidos políticos, dadas las múltiples necesidades que tienen estos sectores.

La participación electoral ha ido en descenso: en 1994 la participación de los electores significó el 79% del total de la lista nominal; en el año 2000, disminuyó el porcentaje de votos a un 62%; y en el 2006, sólo acudió el 58% de los enlistados a las urnas. En otras palabras, el abstencionismo electoral ha representado en las últimas elecciones alrededor del 40% del total de los electores en lista nominal,

Hay una relación importante entre marginación social, vulnerabilidad académica y participación política:

La vulnerabilidad académica influye: por un lado, conforme aumenta ésta, aumenta también la abstención, y por el otro, en la orientación del voto hay una relación inversa entre población analfabeta y los votos para el PAN. Conforme aumenta el porcentaje de personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir, el PAN obtiene menos sufragios, es decir, el partido gobernante obtiene más votos en los sectores donde la población sabe leer y escribir; esto tiene que ver, como se verá más adelante, con que este partido político obtiene mayor apoyo en los sectores menos marginados.

En cuanto al Partido Revolucionario Institucional (PRI), es interesante la relación inversa que se presenta en la elección 2006 respecto a los votos obtenidos por el Partido Alianza Social y Democrática. Esto pudiera reflejar que este último instituto ha avanzado en el convencimiento de antiguos votantes priístas para canalizarlos a su favor.

Conforme crece la población marginada, crece también el porcentaje de votos anulados, en todo el período la relación es

directa con el porcentaje de población analfabeta; con el porcentaje de población sin primaria completa; el porcentaje de ocupantes en viviendas sin drenaje; ocupantes en viviendas sin energía eléctrica; ocupantes en viviendas sin agua entubada; porcentaje de ocupantes en viviendas con algún nivel de hacinamiento; ocupantes en viviendas con piso de tierra; localidades con menos de cinco mil habitantes; y donde es alto el porcentaje de población económicamente activa que gana hasta dos salarios mínimos.

En los sectores menos marginados, los votos electorales se emiten a favor de Acción Nacional, con excepción de 2006, cuando el DF mostró su fuerza política a favor del candidato del PRD. En 1994, en el estrato de *Muy baja* marginación el PAN obtuvo un 46%, mientras el PRI alcanzó el 45%; en 2000 el primero logró el 42% y el PRI 30%; y en 2006, el 36% de Calderón por 42% de López Obrador.

Conforme se incrementa la comunidad marginada, aumenta la Población Económicamente Activa (PEA) que recibe 2 salarios mínimos o menos. En 1994, en el estrato de *Muy Alta* marginación se encontraba el 18.06% del total de la población mexicana, el porcentaje de PEA con ingreso de hasta dos salarios mínimos era del 78.22%, un total de 12 880 381 personas; en 2000, la población en *Muy Alta* marginación era el 20.09%, un total de 13 688 055 habitantes, y de la PEA, quienes tenían un ingreso menor a dos salarios mínimos representaban el 69.89%; para esos mismos indicadores respectivamente, se da en 2006 de la siguiente manera: el 10.67%, algo así como 7 821 356 marginados, y el 71.65%.

La percepción de los marginados sobre la clase política es sumamente negativa: hay una relación positiva entre percepción negativa y abstencionismo; conforme aumenta el rechazo a la clase política, aumenta el abstencionismo electoral y también aumenta la población que considera al Estado garante en muy poco de la posibilidad de tener acceso a una educación de calidad, lo que nos permite inferir la relación entre participación política y vulnerabilidad educativa, pues conforme aumenta ésta, disminuye la primera, no sólo en lo electoral, sino también en la militancia partidista o representativa.

PARA TERMINAR

La situación de marginación y vulnerabilidad influye de manera importante para que los sectores más desprotegidos se abstengan de participar en las elecciones y en las actividades de orden político. Esto trae consigo la apropiación de una cultura política poco participativa, y sobre todo, una baja calidad de la democracia, pues si bien es cierto que, como hemos buscado postular en todo momento, las elecciones no deben ser el elemento primordial, sí representan en mucho una variable objetiva para medir la legitimidad inicial y final de los gobernantes.

En la última década se incrementó el abstencionismo electoral; este fenómeno se presentó en todos los estratos, especialmente en los de mayor marginación, que fue en ascenso, del 25% en 1994 al 49% en 2006 en el caso del estrato de *Muy Alta* marginación. Sus causas varían: desde la falta de credibilidad en los partidos políticos, en las elecciones, en las instituciones encargadas de organizar y llevar a cabo los comicios (IFE), en los gobernantes y en el quehacer de la política misma; hasta la situación de marginación en todos los sentidos de que es objeto la sociedad mexicana, pasando por aspectos de carácter eminentemente forzosos como el no aparecer en el padrón el día de la elección, la pérdida de la credencial, la causa de la enfermedad, entre otros.

A mayor marginación, menos votos para Acción Nacional, con excepción de la elección de 2006, donde el PRD obtuvo una gran cantidad de sufragios en el Distrito Federal, seguramente por la influencia del antes Jefe de Gobierno, Andrés Manuel López Obrador.

Los partidos políticos no representan los intereses de las clases marginadas y carecen de toda confianza por parte del pueblo, mostrándose, como ya se dijo, en la elevada tasa de abstención electoral y política, dado que tampoco hay mucha actividad en los diferentes aspectos de militancia partidista, generando un ambiente de cultura política poco participativa.

Aspectos como el empleo informal y la migración contribuyen a aminorar la situación de marginación de amplios sectores sociales, permitiendo acceder a servicios que el Estado es

incapaz de proporcionar sobre todo a los más desprotegidos; evidentemente, gracias a ello, las cifras de medición de la marginación son menos graves, no así la elevada tasa de abstencionismo entre estos sectores, mostrando muy probablemente de esta manera su descontento.

La generación de políticas públicas acordes con las necesidades más elementales simplemente no existen, porque: a) hay una separación entre el ciudadano y sus gobernantes; b) el tiempo de gobierno, es el tiempo de los planes de desarrollo y c) lo electoral supera lo social.

La vulnerabilidad académica en la que se encuentra un importante sector de la sociedad, influye de manera importante en el rechazo absoluto por parte del ciudadano hacia sus gobernantes, partidos políticos y al sistema político en general, alejándolo no sólo de las urnas, sino también de la militancia partidista y de las actividades políticas que, dicho sea de paso, en el sistema de democracia incipiente en que vivimos, son sumamente reducidas: se limita exclusivamente al voto.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Reveles, Irma Lorena, *Influencia del neoliberalismo en la dialéctica del campesinado, El caso de México*. EUMED.NET Biblioteca Virtual. <http://www.eumed.net/libros/2006b/ilar/index.htm>
- Aguirre Botello, Manuel, *La historia de un voto. 6 años después*, en: <http://mexicomaxico.org/voto/4a/fox4ahtm>.
- Amin, Samir, *Más allá del capitalismo senil. Por un siglo XXI no-americano*, El Viejo Topo, España, 2003.
- Boron, Atilio, *Tras el búho de minerva. Mercado contra la democracia en el capitalismo de fin de siglo*, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2000.
- Bueno, Eramis y Dinis A., José Eustaqui, *Pobreza y vulnerabilidad. Enfoques y perspectivas*, ALAP, Brasil, 2009.
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe: División de estadística y proyecciones económicas. Unidad de estadísticas sociales, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países. 2006.

- CONSEJO ESTATAL DE POBLACIÓN (COEPO), *Marginación municipal en Zacatecas 1995*. Zacatecas. 1998.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2010, *Informe de Pobreza Multidimensional en México, 2008*. México. 2010.
- Consejo Nacional de Población, *Índices de Marginación 2005*, México, 2006.
- Consejo Nacional de Población, *Proyecciones de la PEA 2000-2030*, en: www.conapo.gob.mx, consultado el día 11 de febrero de 2007.
- Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados, *Geografía de la marginación*, México, COPLAMAR/Siglo XXI, 1982.
- Ibarra Reyes, Rubén, *Marginación y Comportamiento electoral en Zacatecas 1992-2001*, Universidad Autónoma de Zacatecas y Gobierno del Estado de Zacatecas, 2006.
- Ibarra Reyes, Rubén, *La deuda de la democracia*, UAZ, 2007.
- Ibarra Reyes, Rubén, *La crisis democrática*, UAZ, 2009.
- Jiménez Ayala, René y Ocampo Alcántar, Rigoberto, *Cultura política, participación ciudadana y democracia*, Universidad Autónoma de Sinaloa, Consejo Estatal Electoral de Sinaloa, Publicaciones CRUZ, México, 2005.
- Latinobarómetro 2009, en <http://latinobarometro.org/>.
- Marx, Karl, *El Capital*, México, Siglo XXI, 1977.
- Marini, Ruy M., *Dialéctica de la dependencia*, México, Era, 1982.
- Nélida B. Perona y Graciela I. Rocchi: Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. KAIROS 8, *Revista de Temas Sociales*. <http://www.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k08-08.htm>
- Nun, José, *Marginalidad y exclusión social*, FCE, Argentina, 2001.

ANTONIO ALANÍS HUERTA

ACERCÁNDONOS AL DESARROLLO
DEL PENSAMIENTO INFANTIL.
SEIS EXPERIENCIAS DE OBSERVACIÓN CON NIÑOS
PREESCOLARES Y DE EDUCACIÓN PRIMARIA
EN CUATRO MUNICIPIOS DE MICHOACÁN

PREÁMBULO

EL DESARROLLO de los estudios de posgrado en educación, por su naturaleza, se vincula de manera permanentemente con el aula y con los alumnos; se relaciona con las instituciones y sus círculos de poder, además de que se nutren constantemente de la experiencia en la práctica docente. Los aprendizajes están ahí, *a la porté de la main*, detrás de una reflexión, una controversia o frente a un rostro de niño de educación preescolar y primaria; pero también se expresan en la indiferencia retardadora de los adolescentes, y ni qué decir en las aulas de la maestría o el doctorado.

Es por ello que si queremos saber más de nuestros estudiantes de posgrado y de sus logros, principalmente de sus competencias docentes, recomiendo visitarles ahí donde se mueven como peces en el agua: en sus aulas. Y es precisamente ahí donde nuestra enseñanza cobra relevancia cualitativa en su proceso de formación y profesionalización. Así que visitar a nuestros estudiantes tiene un sentido práctico y simultáneamente un interés para la investigación. Principalmente porque se deja plasmada por escrito, en los informes de supervisión, la historia de su paso por nuestras aulas del posgrado, y el progreso de su mejoramiento profesional. Además, en estas visitas, conocemos a nuestros alumnos en su ambiente de trabajo; les vemos desarrollarse con solvencia y eficiencia profesional en una verdadera práctica educativa cotidiana.

Este trabajo intenta dejar constancia de lo que sucede den-

tro de los jardines de niños y escuelas primarias, pertenecientes a comunidades rurales y urbanas del estado de Michoacán, en México. Cabe precisar que nos detenemos más en el análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje, antes que en la mera descripción del entorno, que si bien es importante, no es el objeto central de nuestra investigación.

I. EL JARDÍN DE NIÑOS POR DENTRO

1. PRIMERA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR. El Jardín de Niños «Federico Froebel», de Villa Madero, el 5 de noviembre de 2009.

a). *El contexto escolar*

Villa Madero es una población relativamente cercana a Morelia; se toma la salida a Pátzcuaro, hacia el oeste de la capital michoacana; se llega por la carretera a Tacámbaro, localizándose a 57 kilómetros, pasando Acuitzio del Canje (llamado así por haberse llevado en este lugar el canje de prisioneros durante la guerra de intervención francesa). Se trata de una región boscosa, con vocación forestal y maderera, además que se privilegia la explotación frutícola.

En la comunidad existen dos jardines de niños, ubicados en sendos extremos de la población. El Jardín de Niños «Federico Froebel» se localiza en la Col. INFONAVIT, calle Eucalipto s/n.

El terreno es de 3,000 metros cuadrados; cuenta con ocho aulas construidas tipo CAPCE, un espacio de cantos y juegos, una plaza cívica y una bodega. Las áreas verdes están muy bien cuidadas, sin matorrales, lo que hace que los niños puedan jugar con riesgos mínimos. Cuenta también con juegos infantiles suficientes para el esparcimiento de los pequeños: cinco columpios, tres sillas, cuatro palancas con *sube y baja*, tres resbaladillas, un *pasamanos* con escalera, y aros con tres niveles.

Se trata de una institución de organización completa donde laboran catorce personas; se atienden cuatro grupos de 3º,

tres de 2º y uno de 1º. En total se atienden ocho grupos de preescolares. De tal manera que este Jardín de Niños está integrado por ocho educadoras, cuatro conserjes (dos por parte de la SEE y otros dos por el H. Ayuntamiento), una maestra de Educación Física y la Directora del plantel.

b). *La activación colectiva en el patio*

La activación colectiva se realiza en el ámbito de la clase de Educación Física. Durante estas actividades, donde los niños tienen la oportunidad de socializarse, pueden realizar diversos movimientos corporales que les ayudan a mejorar su circulación sanguínea y condición física. Con frecuencia los procesos de estiramiento y de calistenia se realizan a ritmo de canciones infantiles, ejecutando una serie de movimientos que implican el ejercicio del cuello, manos, piernas, pies, tronco, brazos y hombros. Estos ejercicios son realizados por los niños de manera decidida y seria, tras los cuales todos regresan en orden a su salón de clases.

c). *En el aula*

El aula es agradable y amplia; cuenta con 12 mesas infantiles y 30 sillas; la pintura está en buen estado y la decoración corresponde al ambiente propio de un Jardín de Niños. El día de la visita, el 5 de noviembre de 2009, la maestra Dalila Aviña, responsable del grupo, contó con una asistencia de nueve niños y 13 niñas, sumando 22 asistentes del total de 26 que integran el grupo. Las ausencias se debieron a que en la entrada se detectaron a cuatro niños con problemas respiratorios y secreciones nasales.

Al ingreso al salón, se empieza por los cotidianos saludos a la maestra y al invitado; luego, con el propósito de liberar tensiones y energía, la maestra Dalila los incita a cantar: *Las gotitas de agua/ de la regadera.../ que nos hacen gritar ¡Ay!* Posteriormente, dado que la semana comenzó con el experimento de

la coloración de las flores de las plantas, se continuó con la observación de los cambios evidentes en el follaje de las mismas.

La actividad académica de este día contemplaba la identificación del nombre propio, para lo cual la maestra Dalila proporcionó al grupo páginas de un periódico: en él los preescolares debían de localizar y recortar las letras de su nombre para luego pegarlas en el orden correspondiente.

d). Los niños observan, analizan y deducen

Al fijar la atención, los niños y las niñas descubren que algunas flores ya tienen los pétalos teñidos de otro color, y que ya comienzan a pintarse de rojo: deducen que están tomando el agua del florero, que es de ese color. Hay que mencionar que los preescolares participaron en la preparación del agua de los floreros, mezclando anilina de diferentes colores con agua simple, de modo que obtuvieron recipientes de colores distintos.

La maestra Dalila les advierte que no toquen las flores, pues son muy frágiles y se maltratan con facilidad; pero justamente eso es lo que hace la mayoría, tocarlas. No cabe duda: *dile a un niño qué no haga y eso hará.*

Aquí se manifiesta con claridad la curiosidad de los niños por conocer su medio, explorarlo y descifrarlo. Así aprenden los niños, observando, tocando, preguntando y satisfaciendo su interés por el saber.

e). El progreso de la actividad en el aula

Un acercamiento al conocimiento de las letras y del nombre propio

Cuando se está en posición de observador se pueden captar diversos hechos: algunos anecdóticos que no por ello dejan de ser interesantes e ilustrativos de lo que sucede en el aula; otros son verdaderas revelaciones de lo que hacemos los docentes: cometiendo errores que si bien no son graves, vale la pena analizar.

En el proceso de observación intencionado, focalizado, nos sorprenden sucesos que debemos registrar: nos dan claves del

comportamiento y de los aprendizajes de los niños; claves que constituyen con frecuencia no sólo un cúmulo de aprendizajes valiosos para el observador, sino incluso para el docente observado.

Recortar y formar palabras, en este caso el nombre propio, hace que el preescolar se familiarice con los signos y los símbolos alfabéticos, logrando identificar cómo se llama el niño, a partir de la grafía y del orden en que se acomodan las letras recortadas. Con ello se estimula el campo formativo, vinculado con la expresión y la escritura.

Los preescolares tienen contacto con palabras, conceptos y números en el desarrollo de sus actividades cotidianas; prueba de ello son los anuncios en la calle, en la televisión y diversos letreros existentes en el trayecto al jardín de niños y en la propia escuela. Cada letrero es reconocido por el niño a través de su representación simbólica. Sin embargo, hay palabras que sin verlas escritas, él sabe identificar cuando las escucha. Por ejemplo, cuando escucha las palabras *mamá, maestra, niño, papá*, o su nombre, las reconoce. Son estas palabras con las que se inicia la lectoescritura, en el interés por saber cómo se escriben. En la actividad que se menciona, ya los preescolares del tercer grado tienen nociones alfabéticas y se esfuerzan por saber cómo se escriben dichas palabras.

f). Recomendaciones de mejora

El trabajo que realiza la maestra Dalila es bueno, sin problemas de dirección ni organización. Pero es recomendable que las actividades se preparen en el marco del nuevo programa de Educación Preescolar, atendiendo a los campos formativos; esto permite un mejor seguimiento de los progresos académicos de los niños.

En esta edad ya los niños comprenden bien los procesos científicos, sus enseñanzas y sus riesgos. Se recomienda realizar con ellos experimentos sencillos donde participen y generen deducciones, así se les inicia en el reconocimiento del medio y en el interés por la ciencia. Nos podemos apoyar en el texto *El Niño y la Ciencia. El contacto necesario.*

2. SEGUNDA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. Visita al Jardín de Niños «Homero» de Ucareo, el 19 de noviembre de 2009.

a). *El entorno*

Ucareo es una tenencia del municipio de Zinapécuaro, localizable al oriente del estado de Michoacán, muy cerca de la zona geotérmica de *Los Azufres* (Jeráhuaro). De ocupación agrícola y frutícola, la tenencia se distingue por ser la productora más importante de pera en el país, de durazno y de guayaba; no por nada Michoacán detenta el título de capital mundial de la guayaba, así como del aguacate. Se trata de un pueblo típico de la región oriente, rodeado de montañas y de árboles frutales; posee un clima templado, agradable durante todo el año, lluvioso y frío durante el verano y muy frío durante el invierno. Eso hace que su gente sea considerada como «de tierra fría», siendo por lo general sana.

A Ucareo se llega por la carretera libre procedente de Morelia, vía Charo y Queréndaro, a la distancia de 65 Km. También se llega por la Autopista de Occidente, vía a Maravatío y México, teniendo salida por caseta de peaje; la distancia por esta rúa es de 80 Km., lo cual facilita que las educadoras del Jardín de Niños hagan el viaje de ida y vuelta todos los días del ciclo escolar.

El Jardín de Niños «Homero» fue fundado el 2 de noviembre de 1983. En la actualidad cuenta con cuatro aulas, sanitarios, oficina de la dirección, plaza cívica, juegos infantiles, un comedor techado (especie de kiosco) y terreno en derredor suficiente para las correrías y juegos *tototerreno* de los niños.

El jardín está bardeado con hormigón en la mayoría de su parte posterior; al frente tiene una media barda de tabique rojo con malla ciclónica y posee una reja de acceso segura; no hay posibilidad de que los niños se salgan o que entren personas extrañas a las instalaciones.

Aquí laboran cuatro educadoras, más una directora encargada, sin grupo, y una intendenta. La directora es la Profra. Luz María Badillo Rangel; la supervisora de la Zona Escolar 077 la

Profra. Ma. del Rosario Hernández Becerra. Y la maestra Nayeli Nactagé Morales Rodríguez atiende el grupo de 3o. «B».

El patio es bastante amplio y suficiente para la realización de las actividades colectivas; allí se llevan a cabo los actos cívicos de los lunes y de los días festivos. Los juegos infantiles son seguros. Hay una resbaladilla de cemento muy ancha, lo que permite su uso colectivo, y esto mismo facilita la socialización.

Los niños del «Homero» se aprecian sanos y joviales. Al grupo de la Maestra Nayeli lo constituyen 14 alumnos, pero el día de nuestra visita sólo asistieron cuatro niñas y seis niños; faltaron dos debido a enfermedades en vías respiratorias (de manera preventiva permanecieron en casa), y otros dos porque acudieron con sus mamás a recibir el apoyo económico del programa federal *Oportunidades*.

b). *En el aula*

El jueves 19 de noviembre de 2009 hace frío en el exterior, se aprecia claramente que la temporada de invierno se acerca definitivamente, aunque estamos todavía en el otoño; esta temporada fría cobra sus facturas y no faltan en los grupos las evidencias de los estragos de la influenza estacional, pues las ausencias de niños y niñas se debe principalmente a esta causa.

El tema de este día es: *Las vacunas*. Se trata de un tema de actualidad: estamos en temporada de frío y de «alerta amarilla» por la posibilidad de contagio de influenza estacional y de la del tipo AH1N1. Es necesario concientizar a los pequeños sobre los cuidados requeridos para no contagiarnos, precisamente porque los niños tienen una gran capacidad de educar a sus propios padres; todo lo que aprenden en el Jardín de Niños lo toman muy en serio. La responsabilidad de educar a los preescolares es grande y por eso se preparan nuestras alumnas en el posgrado del CAMM.

La pregunta inicial que plantea la maestra Nayeli es: *¿Qué son las vacunas?* Y las respuestas son diversas, según las experiencias de los preescolares. Algunas de estas respuestas son: «piquetes que se ponen en los brazos, en las *pompis*»; «como

gotas en la boca»; «se aplican para la gripe o para el parvovirus, pero también se las ponen a los niños, a los gatos, a los perros, a los cerdos, a las vacas y a los borregos».

Luego se encadenaron otras preguntas relacionadas con el tema. *¿Para qué sirven las vacunas?* Los niños coinciden en decir que sirven para no enfermarnos. Ahora bien, *¿Quiénes aplican las vacunas?* «Los doctores y las enfermeras». *¿De qué están hechas las vacunas?* «De silicón, de humo, de veneno y de agua».

¿En dónde se puede buscar información sobre las vacunas? Las respuestas también fueron variadas, un ejemplo de ellas es la siguiente: «pues se busca con la computadora, en internet...» *¿En dónde podemos preguntar sobre las vacunas?* Dana, que se precia de ser una niña inteligente y reflexiva, dice que «hay que preguntarles a los doctores». Uno de los niños dijo que se le podía «preguntar al señor que tiene internet, a Don Pedro; se la pedimos y nos la da en una hojita». *¿A dónde vamos a preguntar por las vacunas?* «Al Centro de Salud». «Bueno, pues tendremos que ir ahí el lunes próximo —propone la maestra Nayeli—, mañana viernes no se puede porque tenemos los talleres a donde ustedes van a asistir».¹

Cuando se interrogaba sobre la búsqueda de información sobre las vacunas, Juan Pablo insistía en que él prendió la computadora para buscar información sobre las mismas, pero dijo que le salió un mensaje sobre «que la tarjeta no servía...» Entonces no pudo traer la información. Como se puede apreciar, los niños preescolares de hoy, en comunidades como Ucareo, han nacido con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: para ellos no son nuevas estas tecnologías, como lo son para los adultos; han nacido ya con esas herramientas y les son tan familiares como los teléfonos celulares.

En suma, se trata de mentalidades ágiles y participativas que demandan de las educadoras actitudes y habilidades docentes que es necesario desarrollar para apoyarlos de forma efectiva.

Se trata de cuatro talleres sobre ecología, planeados por las cuatro educadoras para implementarlos durante el mes de noviembre. Se pretende que los niños pongan en práctica su creatividad. Dichos talleres son: Juguetes de reuso; Papel reciclado, Clasificación y separación de basura; y Germinado.

La mayoría de los niños estuvo de acuerdo en visitar el Centro de Salud. Con esta actividad, la maestra Morales estimula la investigación, el conocimiento del medio local y refuerza la cultura de la higiene entre los niños. Además, para organizar el grupo que se trasladaría al Centro de Salud y solicitar los permisos, la maestra Nayeli tomó nota sobre este acuerdo.

Después de los acuerdos hubo cambio de actividad; ahora llegaba el tiempo de trabajar el tema de las matemáticas en equipos, bajo el concepto de *Dibuja y Escribe*. La maestra Nayeli les distribuyó hojas tamaño carta con cuadros de doble entrada para que los preescolares dibujaran en la horizontal los objetos dictados, y escribieran en la columna vertical de la izquierda el número correspondiente. Las palabras que representan los objetos dictados por la maestra Nayeli son: dos pelotas, un sol, cuatro manzanas, tres palitos y dos triángulos. Al término de esta actividad los niños le pusieron su nombre a la hoja y la depositaron en sus portafolios. A partir de lo cual podrían desayunar y luego salir al recreo.

c). De retorno al aula

Para concluir la jornada de trabajo del jueves 19 de noviembre, los niños y las niñas retomaron uno de los productos del trabajo de la semana: el autorretrato. En esta actividad los alumnos explican cómo se ven ellos mismos y cómo los ven los demás.

La maestra les mostró algunos autorretratos de Vincent van Gogh y Frida Kahlo. Las pinturas que realizaron los preescolares fueron muy coloridas, dominando los colores rojo, verde y blanco que representan, de alguna manera, los tonos de los uniformes escolares: ese traían puestos los uniformes del Jardín.

3. TERCERA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR. Jardín de Niños «Ignacio Manuel Altamirano», de Irimbo, Mich. 10 de diciembre de 2009.

a). *El entorno*

El Jardín de Niños «Ignacio Manuel Altamirano», con la clave 16DJN0719Z, corresponde a la Zona 048 de Educación Preescolar, a cargo de la Profa. Minerva Abad Santillán, y tiene su sede en Senguio, Michoacán; pertenece al Sector 016. La directora del Jardín es la Profa. Abigail Talía García Rivas, quien, según se aprecia, coordina adecuadamente las actividades administrativas y académicas que dan vida a la institución. Este Jardín de Niños se encuentra ubicado en el extremo poniente de la población, contando con vías de acceso pavimentadas; el espacio de que dispone es amplio, con aulas suficientes para los seis grupos que ahí se atienden; cuenta con juegos infantiles seguros y accesibles. El grupo de 3º es atendido por la educadora Marcela Leal Villa.

Irimbo es un municipio que se encuentra al oriente del estado de Michoacán; limita al norte con Maravatío, al oriente con Áporo, al sur con Hidalgo y al poniente con Zinapécuaro. Se llega por la carretera que comunica Maravatío con Ciudad Hidalgo, la que pasa por el centro de la cabecera municipal de Irimbo. Entre Morelia e Irimbo hay una distancia de 135 Km.

b). *En el aula*

El día de hoy asistieron 21 niños; 11 niñas y 10 niños. Se trata del grupo de 3º, en el que Gustavo es el encargado de escribir el mes de diciembre en el pintarrón. Realizan una actividad que deben terminar lo más pronto posible: de ello depende que ganen puntos. En este caso concursan varios equipos con nombres de equipo de fútbol: América, Monarcas, Cruz Azul, Pumas y Chivas. De tal manera que los que vayan terminando su trabajo se anotan un gol a favor, registrado debidamente en el pintarrón.

A las nueve y veinte de la mañana, al son de la melodía «la mosca en la nariz» los niños socializan, realizando actividades de coordinación motriz y distensión, con el propósito de lograr la atención y el trabajo colectivo.

b.1) *Campo formativo: Pensamiento matemático*

Es tiempo de dar paso a las actividades por campo temático. Se trata de abordar lo concerniente al campo formativo del pensamiento matemático. El subtema se refiere a la forma, el espacio y la medida. La competencia que se pretende lograr es que el niño reconozca y nombre las características de los objetos. La situación didáctica contempla armar un rompecabezas, recortando formas, colorearlas y pegarlas en una hoja blanca; el producto final es la evidencia de la aplicación de las formas.

Con el material para iluminar dispuesto en las mesas de trabajo, los niños se dan a la tarea de iluminar los objetos solicitados, con ello aprenden a desarrollar las habilidades de discriminación de colores, el dominio del espacio y de la forma.

Benjamín terminó primero su tarea de grupo; recortó y pegó en su libreta las partes de la lámina iluminada. La actividad concluyó a las diez horas con minutos. Es decir, fue necesaria una hora para el desarrollo de la actividad. Una vez terminado el trabajo, los niños los colocan en su casillero, previamente identificado.

b.2) *Campo formativo: Desarrollo personal y social*

Ahora es tiempo de realizar las actividades correspondientes a este campo formativo. El tema es: *Las relaciones interpersonales; las costumbres y las tradiciones*. La actividad prevista es la elaboración de piñatas. La primera protesta proviene de Ángel, quien no quiere trabajar hoy, pues argumenta que no sabe hacer piñatas. Los equipos comienzan sin dificultad a realizar las actividades propuestas por la maestra Villa Leal. Los miembros del equipo de Ángel, después de una plática con él, aparente-

mente se ponen de acuerdo, haciendo un pacto de amigos para ponerse a trabajar al siguiente día.

b.3) Campo formativo: Lenguaje y comunicación

Para tratar este día dicho campo formativo, el subtema a revisar es el lenguaje escrito. La competencia a desarrollar: que el alumno interprete e infiera el contenido de textos.

La situación didáctica contempla la salida al patio y utilizar un canto infantil: *El caracolito*, para que los niños interpreten lo que quiso decir el caracolito en el desarrollo de la ronda. Como observador participante, me incorporo a la actividad de la mano con los niños, girando en torno a un caracol pintado en el piso. Las pequeñas manos de los niños, cálidas e impetuosas, invitan irrenunciablemente a participar. Hicimos una rueda y un cuadrado con los desplazamientos del cuerpo; con ello se estimula la coordinación motriz, se afianza el concepto de las formas geométricas y se estimula la socialización colectiva.

La pregunta de la maestra Marcela es: ¿Qué creen que dice el caracolito? En las respuestas que dan los niños, todas lógicas, se señala que el caracolito dice: «me espanté con tanto niño pisándome». De esta manera, el lenguaje simbólico toma forma y los niños no tienen problema con atribuirle voz al caracolito, a pesar de que saben bien que eso forma parte del juego. Aquí lo relevante es que saben bien que se trata de una actividad donde es importante participar con los demás.

c). La anécdota

Es curioso, pero vuelvo a comprobar que el nombre más popular en esta generación de niños es «Brayan»; en esta escuela hay dos, de lo cual nos enteramos si nos adentramos en la vida cotidiana del Jardín. Precisamente cuando nos acercamos a los niños en el aula encontramos caritas risueñas, agradables y siempre dispuestos a participar en las actividades propuestas por las educadoras; sin preámbulos entran de lleno a trabajar:

para ellos estar en el Jardín de niños es también trabajo. Estaban ciertamente trabajando cuando Araceli y Cristina me confiaron que ya tienen novio... En ese momento se diría que me he integrado al grupo de los niños.

II. LA ESCUELA PRIMARIA RURAL POR DENTRO

1. PRIMERA EXPERIENCIA DE OBSERVACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA: Escuela primaria rural «Benito Juárez», de San José Anexo, municipio de Senguio, el 24 de marzo de 2010.

a) El entorno

San José Anexo es una tenencia del municipio de Senguio localizado al oriente del estado de Michoacán, entre Maravatio y Tlalpujahuá, a 140 kilómetros de la ciudad de Morelia. Su población se dedica principalmente a la agricultura y en otros tiempos a la explotación de la madera: este municipio es la puerta de entrada a la Sierra de Chincua, donde se encuentra uno de los santuarios de la mariposa monarca. Se trata de un pueblo típico de la región oriente: rodeado de montañas, posee un clima templado, agradable durante todo el año, lluvioso y frío durante el verano, y muy frío durante el invierno.

En San José Anexo se encuentra la escuela primaria «Benito Juárez», ubicada en una explanada, tipo llanura. La escuela tiene su propio espacio. El aula del maestro Javier Sarabia Fulgencio se encuentra en una instalación nueva, separada del resto de la primaria por una distancia aproximada de 200 metros.

El día de la visita, aprovechando que el sol no calentaba intensamente de las 9 a las 10 de la mañana, el maestro Javier Sarabia y su grupo de primer grado salieron al camino de acceso a la escuela para limpiarlo de hierbas y matorrales; fue una mañana de faena escolar y comunitaria, con lo que se fomenta el valor del trabajo, de la cooperación y la ecología.

b). En el aula

El grupo del maestro Sarabia está constituido por 20 alumnos; 10 niñas y 10 niños. La mayoría de los alumnos ya sabe leer, a excepción de dos que aún presentan retraso evidente en la adquisición de la lectoescritura.

Al momento de nuestro ingreso al aula, el grupo estaba trabajando una historia sobre «el caracol valiente», cuyos personajes son un pajarito y, por supuesto, un caracol. La actividad consiste en crear una historia a partir de cuatro dibujos que realizan los niños en su libreta. Y para sustentar la historia, cada niño aportó un títere para relatarla a sus compañeros; algunos lo hacen de viva voz, de manera firme y clara pero otros muestran inseguridad y timidez, acompañada de dubitación y bajo volumen de voz. Se trata pues de un proceso de reconstrucción verbal de la historia que pensaron cuando hicieron los dibujos. Con lo que se estimula la creatividad y la expresión verbal. Además, socializan sus trabajos con los demás.

Cabe hacer notar que al lado del salón de clase del maestro Sarabia se encuentra ubicada un aula de Secundaria abierta del sistema del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Ahí estudia un grupo de adolescentes ruidosos e indisciplinados, que no respetan el hecho de que a un lado hay un grupo de primer grado de primaria que apenas comienza a aprender a leer y a escribir. Ese tremendo ruido hace prácticamente imposible realizar una verdadera práctica docente, provoca que los niños de primaria no desarrollen adecuadamente su capacidad de expresión, pues los adolescentes del aula adjunta hablan muy fuerte; así, cuando los niños intentan narrar su cuento, no se les escucha porque el ruido inhibe su interés por participar.

Sin embargo, es notorio el esfuerzo que hacen los niños y su maestro por concentrarse en la tarea educativa. Al final, cuando se hizo un silencio breve, una niña pudo expresarse bien. El maestro Javier les narra un cuento utilizando dos de los títeres aportados por los niños, poniendo el acento en la cultura ecológica. Aquí, Johan, un niño con muchas ganas de participar en la clase, intenta varias veces intervenir, aunque lo hace de manera anárquica, sin recato y sin orden.

El cuento que relata el maestro Javier, expresa que es muy importante cuidar del agua, los árboles y las aves; los árboles nos dan su fruto, su sombra y su madera; el agua nos refresca, nos da la vida, y las aves nos alegran con sus cantos. Con este cuento el maestro Sarabia cierra el tema e invita a su grupo a salir al patio abierto a observar lo que sucede y existe en el medio escolar.

A las once de la mañana salen del aula con su libreta en mano para dibujar y escribir el nombre de los seres vivos que observen en el exterior: perros, pájaros, caballos, mariposas, garzas, nopales, peces, flores, árboles y personas. Esta actividad termina al mediodía.

El tema se deriva en la explicación de lo que son las flores, las plantas, las personas y los animales. Con esto se hace un acercamiento a lo que sucede en el entorno y se estimula el enriquecimiento del vocabulario: el niño de primaria aprende a nombrar las cosas, objetos y personas.

c). Observaciones específicas

Los niños integrantes del grupo del maestro Sarabia presentan descuido en la higiene. Se sugiere advertir a los padres de familia para que cuiden de la higiene personal de los niños, a fin de que no adquieran plagas y puedan crecer más sanos.

Es urgente la solución del espacio áulico lo más pronto posible, no se puede hacer un trabajo pedagógico efectivo en las condiciones de ruido en que están estudiando los pequeños.

Es necesario seguir apoyando a Johan y a una niña que sus compañeros rechazan, a efecto de integrarlos al grupo de manera cuidadosa, sin traumas, para que aprovechen mejor su tiempo y motivación.

El maestro Javier Sarabia es persona dedicada, responsable y estudiosa que, en mejores condiciones laborales, podrá hacer un trabajo extraordinario; se aprecia seguridad en el grupo, lo controla bien, se esfuerza por dar apoyo a todos sus alumnos, pero las condiciones de aula no le son favorables.

2. LA SEGUNDA EXPERIENCIA. Visitando la Escuela Primaria «Gral. Lázaro Cárdenas», en Ex hacienda de Soto, el 15 de abril de 2010.

Pasando por San José Anexo, llegamos a Ex Hacienda de Soto, donde labora la maestra Edith Rivera; aquí se encuentra la escuela primaria «Gral. Lázaro Cárdenas», ubicada junto a la carretera de acceso a la población de Senguio. La escuela tiene un gran espacio con varias aulas y patio de juegos; los sanitarios se encuentran separados del conjunto de las aulas pero requieren mantenimiento.

a). *En el aula*

El grupo que atiende la maestra Edith es el de segundo grado. Está compuesto por 12 alumnos; el día de la visita asistieron sólo diez: siete niñas y tres niños. Es un grupo pequeño y dinámico, la información circula bien y las tareas del aula se hacen con facilidad. Lo primero que se aborda en la mañana es un tema de Español: *Los sinónimos*. El propósito de la clase es:

- » Identificar los sinónimos, además de aprender a usarlos en el lenguaje escrito y verbal.
- » Que conozcan el uso de los anuncios y su estructura.

Para el desarrollo de la clase sobre los sinónimos se hace referencia de consulta a la página 147 del libro de español. Y para el soporte didáctico se previó una actividad denominada «sopa de letras», que se aplica a diversos temas y ámbitos. Respecto a los anuncios, los alumnos debían hacer una oferta de servicio.

Previamente, como recurso didáctico, se presentó la actividad *Cuento Fantástico*, cuyo propósito era identificar las partes del cuento: los personajes principales y los roles que desempeñan; los lugares (espacio); y el tiempo de realización (ubicación temporal).

En relación con el cuento, hay que decir que se plantea una

historia que aborda una problemática particular en la que unos personajes intervienen a favor y otros en contra (roles asumidos). Posteriormente se concatenan los hechos y las explicaciones que resuelven los enigmas y el problema. A partir de este modelo de historia, los niños de segundo grado elaborarían por equipos un cuento fantástico, lo revisarían en conjunto con la maestra Rivera y después se presentaría frente al grupo. Una vez concluido formaría parte de los materiales del «Rincón de Lectura».

En cuanto a los sinónimos, la maestra Edith les planteó a sus alumnos diversos ejercicios en el pintarrón. La directiva didáctica hacía hincapié en que el trabajo de asignación de sinónimos sería individual. Estas son las palabras a las que les serían buscadas sus sinonimias: sucio, ladrón, recompensa, cabello, joven, goma de mascar.

Las respuestas fueron diversas pero coincidentes en el significado. Así, para «sucio», eligieron *cochino*; para «ladrón», *raftero*; recompensa, *premio*; cabello, *pelo*; joven, *muchacho*; goma de mascar, *chicle*. Aquí se aprecia el esfuerzo y conocimiento de los niños por cumplir y hacer bien su tarea. Y para reforzar los aprendizajes, la maestra Edith Rivera colocó en el patio de la escuela un conjunto de letras prefabricadas para *escribir* los sinónimos; así, buscando las letras necesarias construyen la palabra y toma significado contextual.

Pasemos al tema de matemáticas. La maestra Edith ha previsto una retícula numérica del tamaño de una cartulina (70 x 95 cm.) a manera de sopa de números, que fija en el pintarrón a efecto de que los alumnos aprendan a identificar las series numéricas de los múltiplos de 100.

El procedimiento metodológico consiste en que cada alumno dispone de un tiempo determinado para encontrar la serie en la retícula. Si no halla la respuesta se le cuenta hasta diez, y si no lo logra, pasa otro niño o niña a resolver el problema. Una vez que los niños que pasan al frente identifican la serie numérica, la señalan y escriben su nombre al lado. Acto seguido socializan en grupo los resultados, calificando el nivel de destreza para localizar la serie y escribirla correctamente.

Con el objetivo de afianzar el conocimiento en el grupo, se reparte una hoja de sopa de números para identificar de manera individual las series numéricas correspondientes a los múltiplos de 100.

La evaluación consiste en la elaboración correcta de las series de números, lo cual registra cada niño en su libreta; así que la maestra Rivera verifica la tarea individualmente, pues es un grupo pequeño, y constata el nivel en que cada alumno logró el propósito planificado.

b). *Observaciones específicas*

La maestra Ángela Edith Rivera Vargas prepara sus clases de manera precisa y suficiente; he podido verificar su planeación semanal, y en el texto se puede apreciar el dominio temático y la secuencia didáctica claramente especificada. Cuando se cumple con el compromiso profesional de preparar lo que se va a trabajar, el control del proceso formativo es seguro; además que se pueden hacer modificaciones e inserciones coyunturales sobre la marcha para fortalecer el trabajo académico.

Se recomienda platicar en las juntas de profesores y con padres de familia sobre la necesidad de mejorar los espacios de los sanitarios, a efecto de prever que siempre haya agua, fomentando con ello la higiene personal y comunitaria.

Expreso un reconocimiento a la dedicación y profesionalismo de la maestra Rivera, pues es evidente su interés y esfuerzo por hacer cada vez mejor su trabajo con los niños de primaria que tiene a cargo.

3. TERCERA EXPERIENCIA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA. Escuela «Emiliano Pérez Rosas», en Los Ailes, municipio de Senguio, el 10 de junio de 2010.

Ahora nos dirigimos a Los Ailes, una comunidad ubicada en la Sierra de Chincua, santuario de la mariposa monarca. Para llegar a esta comunidad es necesario llegar a Maravatío; de ahí

nos orientamos rumbo a Ciudad Hidalgo, pero antes de llegar a Irimbo, por la izquierda se toma una carretera ramal, asfaltada, que conduce a la población de Senguio, recorriendo cerca de 30 km. Ingresando a esta población, existe una desviación a la izquierda, rumbo a Tlalpujahuá; al llegar a una «Y», se continúa por la derecha y la primera población se llama Los Ailes. Se trata de una comunidad pequeña, que cuenta con los servicios básicos de salud, educación y luz eléctrica. Se aprecia que es una comunidad con vocación agrícola, frutal y maderera. Al llegar al Centro de Salud se puede avistar la Escuela Primaria «Emiliano Pérez Rosas», ubicada en la parte más alta, a espaldas de la clínica de salubridad.

a). *En el aula*

El día de la visita al grupo de la maestra Elisa Salto Vieira, es en el mes de junio de 2010. El grupo que atiende es de segundo grado, compuesto por 15 alumnos; el día de la visita asistieron sólo 12; 11 niñas y un niño, quien, a simple vista, se le aprecia cohibido. Es notorio que las niñas tienen una talla bastante alta para su edad; sin embargo, su nivel de razonamiento es apropiado para alumnas de segundo año de primaria. Hay que destacar que el aula en que atiende su grupo la maestra Elisa cuenta con Enciclomedia; esto le permite sustentar sus clases con imágenes y textos digitales.

El día de la visita, lo primero que se aborda por la mañana es el tema de *Las Tortugas*. Se comienza con diversas preguntas. ¿Cómo nacen las tortugas? ¿De qué se alimentan? ¿Cómo y dónde viven? ¿En dónde nacen? ¿Cómo nadan y cómo caminan?

El tema y las preguntas planteadas por la maestra Elisa interesan de tal forma a los alumnos, que éstos comienzan a exponer al grupo sus experiencias sobre las tortugas, destacando sus paseos familiares a los ríos y otros lugares donde hay agua. Refiriendo, por supuesto, algunos documentales sobre el tema, vistos en la televisión. Esto hace que las niñas y el niño que forman el grupo evidencien su capacidad de expresión y análisis.

La explicación de la maestra complementa las lecturas hechas por los niños al principio de la mañana; ella señala que hay varios tipos de tortugas, entre las que destacan las terrestres, las marinas y las de agua dulce.

Estas explicaciones ponen énfasis en que las tortugas son seres que datan de la época de los dinosaurios; su caparazón es de material óseo y muy pesado para el tamaño de su cuerpo, lo que hace que su desplazamiento en tierra sea lento. La maestra les explica a los niños, que escuchan atentos, que las tortugas son animales de formas, tamaños y colores diversos, que son inofensivos pues no le hacen daño a nadie.

Además de estas explicaciones, los niños explican que las tortugas nacen de un huevo, por lo que pertenecen a la variedad de animales ovíparos. Señalan también que las tortugas comen peces, hierbas, lombrices, caracoles y pasto, según sea el lugar donde viven. Esto evidencia que los alumnos hicieron su tarea de forma adecuada.

Luego de la presentación temática que ha hecho la maestra Elisa y de la participación de los alumnos, se pasa ahora a la verificación de la información, con la finalidad de configurar la evaluación. Esto es importante: de esta manera no se dejan ciclos abiertos, además de que los niños tienen la oportunidad de mostrar sus aprendizajes.

La evaluación se estructura con un repaso temático sobre el origen, hábitat y comportamiento de las tortugas. Así que se plantean preguntas abiertas a todo el grupo respecto de *¿cómo viven las tortugas?* Las respuestas del grupo coinciden en que las tortugas viven en un caparazón; habitan en el agua y en la tierra; se meten en cuevititas para descansar y protegerse; se suben a palitos para tomar el sol; y nacen de huevos que sus mamás depositan en nidos hechos en la tierra o arena.

¿Por qué viven en el agua? Para que no se las coman los animales ni las mate la gente, dicen los niños; viven en el agua porque saben nadar; nadan rápido pero caminan lento. En vista de que las respuestas dadas por el grupo aún no son suficientemente claras, de acuerdo con la valoración de la maestra, el tema se queda de tarea para investigarlo en casa.

El cuestionamiento ahora es sobre la talla de las tortugas.

Lo cual diferencia muy bien Salvador —Chava—, el único niño del grupo. Como ya se ha señalado, el nivel de razonamiento del grupo es muy bueno, pues comprenden bien el sentido de las tareas y responsabilidades. Lo que seguramente se debe a la adecuada conducción del grupo por parte de la maestra Elisa.

Para reafirmar el uso de la *g* y *gui*, la maestra Elisa escribe en el pintarrón las frases siguientes:

- » La tortuga camina muy lento
- » La tortuguita es de color verde (diminutivo)
- » ¡Hay *tortugotas* impresionantes! (aumentativo)

En el cuadro siguiente se aprecia el ejercicio para diferenciar el aumentativo y el diminutivo.

SERIE DE PALABRAS	DIMINUTIVO	AUMENTATIVO
Gato	Gatito	Gatote
Vaca	Vaquita	Vacota
Casa	Casita	Casota
Mesa	Mesita	Mesota
Niño	Niñito	Niñote
Escuela	Escuelita	Escuelota
Zapato	Zapatito	Zapatote
Flor	Florecita	Floresota
Libro	Librito	Librote
Lápiz	Lapicito	Lapizote

A partir del listado anterior se podía adelantar la hipótesis de que se presentarían problemas con las palabras *vaca*, *flor* y *lápiz*, porque sus diminutivos y aumentativos no siguen la misma lógica de construcción que los de las otras palabras. En efecto, se pudo comprobar que en algunos casos se presentó el problema con esas palabras.

En virtud de que quedó pendiente la conclusión de un tema anterior sobre las figuras geométricas, la maestra Elisa abordó el tema bajo el título de *La cámara fotográfica*. La directiva didáctica consiste en *fotografiar* figuras geométricas. Los alumnos, en equipos de trabajo, deben identificarlas en el interior del aula; para ello habrán de enfocar su atención en

todo aquello que contenga una figura geométrica, sea en las ventanas, los carteles, las esquinas de los muros, los muebles y otros objetos visibles.

Esta actividad hace que los niños agudicen su atención visual y compitan por localizar la figura demandada, que en nuestro caso se trata de un triángulo, un círculo y un cuadrado.

La *cámara fotográfica* es simbólica: una imagen recortada del libro de geometría. Una vez localizada la figura a *fotografiar*, se hace la toma y se procede a su revelado, consistente en dibujar en la libreta la figura fotografiada. Con esta actividad los alumnos repasan el tema de las figuras geométricas y dejan evidencia (dibujo) de su competencia.

La tercera actividad de la jornada se refiere a *La clase censal*. Esta clase se realiza con el apoyo de un folleto informativo preparado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) sobre el reciente Censo de Población y Vivienda 2010, que se levantó en todo el territorio nacional. Las preguntas básicas con las que se desarrolló esta actividad son las siguientes: ¿Qué es un censo? ¿Para qué sirve? ¿Cómo se hace? ¿Quién lo lleva a cabo?

Las explicaciones de la maestra Elisa ponen el acento en la utilidad de la información y la participación de todos para su levantamiento. Así, en la escuela primaria, los niños tienen la oportunidad de saber cómo se hacen los censos y para qué sirven.

b). Reflexiones finales. A manera de recomendaciones

No obstante las explicaciones sobre la directiva didáctica, realizadas por la maestra Elisa, respecto del tema de las tortugas, algunas niñas confunden la letra *t* con la *l* en la palabra tortuga. Esto es debido a que la maestra escribió dicha palabra con una *t* muy parecida a la *l*; estas confusiones suelen darse cuando los docentes, al escribir las palabras en el pizarrón con letra *script*, con frecuencia dibujan las *b*, *p*, *q*, *l* ó *t* de manera similar entre ellas. Esto ya lo hemos detectado como problema en los ter-

ceros grados de niños preescolares, cuando están aprendiendo las grafías. Lo mismo hemos podido apreciar en el primer año de primaria. Por lo visto, este problema alcanza a los segundos grados. Sin embargo, hay que señalar que es debido más a la manera en que los docentes escriben que al nivel de desarrollo intelectual de los niños. Por lo que es necesario que los docentes escriban con claridad sus indicaciones, considerando incluso la posibilidad de que nuestros vicios de escritura pueden confundir a nuestros alumnos. La maestra Elisa es una docente que se desenvuelve con seguridad y se aprecia que su grupo le reconoce esa dedicación; es evidente el dominio didáctico y metodológico en el desarrollo de los contenidos. Lo anterior se demuestra con las participaciones, reflexiones y tareas que cumplen sus alumnos en el aula. Es evidente que los estudios de posgrado que está por culminar la maestra, le han proporcionado los conocimientos teóricos y metodológicos necesarios para hacer muy bien su trabajo.

Desde un ángulo antropológico, la utopía como manifestación humana surge de la oposición entre el sueño diurno y el sueño nocturno, una idea desarrollada por Ernst Bloch inspirada en el psicoanálisis de Freud (Krotz, 2004). A diferencia del estado fisiológico del organismo, particularmente del estado nervioso al que se denomina «sueño» (durante el cual el estado de vigilia se suspende y entra en un estado letárgico), el sueño diurno supone un *viaje a lo desconocido*, una forma rigurosa de una imagen preliminar de lo posiblemente real que se manifiesta como una proyección y que, en palabras de Krotz (2004), se sustenta sobre el sentido de la imaginación y la crítica social, emplazándose como una contra-tradición cultural porque se opone a un orden predominante (Krotz, 2004: 153).

Por ello, la utopía concretizada supone una conciencia anticipadora de un «sueño hacia delante», de un mundo con esperanza abierto hacia el futuro; a diferencia del sueño nocturno —que se encuentra agazapado y reprimido en el inconsciente—, el sueño despierto se dirige al tiempo futuro, incorpora una cronología en cuyo transcurso el soñador permanece consciente, trata de grabar las imágenes de su sueño y es capaz de hacer patente su contenido. Como señala el filósofo alemán Ernst Bloch: «El contenido del sueño nocturno está oculto y deformado, el contenido de la fantasía diurna es abierto, fabulador, anticipador y lo que hay en él latente, se encuentra hacia adelante» (Krotz, 2004: 83). De esta manera, la utopía asume el carácter de una crítica radical de corte contracultural al presente inhumano de la base de la pirámide social, y a su vez constituye una experiencia de la posibilidad de un cambio de un mundo que se abre al futuro.

La tradición utópica es una idea constante en la historia cultural europea, con una cosmovisión delineada y condensada en los ideales universales de la revolución francesa. Posteriormente, durante el siglo XIX, esta tradición adquiere una continuidad con los ideales socialistas y el período de las revoluciones europeas: concluye con la caída del imperio de Weimar y se bifurca en varios senderos a la vuelta del siglo XX en la Europa Occidental. Así, pues, la tradición utópica se ve interrumpida por el ascenso del fascismo y el período de las dos guerras mun-

diales, y reanimada en 1945 con la reconstrucción de Europa que se concretiza con el proyecto cosmopolita de la Comunidad Económica Europea, plagado de problemas raciales y de antagonismos sociales y culturales. En la primera década del siglo XXI, la nueva tradición utópica europea inculca de nueva cuenta los ideales integradores de una *Cosmópolis* (un mundo sin una sola lengua, sin fronteras, sin visas) y con la otredad «incluida» en una meta-democracia liberal. Tenemos, por consiguiente, que la utopía moderna, desprendida del humanismo, constituye un tipo de análisis social en cuyo centro se encuentra el proyecto de alteridad que opera de distintas formas en el entorno de las transformaciones del mundo contemporáneo.

En la tradición utópica, localizable en el mapa histórico de la cultura nacional mexicana y el pensamiento (político, artístico, literario y científico), así como en los proyectos nacionales concretos, la utopía aparece de manera fragmentada con rupturas marcadas por las tensiones sociales, los conflictos revolucionarios y los constantes virajes político-ideológicos de los movimientos de la Independencia, la Reforma y la Revolución, por poner tres ejemplos. No obstante, en la historia mexicana existen varios momentos donde el pensamiento utópico se funde con los distintos proyectos de la búsqueda de una identidad nacional.

Citaré como primer caso la utopía de Vasco de Quiroga, quien entre 1536 y 1565 lleva a cabo el primer proyecto de desarrollo social en la Nueva España. Después de ser nombrado oidor de la Audiencia de México, Vasco de Quiroga se instala en la Ciudad de México en 1531 y al año siguiente funda el Hospital de Santa Fe —a dos leguas de la capital virreinal— para la atención de los indígenas; mismo proyecto que reprodujo en varias partes de la Nueva España, pero principalmente en Michoacán (Miranda, 1990: 28; Miranda, 2006: 39-43). Desempeña por unos años el cargo de visitador de Michoacán, hasta el año 1537, cuando el Emperador Carlos V (Carlos I de España) le nombra obispo de la Diócesis de Michoacán. Vasco de Quiroga se ganó la estimación y el cariño de los indios gracias a sus obras y a las medidas económicas que promovió y que tendieron a beneficiarlos, en el contexto de la conquista de la

Nueva España (Miranda, 2006: 49). El afecto de los indígenas le ganó el mote de *Tata Vasco*. Después de trasladar la catedral de Tzintzuntzan a Pátzcuaro, Quiroga funda el pueblo—hospital de Santa Fe de la Laguna y el Colegio Seminario de San Nicolás, antecedente de la actual Universidad Nicolaita. El ideal comunitario de Vasco de Quiroga toma como modelo de organización social la obra de Tomás Moro, el mito renacentista de la Edad de Oro, y las distintas visiones organizativas de la iglesia jerárquica. Todo esto en un solo proyecto: la *polis* o «policía mixta»: el *buen gobierno espiritual y temporal*, fundamentado en las diversas dimensiones del ser humano, la economía, el gobierno, pero también la fe y la vida espiritual (Miranda, 1990: 116). La nueva *polis* es impulsada por una *polis* espiritual: la fe cristiana, las obras de misericordia y las celebraciones religiosas comunitarias alentadoras de una sociedad más justa y humanitaria (Herrejón, 2006: 89). La utopía de Vasco de Quiroga se materializa en la apertura de los pueblos hospitales cercanos a las iglesias (La Asunción y Santa Marta en Pátzcuaro), y con la promoción de hospitales dentro del obispado de Michoacán, que acogieron a los enfermos y los necesitados, y funcionaron también como talleres de artes y oficios basados en la organización comunal (Miranda, 2006: 72-73). Quiroga dispone que las tierras de los hospitales sean bienes comunales y cerca de la casa, los vecinos puedan mantener de sus huertos familiares con fines de abasto, pero sólo con el carácter de usufructuarios (Miranda, 2006: 74). En síntesis, la obra de Vasco de Quiroga y su ideal de vida comunitaria para los indios perdura hasta nuestros días, no sólo en la arqueología colonial de los *hospitales pueblo*, de los cuales quedan aún vestigios arquitectónicos, sino que también subyace su efecto en las tradiciones y las artesanías indígenas en la región purépecha (Miranda, 2006: 72-80). La obra de este misionero es el vivo testimonio del espíritu humanista y del clima renacentista que visualiza un mundo mejor, *el inacabado sueño hacia adelante*, esencia de la utopía, que emerge desde abajo, pero condicionado por el proceso histórico colonial centralizado en el poder de la iglesia católica dependiente de la corona española.

El segundo sueño utópico después de la conquista de la

Nueva España, en realidad constituye la primera gran utopía que se concretiza como un hecho histórico con la independencia de México y encuentra su antecedente en la asonada del movimiento de reivindicación de los criollos de 1808. Esta guerra buscaba la soberanía política del territorio de la Nueva España en la coyuntura de la ocupación francesa en la península ibérica (Pérez, 2010). La nueva cosmovisión criolla emergente que se expande a principios del siglo XIX en la Nueva España, irrumpe violentamente en el escenario virreinal con el levantamiento de Hidalgo, quien con un ejército desorganizado de 800 campesinos sublevados, y acompañado con un puñado de criollos, intenta derrocar al gobierno español y lograr la independencia de la Corona española. Más allá de su glorificación como prócer de la independencia, el programa político de Hidalgo no esclarece objetivos claros y definidos. Para la mayoría de los historiadores especialistas en este tema, es Morelos quien logra consolidar dicho programa en la Constitución de Apatzingán, a través de su ideario ideológico y político: «Los Sentimientos de la Nación». Sin embargo, ahora que Hidalgo ha sido desmitificado por los historiadores contemporáneos y por cineastas dueños de una perspectiva crítica menos oficialista (como en la película «La Historia jamás contada» (2009) de Antonio Serrano), hay que situar uno de los actos revolucionarios de este personaje: el *Decreto contra la esclavitud, las gabelas y el papel sellado*, expedido el 6 de diciembre de 1810 en Guadalajara, Jalisco, en el cual Hidalgo declaró abolida la esclavitud en América dentro del marco de la Guerra de Independencia de México (6 de diciembre de 1810). Este decreto constituye la primera declaración antiesclavista realizada en todo el continente americano³ y evoca la conciencia anticipadora (de orientación mesiánica) con la función esperanzadora de la utopía, esto es, la necesidad de imaginar un mundo mejor y la necesidad de cumplir el sueño de Hidalgo, presentado de forma inevitable.

El escrito en cuestión, en su parte normativa, comprende de cuatro artículos donde destacan principalmente tres: 1) la

3 Documento electrónico: «500 años de México en documentos»: http://www.bibliotecatv/artman2/publish/1810_115/Decreto_de_Miguel_Hidalgo_y_Costilla_contra_la_esc_1183.shtml (consultado el 6 de diciembre de 2010).

abolición de la esclavitud; 2) la derogación de los tributos y exigencias que pesaban sobre los indígenas y 3) la supresión de la distinción de «castas». Como señala Luis Villoro (1981), Hidalgo legitima el movimiento de la independencia al recurrir a «la voz común de la nación», que, a partir de entonces, adquiere un nuevo significado de «voluntad de las clases populares» para los campesinos y también para los criollos representados en los ayuntamientos (Villoro, 1981: 616). Sin embargo, el aparente antagonismo entre criollos y peninsulares constituye más un mito que una realidad, pues como señala Tomás Pérez (2010), la propaganda insurgente se utiliza principalmente para convencer a los criollos de cambiar de bando:

Lo importante es convencer a los criollos de que no apoyen las posturas peninsulares y de que éstos son sus enemigos, prueba no sólo que hubo muchos criollos que combatieron del lado realista sino que además muchos de ellos veían a los españoles europeos como sus enemigos sino como parte de la misma comunidad: hubo que convencerlos para que lo viesen así (Pérez, 2010: 186-187).

Bajo la influencia ilustrada que permea la Constitución de Cádiz, promulgada en 1812, tanto el discurso de Hidalgo como «Los sentimientos de la nación», de Morelos, se incorporan en el corpus jurídico liberal de la Constitución de 1821, formando un núcleo heterogéneo de identidades sin una condensación política. El proyecto de consolidación de la nación mexicana arranca en este punto y entra en una dialéctica conflictiva que impacta colateralmente con la utopía liberal reformista de Benito Juárez. Si bien el tema de la libertad en uno y otro proyecto aparentemente son coincidentes, es el tema religioso el que establece una ruptura entre uno y otro proyecto, pues tanto Morelos como Juárez vislumbran desde diferentes ángulos (temporales y culturales) —en el panóptico nacionalista— la idea de un México con progreso, ya sea mediante una armonía entre Estado-Iglesia (como lo concibe Morelos), o laico secular (desde la perspectiva juarista), pero en un entorno político liberal conservador. En este segundo intento de consolidación

del proyecto nacional con el triunfo republicano (1867), son las oligarquías políticas y las élites económicas las que cosecharon los mayores frutos de los dos movimientos armados.

EL SUEÑO DIURNO DEL GENERAL CÁRDENAS

Pasemos ahora una brevísimas revista a otro episodio de la utopía mexicana, ahora en el entorno de la posrevolución: el ideario de Lázaro Cárdenas. Si bien a Cárdenas no se le puede considerar un utopista en el sentido estricto del término, en el entorno del desarrollo económico del país de la década de los treinta Cárdenas se enfrentó a un dilema entre dos alternativas para el desarrollo del país: imitar la estrategia del modelo capitalista seguido por las sociedades industrializadas o intentar un camino diferente, que combinara el crecimiento de la producción con el desarrollo de una comunidad más integrada y más equitativa. La utopía cardenista consistiría en tratar de ir más allá del keynesianismo o del fascismo sin desembocar en el modelo socialista soviético. México fue uno de los primeros países en vías de desarrollo en adoptar el modelo de sustitución de importaciones (ISI, por sus siglas en inglés) para promover la industrialización del país. Durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940) surgió la «alianza para el progreso», una política comandada por el Estado con la participación del capital privado, que dominó el panorama económico del país hasta el final de la década de los setenta. El ISI fue una estrategia seguida por el Estado mexicano para incentivar la expansión del mercado interno, en contraste con las doctrinas neoclásicas que antepusieron la exportación de productos de primera necesidad. Las premisas de este modelo se sustentaban en la expansión de la industria nacional como factor nodal del crecimiento, la planeación del Estado y el desarrollo de las industrias paraestatales en los sectores claves de la economía, el apoyo crediticio a través de la banca nacional y la aplicación de políticas proteccionistas temporales en el sector del comercio exterior (Cypher, 1991). Uno de los principales obstáculos para el desarrollo del ISI fue el siguiente: el Estado enfrentó la

pervivencia de las estructuras feudales prevalecientes desde el período colonial. Los remanentes latifundistas, el divisionismo en facciones y disidencias, los cacicazgos políticos-territoriales, la inexistencia de una burguesía industrial, entre otros factores, fueron parte de estas estructuras arraigadas a las que hubo de enfrentar el gobierno cardenista (Gilly, 1994). La estrategia del Estado se mantuvo alejada de la política dominante del libre mercado y se enfocó a una política de desarrollo orientada por el carácter intervencionista del Estado, pero sin una burguesía industrial consolidada organizativamente (Hernández, 2010). De esta forma, el programa cardenista que cobró impulso con el Plan Sexenal era, más que un programa político, un plan de reformas económico-sociales. En éste se estipulaba, además, la intervención del Estado en los renglones más importantes, como el agrario, el industrial, el sindical y el educativo. Un ejemplo de ello fueron las reformas al artículo 3º aprobadas por el Congreso. Con esto nacería la educación socialista, que además de excluir toda doctrina religiosa, organizaría la enseñanza de tal forma que la juventud tuviera un concepto exacto del «universo y de la vida social» a través de la educación laica. Aun cuando el Plan Sexenal no tuviera uniformidad en su conjunto y resultaba utópico en virtud de la situación económica de México, habría de servir como plataforma para las reformas sociales del régimen de Cárdenas y para las reformas estructurales. Fruto de estas políticas fue la expropiación petrolera, la cual se constituyó en un paradigma internacional para la soberanía petrolera de los demás Estados nacionales del orbe. La utopía socialista de Cárdenas jamás se concretizó y menos aun la consolidación, por una parte, de una burguesía nacional, y por la otra, de un proletariado unido y autónomo organizativamente. Pero más allá de su discurso populista y de su propio mito, Cárdenas mantuvo un liderazgo que cohesionó en su momento un proyecto nacional basado en gran medida en el proyecto educativo, proceso de producción nacional con visos de formar una sociedad igualitaria y construir una única sociedad mexicana.

UN PAÍS DESPROVISTO DE UNA NUEVA UTOPIA

Aunque los anteriores ejemplos de las utopías (presentadas a manera de brevariario) de algún modo articulan el proyecto *hacia delante* de la nación mexicana, éste además puede extenderse con el movimiento del 68, cuyas transformaciones culturales e institucionales en la democracia mexicana inspiran a otros movimientos sociales, como es el neo zapatismo. Sin duda, el movimiento del 68 representa el último intento de consolidar un proyecto de nación con un horizonte hacia el futuro. Su efecto aún lo podemos captar en los procesos de cambio democrático y cultural que a partir de entonces vivió México y que, como señala Jesús Silva Herzog (2010), concluye en 1997 con el fin de la concentración del poder del ejecutivo federal, la desaparición de la coalición gobernante y la apertura de un cambio, con la consolidación de la independencia del Congreso de la Unión que repercutió en una autonomía en los estados y en la expansión crítica de los medios de comunicación. Sin embargo, este proceso también confirma el propio fin de la utopía democrática, que a pesar de la derrota del unipartidismo en el 2000, sólo alcanza el entorno electoral, sin trascender a otros ámbitos de la sociedad civil.

Las utopías mexicanas no establecen una coherencia cultural que integre la conformación histórico-cultural de las ideologías regionales con la dinámica del espacio nacional; un ejemplo inmediato es el debilitamiento del poder municipal con respecto a las tareas de la seguridad pública en los municipios azotados por las mafias criminales, situación que provoca interrogantes en torno al clima de la seguridad nacional y el «futuro del país». A pesar de ello, la moderna utopía mexicana por excelencia sigue siendo la *democracia nacional*, como un inacabado sueño que nunca termina de consolidarse plenamente. Al cabo de doscientos años, México se encuentra en una nueva encrucijada histórica: una crisis social con un gobierno republicano carente de la cobertura política de una coalición gobernante, que experimenta además un debilitamiento del poder estatal exhibido en gran medida por la asonada narco insurgente de

los cárteles de la droga. Estos cárteles han ocupado distintas regiones del país, principalmente las regiones del centro-norte, occidente, y cuenca del río Balsas, y su actividad se extiende de forma imparable en todo el territorio nacional, ante el desamparo de las leyes para las víctimas de esta guerra. Ante tal escenario no podemos cerrar los ojos y sumirnos en un nuevo sueño utópico, porque éste de ninguna manera sobrevendrá. La cruda realidad es que la democracia mexicana se encuentra en una situación inédita: acechada por las fuerzas del crimen organizado y por una clase política fragmentada por los interminables desacuerdos y la discordia partidista, mientras los intereses de los grupos de presión operan a sus anchas en el entorno de una persistente desigualdad. El relieve de esta topología nacional sin modernidad no es coincidente con la nueva cronología secular de la cosmópolis global, porque la experiencia de cambio de un país que se abre hacia el futuro carece aún de una crítica radical al programa repetitivo de los actores políticos partidistas y al proyecto de desarrollo nacional fallido.

Aunque el siglo XIX concluye cronológicamente en 1900, se dice que su época termina en 1918, con el fin de la primera guerra mundial y el comienzo de una nueva era urbana e industrial con cambios culturales vertiginosos. De la misma manera puede verse el caso mexicano: el siglo XX extiende su hegemonía hasta lo que va del presente siglo, pero con el lastre de la misma cultura de la corrupción, el patrimonialismo, el clientelismo y el atraso educativo que caracterizó a la centuria anterior y que, entre otros factores, impidieron la transformación estructural y cultural de nuestro país con un proyecto propio.

BIBLIOGRAFÍA

- Bacon, F. (2000), *Instauratio Magna. Novum Organum. Nueva Atlántida*, México, Editorial Porrúa, colección «Sepan cuantos», núm. 293.
- Cypher, J.M. (1991), «La política en México para la promoción de exportaciones: ¿Un nuevo patrón de acumulación?» (pp. 81-109), en *Revista mexicana de Sociología*, año LIII, núm. 3.

- Gilly, A. (1994), *El cardenismo. Una utopía mexicana*, México, Editorial Cal y Arena.
- Hernández, D. (2010), *Reformas neoliberales y globalización: Respuestas de los agricultores capitalistas en Michoacán*. Tesis presentada como requisito para la obtención del grado de Doctor en Estudios del Desarrollo. Zacatecas, Zac., México. Unidad Académica de Estudios del Desarrollo, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Herrejón Peredo, Carlos (2006), «Ideales comunitarios de Vasco de Quiroga», en *Contribuciones desde Coatepec*, (pp. 89-102), núm. 10, enero-junio, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Krotz, E. (2004), *La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la Antropología*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Fondo de Cultura Económica, Sección obras de Antropología.
- Miranda, F. (1990), *Don Vasco de Quiroga y su Colegio de San Nicolás*, Edición conmemorativa del 450 aniversario de la fundación del Colegio de San Nicolás, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán.
- Miranda, F. (2007), *Vasco de Quiroga. Varón universal*. México, Editorial Jus.
- Moro, T. (2003), *Utopía*, México, Grupo editorial Tomo.
- Pérez Vejo (2010), *Elegía criolla*, Tusquets editores, colección centenarios.
- Silva Herzog Márquez, J. (2010), «Preguntas al futuro político de México», en Erika Ruiz Sandoval (Ed.), *México 2010. Hipotecando el futuro*, México, editorial Taurus, serie pensamiento.
- Villoro, Luis (1981), «La revolución de independencia», en *Historia general de México*, t. 1, México, El Colegio de México.

EL DOCENTE COMO SUJETO ACTIVO DE LA CALIDAD EDUCATIVA: SUSTENTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

INTRODUCCIÓN

LOS DOCENTES son el factor esencial para lograr la calidad educativa, así como los impulsores de un mayor desarrollo del potencial humano. Debemos reconocer que el perfil de los docentes en instituciones de educación superior —dedicados a la enseñanza de cualquier disciplina—, particularmente en la Universidad Autónoma de Zacatecas, aún está lejos de satisfacer los requisitos deseables en un catedrático.

De la calidad de la educación que se imparte, la eficacia en las tareas de enseñanza, la pertinencia en la formación de los docentes, se deriva la pertinencia social de la Universitaria, la justificación misma de la institución.

El compromiso de cambio tendrá que fortalecer el desarrollo profesional e institucional, con base en lo siguiente:

- a) trabajo grupal crítico, constructivo y participativo, y no un coto de poder del «equipo», subordinado a la «autoridad» sin crítica alguna;
- b). apertura e inclusión por parte de la autoridad formal, sin excluir a quienes, generalmente por motivos imaginarios, considera enemigos;
- c). autoconcientización del docente para replantear su preparación, incursionando por propia cuenta en los paradigmas educativos modernos.

Sólo con tales conductas en el quehacer académico cotidiano, entre autoridades, grupos de trabajo, y en especial la plena participación de los profesores, se logrará la eficiencia en los centros de educación superior, urgente ante las circunstancias

demográficas, sociales, económicas y tecnológicas de la modernidad.

CONSIDERACIONES INICIALES

Por ahora, dejando de lado la asignación del presupuesto suficiente para las diversas tareas educativas y su eficiente administración, podría parecer una verdad de Perogrullo afirmar que los profesores son el factor esencial para lograr la calidad educativa, así como los impulsores de un mayor desarrollo del potencial humano, que es menester para la satisfacción de los requerimientos de la sociedad contemporánea compleja en que nos desenvolvemos.

Los docentes, como miembros de una institución, trabajan para transmitir y producir el conocimiento, aquel llamado «significativo», que implique los intereses vitales de los individuos y, además, preparar a éstos para responder en todo momento a necesidades nuevas.

Cuando se habla de calidad en la educación se debe considerar primero la figura del docente, tal como ha sido planteado por el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors: «Ninguna reforma de la educación ha tenido nunca éxito contra el profesorado o sin su concurso» (Delors, 1996:161). Los indicadores más importantes para determinar la calidad de la educación son el nivel académico de los egresados y la preparación del personal docente:

Para toda Institución de Educación Superior el eje central para el mejoramiento de la Calidad educativa es la Superación del personal académico, recomendada por la ANUIES, ya que cada organismo aplica sus propias estrategias de la actualización y formación docente, mismas que varían dependiendo de las políticas institucionales, en las que se debe promover que los docentes desarrollen más su capacidad en el ámbito profesional y brindarles alternativas de innovación docente con el fin de consolidar cuerpos académicos. (Hernández Madrigal, núm. 27, p. 1).

Lo anterior conlleva la superación de problemas ancestrales inherentes al Sistema mexicano de Educación Superior, caracterizado por la existencia autónoma de las facultades y programas, la vida aislada de cada institución, diversidad de concepciones y visiones epistemológicas que rigen cada programa, así como la poca relación y colaboración entre los diversos programas académicos.

Los procesos de Reforma Universitaria han planteado nuevas formas de trabajo: la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, polivalencia, flexibilidad de los programas, facilitar el trabajo colegiado de los Cuerpos Académicos, promover las investigaciones interdisciplinarias, interinstitucionales e internacionales.

Todo esto configura un nuevo esquema de trabajo que se orienta a la tendencia a la interacción entre docentes e investigadores de distintas escuelas superiores del país, con el consecuente trabajo inter y multidisciplinario, que comienza ya a rendir frutos relevantes en el avance del conocimiento en diversas áreas de la ciencia.

Debemos reconocer que el perfil de los docentes en instituciones de educación superior —dedicados a la enseñanza de cualquier disciplina—, particularmente en la Universidad Autónoma de Zacatecas, aún está lejos de satisfacer los requisitos deseables en un catedrático.

Es cierto que un factor importante en este sentido ha sido el crecimiento del número de estudiantes en nivel profesional en las décadas entre 1980 y 1993, cuando la matrícula nacional pasó de 731,291 estudiantes a la cantidad de 1, 141,568 (Kent, 1995:19). Una consecuencia significativa para el desarrollo de la educación superior fue

[...] la improvisada y veloz formación de una numerosa profesión académica, la cual en sus distintas capas dejó de responder a la figura del catedrático de otras épocas: cualquier elemento de regulación académica que hubiese existido en las universidades de la élite fue sustituido por formas gremiales, sostenido en el proletariado docente de los tiempos más recientes. (Kent, 1995:42-43).

Aunado a lo dicho, existen ciertas realidades en las unidades académicas de la universidad mexicana, que retrasan el camino hacia la calidad académica y la pertinencia ante la sociedad de la oferta educativa,

[...] la contratación, promoción y remoción del personal [...] se han visto fuertemente influidos por los sindicatos y/o por el sistema de influencia política en cada establecimiento [...] La definitividad en el puesto académico es generalmente una norma arraigada. [...] Son mercados regulados por las reglas de las políticas, no por las reglas de la academia: así, en las decisiones laborales predominan los intereses de clientela o compadrazgo, las presiones de grupo, y la búsqueda de la estabilidad, en lugar de criterios de eficacia académica, cumplimiento de metas y la necesidad por competir en el mercado de los talentos académicos. (Kent, 1995:43-44).

Por más de 40 años, la Universidad Autónoma de Zacatecas se ha significado por ser la mejor opción de enseñanza superior para los jóvenes, si se plantea desde el punto de vista de la oportunidad de movilidad social, cuestión que obliga a reflexionar y actuar en busca de la mejora institucional.

Tal replanteamiento deberá dirigirse a cuestiones como la calidad de la educación que se imparte, la eficacia en las tareas de enseñanza, la pertinencia en la formación de los docentes, de lo cual se puede derivar la pertinencia social de la actividad universitaria, la justificación misma de la institución.

De la misma manera es menester el análisis del presente y sus circunstancias para tener muy clara la visión a futuro, que se encuentre en plena concordancia con la evolución de la sociedad en que se encuentra inserta y sea el referente de la vanguardia de su propia evolución.

ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Como muchos otros problemas ligados a la mentalidad colectiva de los mexicanos, la preparación del docente se relaciona

con el estado de la práctica actual de la Universidad latinoamericana, caracterizada por un modelo de organización basado en una estructura y en una práctica semicolonial.

El modelo se volvió predominante en la región, a consecuencia de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que nos han caracterizado. Al respecto, Carlos Tunnermann comenta:

La primera universidad erigida por los españoles en el Nuevo Mundo fue la de Santo Domingo, en la Isla Española el veintiocho de octubre de 1538. La última fue la de León de Nicaragua, creada por decreto de las Cortes de Cádiz el diez de enero de 1812. Entre ambas fechas sumaron 32 las fundaciones universitarias. [...] La mayoría de las universidades coloniales fueron a la vez pontificias y reales. Las creadas por las órdenes religiosas, autorizadas por el Papa para otorgar grados, gozaron de este carácter en virtud del privilegio general conferido a la Orden. En muchos casos, la bula pontificia precedió a la real cédula, especialmente en el caso de universidades fundadas por iniciativa de las órdenes religiosas. En otros, la Corona tomó la precedencia, naciendo así las Universidades de carácter real, siendo después que adquirieron los privilegios pontificios (Tunnermann, 2001:45).

De esta manera, los elementos propios de la formación profesional presentes en las universidades medievales y de la educación de la élite fueron introducidos en América desde el momento de la Conquista.

Si obviamos el periodo colonial, no por dejar de ser relevante en este sentido, sino por el interés que ahora nos ocupa, nos situamos a principios del siglo XIX, entre guerras de independencia y el surgimiento de los estados nacionales— las universidades latinoamericanas se impregnaron del positivismo científico y el liberalismo económico-político propios de la época. Las normas enciclopedistas y liberales de la enseñanza —propias de la cultura francesa— tuvieron gran influencia en los centros de estudios.

Acerca de este periodo de la historia de las universidades

latinoamericanas Carlos Tunnermann menciona en su trabajo *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina*:

Las Universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar, seguían siendo los «virreinos del espíritu» y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales. Hasta entonces, Universidad y sociedad marcharon sin contradecirse, pues durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la Universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la Universidad (Tunnermann, 2001:71).

En esta época, la educación superior en América Latina no era pública y universal, sino era el instrumento para la formación de un número reducido de personas, pertenecientes a los sectores sociales privilegiados.

Con el advenimiento de la industrialización y urbanización durante el siglo XX, surgieron sistemas de formación y trabajo específicos, rigurosos y extensos, ante lo cual se crearon establecimientos para el estudio sistemático, y sancionados por la autoridad formal para la difusión del conocimiento. Amén de la integración de asociaciones profesionales —con reglas y lineamientos para garantizar la calidad de los servicios—; instancias orientadas a los procesos de certificación y acreditación de los conocimientos, que aportan la regulación del mercado de los servicios profesionales. Lo anterior fue determinante para la nueva orientación de las universidades latinoamericanas, a saber, la profesionalización. (Richard, 1993:32).

Como consecuencia paradójica, las Instituciones de Educación Superior de América Latina tienen un marcado retraso en el aspecto de la interdisciplinariedad; se caracterizan por una especialización exagerada. Según los investigadores mexicanos Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga, la universidad latinoamericana se define como «un conglomerado de escuelas y facultades profesionales, normadas en lo académico por una perma-

nente fragmentación y compartimentación de los campos del conocimiento» (Pacheco, Barriga, 1993:31).

La universidad latinoamericana ha cambiado según el rumbo de los acontecimientos modernos, como los movimientos revolucionarios, las guerras o las migraciones, que le ha dado un carácter poco uniforme:

- a). por un lado se hizo accesible a las amplias masas de población;
- b). por el otro, no ha logrado reestructurarse en sintonía con el sistema de educación superior que demanda la modernidad.

Para Carlos Tunnermann la universidad latinoamericana clásica es el «resultado de un largo proceso [...] una realidad histórico-social cuyo perfil terminó de dibujarse con los aportes de Córdoba»¹ (Tunnermann, 2001:187).

Concibe el subsistema de educación superior como un todo —a la vez, integrado y diversificado— que incluye la educación formal, la no formal, la educación permanente, la educación continua y la recurrente o de reciclaje; y plantea que las actuales estructuras académicas responden a la educación superior elitista.

Por ello sería imposible hacer frente al fenómeno de masificación, salvo que venga una profunda transformación (Tunnermann, 2001:126-129).

En general, estas estructuras de la universidad moderna latinoamericana son demasiado rígidas, y poco diversificadas;

1 La reforma universitaria de Córdoba —Movimiento de las corrientes liberales, socialistas y anarquistas de carácter anticlerical, anti militar, antiimperialista y «americanista» de la reforma universitaria latinoamericana, protagonizada por clase media emergente. Inició en junio de 1918 en la Universidad de Córdoba, Argentina— fue la respuesta a una nueva situación social, a saber, la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios de su composición interna y una Universidad enquistada en esquemas obsoletos. Sus causas fueron la inmigración que a partir del sexto decenio del siglo XIX trastorna toda la subestructura económica y engendra una categoría social media, la guerra europea, la revolución rusa, el advenimiento del radicalismo al poder en Argentina, la creciente urbanización. Es el intento de encontrar una respuesta americana a la crisis del momento, de crear una cultura propia, que no fuera simple reflejo o trasplante de la europea o norteamericana, de superar todas las formas de dependencia. (Tunnermann, 2001: 71-83)

no hay canales adecuados de comunicación entre sus distintas modalidades y el mundo de la producción y el trabajo.

La homogeneidad de sus programas, no les permite atender la amplia gama de intereses de una población estudiantil cada vez más heterogénea y en expansión; su excesiva división por áreas y departamentos, contradice la naturaleza en esencia interdisciplinaria del conocimiento contemporáneo; su apego a los sistemas formales les impide servir con eficacia los propósitos de la educación permanente (Tunnermann, 2001:129). Como se observa, la educación superior latinoamericana padece históricamente múltiples dificultades, que se han tratado de resolver a través de varias propuestas reformistas en las tres últimas décadas del siglo XX.

EL RETO CONTINÚA

Las tendencias internacionales por modernizar la educación —sobre todo de los países en vías de desarrollo—, así como el interés de expansión de la tecnología educativa como teoría pedagógica en los Estados Unidos de América, que enarbolaba la ideología de sociedad «democrática y en progreso», promueven los «Proyectos Multinacionales de Tecnología Educativa».

Algunos factores externos impulsaron: la necesidad de recuperar la legitimidad social que el Estado había perdido con los sucesos de 1968; la generación de mano de obra capacitada para apoyar la política de inversión de capital extranjero en el país; la expansión del sistema de educación superior, así como el estancamiento productivo de conocimientos en el área. Al respecto, comenta Díaz Barriga:

Ante la crisis del pensamiento educativo en México, [...] que se manifestaba tanto en la producción intelectual como en la formación que propiciaban las escuelas normales y las universitarias vinculadas al pensamiento educativo, la incorporación de la pedagogía industrial norteamericana fue uno de los aspectos focales en los que se desarrolló la capacitación de docentes (Barriga, 1996:17).

Los objetivos de su modelo pedagógico se definen y relacionan con los tres momentos de su evolución: centros especializados —de didáctica, tecnología educativa, servicios educativos—, seguidos de los nuevos métodos de enseñanza e investigaciones educativas; y como tercera etapa los programas de especialización en docencia; programas de posgrado y maestrías en educación.

Respecto al posgrado, este nivel de la educación surgió en México con la finalidad de «insertar de una manera más sólida a diversos profesionistas que se desempeñan académicamente en relación a la educación» (Barriga, 1996:29).

No surgen como una evolución natural del campo, y cada posgrado posee orientaciones muy diferentes; permiten el acceso a profesionistas con formación previa muy diversa, incluso alejada de la educación; tampoco cuentan con tradición académica en el campo educativo.

Escasos programas brindan una preparación orientada a la investigación y pueden detectarse deficiencias en la formación intelectual de los egresados, así como en el desarrollo teórico y epistemológico. Estas opciones sólo introducen al estudiante en una cultura educativa mínima.

A principios de la década de los setenta existía sólo un posgrado en educación, a finales de esa década diecisiete, y para 1984, 38 opciones (Barriga, 1996:17, 42).

En cuanto a la investigación educativa —bajo la forma de cursos de metodología en algunos programas o la incorporación de estudiantes al proyecto de investigación de su profesor tutor— apenas se incluye en los programas de formación en los años 80, y tan sólo en maestrías orientadas a la investigación y en ciertos doctorados viene a convertirse en el propósito esencial de tal formación en ese nivel.

Por la misma época, surge la propuesta de convertir al docente en investigador de su propia práctica.

Sin embargo, «la presión institucional para que los docentes cuenten con grados académicos de maestría o doctorado ha fomentado el credencialismo, el poco interés por la investigación así como el mal uso (desperdicio) de los pocos recursos destinados a la misma» (Ducoing Watty, 2003:89).

Entre 1992-2002, los trabajos sobre formación para la investigación —registrados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa— se orientan con énfasis en los protagonistas del proceso —formadores y formandos— y abordan los siguientes tópicos:

- » la falta de claridad de objetivos en los posgrados;
- » la proliferación de programas y la irregular calidad de sus ofertas;
- » la carencia de formación sistemática para la investigación y propuesta de estrategias que han resultado eficaces para propiciar su desarrollo;
- » análisis de procesos de formación para la investigación —desde la perspectiva personal e incluso institucional de sus actores—;
- » el desarrollo del campo temático;
- » la formación para la investigación no sólo en la capital del país, sino además en otros estados como Jalisco y Aguascalientes;
- » la heterogeneidad de la formación profesional y la diversidad de motivos de los aspirantes de posgrados en educación (Ducoing Watty, 2003:102-104).

La mayoría de los investigadores se han incorporado al campo a través de los estudios de posgrado, y un número considerable de estudiantes se encuentra en formación —10 000 en maestría y 1 100 en doctorados según datos de ANUIES correspondientes al año 2001.

CARACTERÍSTICAS DEL NUEVO ENTORNO

Para conceptualizar el nuevo papel del profesor en la práctica educativa, es indispensable situarlo ante las ideas de globalización y posmodernidad. Esta última es una de las categorías de análisis actual, pero, ¿qué significa este término?

Ángel Díaz Barriga apunta en su obra *La escuela en el debate modernidad-posmodernidad*:

No existe una conceptualización clara de lo que se puede entender por pensamiento posmoderno en ciencias sociales. Para algunos autores se trata de un regreso nostálgico al pasado, para otros es una manera de ver el futuro, individualismo, destrucción, y una crítica que no se supera a sí misma son rasgos distintivos de este pensamiento. [...] Se trata de una categoría cuyo significado es ambiguo, lo que dificulta la comprensión de las posiciones que se pueden derivar del mismo. Para unos autores la posmodernidad es «el abandono de la época de la razón para asumir la época de las razones» para otros «posmodernidad es la crítica a ultranza». Lyotard postula que «la posmodernidad no es el fin del modernismo, sino su estado naciente». En algún momento el discurso de la posmodernidad remite al individualismo a ultranza, al fin de la «seriedad» sartreana, al fin de la utopía. Posmodernidad significa la destrucción total, es la bomba atómica (Díaz Barriga, 1995:207, 213).

Aunque Díaz Barriga no precisa el sentido de la posmodernidad, a partir de su ensayo puede concluirse que las características principales de la idea de posmodernidad son individualismo, destrucción, una crítica a ultranza.

El momento actual, para el científico latinoamericano Carlos Tunnermann, «genera un sentimiento de crisis por las incertidumbres que han tomado el sitio de antiguas certidumbres [...] Las mismas leyes físicas, en vez de expresar certidumbres hoy se dice que expresan *probabilidades*. Vivimos así una «nueva era científica»: la «era de las posibilidades o probabilidades», en materia científica» (Tunnermann, 2001:261). La época actual se define por una grave crisis social, cultural, política y económica, percibida a nivel mundial: «lo que caracteriza el momento actual de fin de siglo, es una situación de crisis y búsqueda de nuevas relaciones, tanto sociales como económicas y culturales; de reacomodos en el papel social que jugaremos las diferentes regiones del mundo y de cada país en particular» (Martínez, 1992:2-3).

La educación también se encuentra en conflicto; su crisis se evidencia de manera constante. En todos los niveles de los diversos sistemas de enseñanza la situación se torna caótica, se

manifiesta en las condiciones de trabajo lamentables, para los educandos y los docentes.

Otros problemas están en los planes de estudios que se superponen, falta de espacio y materiales, burocratismo en la organización y las relaciones, medios económicos insuficientes —con frecuente derroche de los pocos que existen—, divergencias entre los requerimientos institucionales y las necesidades del individuo y la sociedad (Palacios, 1999:11-12).

Dentro del contexto en que ocurren las múltiples interacciones que promueven la crisis, es preciso considerar los fenómenos de la globalización y el neoliberalismo.

Hernández Madrigal en el artículo «Formación docente en educación superior: la experiencia de un modelo de intervención», presenta lineamientos para la preparación de profesores: se debe hacer uso de análisis y marcos de interpretación inéditos —o por lo menos, no convencionales— que respondan a la complejidad del proceso educativo; la enseñanza de los valores debe ser inherente a la formación del profesor; el posgrado debe orientarse a la formación de investigadores en los distintos campos del conocimiento; que al mismo tiempo se les permita capacitarse por medio de Cursos-Talleres, Diplomados o Especialidades en el ámbito del desarrollo académico.

El programa de formación docente se debe centrar en un modelo de reflexión en torno a la práctica, en equipos de profesores, participativo, con la posibilidad de ofrecer elementos de análisis basado en las teorías, modelos y explicaciones que provienen de la investigación educativa, y que posibilitan la dimensión de intervención psicoeducativa en nuevas estrategias de enseñanza (Hernández Madrigal, núm. 27, 1-3).

Además expone las características del perfil deseable del docente de la institución de educación superior:

- » Ser un profesional en su área, con elevada preparación, competencia y especialización.
- » Tener una actitud cognitiva de progreso y de apertura, es decir, tener capacidad de aprender a aprender y cierto grado de sociabilidad —pues el trabajo requiere el trato con personas.

- » Considerar la enseñanza como un proceso de toma de decisiones y a sí mismo como el profesional encargado de asumirlas.
- » Ser capaz de observación y reflexión sobre la propia actuación.
- » Ser facilitador, guía que conduzca los esfuerzos individuales y grupales del autoaprendizaje; motivador, ayudar a los alumnos en el proceso, donde los métodos educativos y las técnicas didácticas deben poner énfasis en el desarrollo de habilidades intelectuales.
- » Dar prioridad a la creatividad, al aprendizaje por descubrimiento y al uso intensivo de las nuevas tecnologías de información y comunicación.
- » Ser práctico, reflexivo, innovador, responsable, empático.
- » Saber elaborar sus propias estrategias, con el propósito de ejercer una constante auto observación y auto evaluación de su práctica, bajo un marco de referencia multidisciplinario, de conceptos referentes al desarrollo, aprendizaje, cultura y educación (Hernández Madrigal, núm.27, 1-3).

CONCLUSIÓN

Es evidente que las políticas, planes y programas de estudio juegan un papel fundamental en la formación de los docentes; pero no es algo decisivo. Aunque los gobiernos federal y estatal otorgan suficientes fondos para desarrollar estos aspectos, la trascendencia de la preparación sigue siendo cuestionable.

Es necesario propiciar el compromiso de cambio hacia situaciones que fortalezcan el desarrollo profesional e institucional, como las siguientes:

- » Que los profesores apuesten por su desarrollo personal;
- » que superen el sentimiento de conformidad con su formación y desempeño;

- » cambiar algunos patrones de conducta, por ejemplo buscar el diploma de licenciatura o posgrado como un simple escalafón para el ascenso;
- » el trabajo grupal no debe considerarse como un coto de poder del «equipo», que se subordina a la «autoridad» sin crítica alguna o de orden constructivo;
- » de la misma forma, quien representa a la autoridad formal deberá asumir actitudes de apertura e inclusión y no excluir a quienes, generalmente por motivos imaginarios, considera enemigos;
- » en síntesis, el docente debe autoconcientizarse, replantear su preparación, incursionando por propia cuenta en los paradigmas educativos modernos.

Sólo con estas acciones y conductas incrustadas en el quehacer cotidiano, realizadas de manera conjunta entre autoridades, grupos académicos de trabajo, y de manera esencial con la plena participación de los profesores, se alcanzará la eficiencia en los centros de la educación superior, lo que requerimos de forma urgente ante los retos demográficos, sociales, económicos y tecnológicos de la modernidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México. Documentos para IESALC-UNESCO, <http://copaes.org.mx/>, revisado el 14 de mayo de 2008
- Bauleo Armando, De Brasi Juan Carlos, De Brasi Marta Susana, Díaz Barriga Ángel, Gelencser Alejandro, Kaminsky Gregorio, Scherzer Alejandro, Sobrado Enrique, «La propuesta grupal», Folios Ediciones, México, 1983
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (Coord.) «En los márgenes de la educación. México a finales del milenio», Plaza y Valdés, México, 2000
- Conferencia mundial de la educación superior en el siglo XXI. Declaración final. Visión y acción, París, 1998
- Clark Burton R. «El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica», Universidad Autónoma Metropolitana-

- Azcapotzalco, Nueva imagen, Universidad futura, México, 1983.
- De Alba, Alicia (Coord.), «Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales», La Investigación educativa en México, 1992-2002, 2003, pp. 3-136.
- Delors, Jacques, «La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors», UNESCO, 1996
- Díaz Barriga, Ángel, «Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación», Cuadernos del CESU-UNAM, 20, México, 1996
- Fierro Cecilia, Fortoul Berta, Rosas Lesvia, «Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción». Maestros y Enseñanza. Paidós. 1ª edición. 1999
- Hernández Madrigal, Pastor, «Formación docente en educación superior: la experiencia de un modelo de intervención». En: «El contexto. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. No.27», <http://contexto-educativo.com.ar/archivo.htm>, 6 de diciembre de 2005
- Imbernon F. (Coord.), «La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato», Ed. Graò, Barcelona, 1999, pp. 5-80
- Kent, Rollin, «Regulación de la educación superior en México», ANUIES, México, 1995
- Martínez Delgado, Manuel, «La reforma universitaria ante las perspectivas del siglo XXI». Ponencia presentada en la Mesa No.1 sobre Estructura Académica de la Tercera Fase del Congreso General Universitario, Zacatecas, Zac., UAZ, del 1 al 8 de abril de 1992
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, CIBES, <http://ciees.edu.mx/>, revisado el 16 de mayo de 2008
- Ornelas, Carlos, «El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo», Nacional Financiera, Centro de Investigación y Docencia Económicas, Fondo de Cultura Económica, México, 1995
- Pacheco, Teresa, Díaz Barriga, Ángel (coordinadores), «El concepto de formación en la educación universitaria», Cuadernos del CESU-UNAM, 31, México, 1993
- Tunnermann Bernheim, Carlos, «Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina», Editorial Hispamer, 2-a edición, Managua, 2001

NOTA SOBRE LOS AUTORES

M. HONORÉ FRANCE, doctor en Educación y Psicología. Profesor del Departamento de Psicología de la Educación y Estudios de Liderazgo de la Universidad de Victoria, Victoria, B. C, Canadá. Sus investigaciones versan sobre la enseñanza y la psicología, orientación intercultural, multiculturalismo y las terapias creativas. Se ha presentado con artículos académicos en países de América del Norte, América Latina, Oriente Medio, Europa, África, Australia y Asia. Dos de sus últimas publicaciones son: *Aproximación Transpersonal a la Diversidad Cultural de los Grupos*, y *Consejería: una perspectiva canadiense sobre cuestiones de orientación psicológica y prácticas educativas*. Trabaja principalmente con estudiantes de posgrado. Es consejero transpersonal, orientador y maestro, con temas como la lucha contra el racismo, la cultura y la espiritualidad en la enseñanza. Lleva la dirección de un proyecto de trabajo por el lapso de cinco años con la República Popular de China. También asesora y trabaja en las Naciones Unidas por la Paz en la Universidad de Addis Abeba, Etiopía. Es miembro de la Asociación Americana de Consejería, la Asociación Canadiense de Consejería y la Asociación de Psicología Transpersonal.

MARÍA CRISTINA RECÉNDEZ GUERRERO, doctora en Sociología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Tiene una Especialidad en Política y Gestión Educativa por FLACSO. Actualmente es docente investigadora en la Unidad Académica de Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Cuenta con perfil PROMEP, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. En los últimos años ha trabajado temas sobre género, educación y migración, líneas sobre las que ha publicado libros y artículos diversos.

DOMINGO CERVANTES BARRAGÁN, doctor en Ciencias Económicas por la Universidad de la Habana, Cuba. Trabaja la línea de

investigación «Vulnerabilidad», en la cual tiene publicados varios artículos y libros. Ha participado en eventos académicos y de investigación en los ámbitos local, nacional e internacional como ponente con esta misma temática. Es docente investigador de la Unidad Académica de Docencia Superior, de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Perfil PROMEP y miembro del Cuerpo Académico UAZ-53 «Población y Desarrollo».

ERAMIS BUENO SÁNCHEZ, es profesor titular C, adscrito a la Unidad Académica de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Coordinador de la Dependencia de Educación Superior de Ciencias Socio-Políticas y Económicas y Administrativas de la misma Universidad. PH. D. IN PHILOSOPHY por la Universidad Estatal de Moscú M. V. Lomonosov. Doctorado Superior en Ciencias por la Universidad de la Habana, Cuba. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Perfil PROMEP. Líder del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-53 «Población y Desarrollo». Miembro de la Sociedad Mexicana de Demografía (SOMEDE). Miembro de la Unión Internacional para el Estudio Científico de la Población (IUSSP). Miembro de la Asociación Latinoamericana de Población (ALAP). Moderador de la Red Internacional de Vulnerabilidad Social y Demográfica de la Asociación Latinoamericana de Población. Miembro del comité asesor de la Revista «Cuadernos Geográficos» de la Universidad de Granada, España. Ex-director del Centro de Estudios Demográficos de la Universidad de la Habana, Cuba. Actualmente es responsable académico del Programa de Maestría en «Población, Desarrollo y Políticas Públicas» de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

ERNESTO MENCHACA ARREDONDO, maestro en Docencia y Procesos Institucionales de la UAZ. Docente investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente se desempeña en la Coordinación General de Vinculación, titulado con la tesis «Caracterización de la formación de profesores en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Retos y perspectivas». Algunos trabajos de investigación realizados: Estudios de preferencias educa-

tivas de diversas regiones del estado de Zacatecas; Estudio de la demanda escolar del posgrado universitario; Opción en artes; Diagnóstico integral de la ciudad de Zacatecas: una mirada al desarrollo de la sociedad (observaciones, vínculos y escenarios para el futuro).

MARCO ANTONIO SALAS LUÉVANO, doctor en Ciencias de la Educación por el ICE, UABJO (Oaxaca). Actualmente se desempeña como director de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha participado en eventos académicos y de investigación en los ámbitos local, nacional e internacional. Es revisor de artículos en la revista de la Universidad Cristóbal Colón de Veracruz. Ha publicado artículos en varias revistas, así como los libros *Tópicos Odontológicos I y Fundamentación Teórica Metodológica de la Investigación Cuantitativa: Guía para elaborar proyectos de investigación en el campo odontológico*. Cuenta con Perfil PROMEP y es integrante del Cuerpo Académico UAZ-190 «Políticas Educativas».

ELENA ANATOLIEVNA ZHIZHKO, doctora en Educación por el Instituto de Educación Profesional y Educación de los Adultos de la Academia de Ciencias Pedagógicas de Ucrania. Docente investigadora del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Candidata SNI y cuenta con Perfil PROMEP. Miembro del Cuerpo Académico UAZ-150 «Cultura, Currículum y Procesos Institucionales». Ha publicado artículos y libros, entre los que destacan: «Currículum en la actividad académica de las universidades mexicanas», en *Noticiero de la Universidad Estatal de Zhytomir*, 2007, núm. 33; «Etnografía educativa como teoría de formación curricular de la educación profesional pedagógica de México», en *Noticiero de la Universidad Estatal de Glujiv*, 2008, núm. 12; *Lenguas Extranjeras: formación de profesores de la UAZ* (2010), México, Los Reyes.

ALICIA DE ALBA, doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de México (UNAM). Investigadora Titular C. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Autora de numerosas publicaciones, tales como: *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*; *Posmodernidad y educación*; *Currículum, crisis, mitos y perspectivas*; *Teoría y Educación*, entre otras.

SERGIO ESPINOSA PROA, doctor en Filosofía (Universidad Complutense de Madrid); profesor de la UAZ desde 1981, fundador de la Unidad Académica de Docencia Superior y de la Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas; Investigador Nacional, Premio Nacional de Ensayo, es autor de una veintena de publicaciones con temas de filosofía y estética, principalmente. Ha sido becario del CONACyT, y de la ANUIES; del Fondo Estatal para la Cultura y las Artes de Zacatecas. Profesor Invitado en varios Posgrados de Universidades e Institutos de Educación Superior (de México y de Colombia) y coordinador de seminarios de filosofía, antropología y estética de CONACULTA. Integrante de jurado en diversos certámenes nacionales y estatales de ensayo y novela. Líder del Cuerpo Académico UAZ-48: «Estudios de Filosofía, Literatura y Estética».

BEATRIZ HERRERA GUZMÁN, realizó estudios de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales con línea en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es docente-investigadora de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Docencia Superior, de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha publicado artículos y ensayos para revistas y libros en temas de educación, tales como: *Las familias de élite en Zacatecas y su demanda educativa*, y *El fenómeno de la privatización de la Educación Superior en México y Zacatecas*. Es miembro del Cuerpo Académico UAZ-190 «Políticas Educativas».

MA. DE LOURDES SALAS LUÉVANO, doctora en Ciencia Política por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente es do-

cente-investigadora del Centro de Estudios Multidisciplinarios y del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación en la Unidad Académica de Docencia Superior, de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha trabajado temas sobre género, educación y migración, de los cuales ha publicado algunos artículos y libros. Es Perfil PROMEP e integrante del Cuerpo Académico UAZ-190 «Políticas Educativas».

MARTÍN ESCOBEDO DELGADO, docente-investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas y Doctor en Historia por la misma Casa de Estudios. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Autor de ensayos y artículos historiográficos y educativos publicados en revistas especializadas. Autor de los libros: *Tres hombres escriben el mundo. Historia de la escritura en Zacatecas*; *El debate de las ideas. Propaganda política en la Nueva España*, y *Por el bien y prosperidad de la nación. Vicisitudes políticas de don José Miguel Gordoá, Diputado por Zacatecas en las Cortes de Cádiz*. La historia política del siglo XIX y la historia de la educación (siglos XVIII-XX), son objetos de estudio que actualmente ocupan su interés.

RAÚL NICOLÁS MURIBTE, doctorando en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras bajo la dirección de Alicia de Alba UNAM-MEXICO. Docente Regular de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Investigador FHCS-CIUNPAT. Categoría III del Programa Nacional de Incentivos a docentes e investigadores de Universidades Nacionales. Comisión regional de categorización zona sur. Resolución CRS, núm. 448/05. Ha dirigido y participado en diversos proyectos de investigación en temas de educación, como: política, evaluación, gestión, entre otros. Ha dictado conferencias en ámbitos nacionales e internacionales. Entre sus libros destaca: *«El examen en la Universidad»*. *La instancia de la evaluación como actividad sociopolítica*, Editorial Biblos.

MANUEL MARTÍNEZ DELGADO, maestro en Ciencias de la Educación. Profesor-investigador en la Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas. Perfil PROMEP. Miembro del CAenC «Cultura, currículum y procesos institucionales». Coordinador de la colección de libros del mismo CA. Miembro del Grupo de Investigación: «Educación, debates e imaginario social» (IISUE, UNAM), integrante de la Red de Investigadores y Cuerpos Académicos en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (UNACH). Publicaciones recientes: Co-coordinador y coautor de *Pensar con Foucault*, autor de *El currículum universitario*; coordinador y coautor de *Sujetos e instituciones*; coautor de *Alternativas metodológicas de intervención curricular en educación superior*.

RUBÉN IBARRA REYBS, doctor en Ciencia Política por la Universidad Autónoma de Zacatecas, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, cuenta con el Reconocimiento al Perfil Deseable del PROMEP, miembro del Cuerpo Académico Consolidado «Población y Desarrollo», miembro de la Asociación Latinoamericana de Población (ALAP) y de la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP), así como de la Red Internacional de Vulnerabilidad. Adscrito a la Unidad Académica de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

RUBÉN IBARRA ESCOBEDO, maestro en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas, candidato a doctor en Ciencias Económicas con especialidad en Población por el Centro de Estudios Demográficos de la Universidad de la Habana, Cuba. Cuenta con el Reconocimiento al Perfil Deseable del PROMEP, miembro del Cuerpo Académico Consolidado «Población y Desarrollo». Adscrito a la Unidad Académica de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

ANTONIO ALANÍS HUERTA, Doctor por la Escuela de Posgrado con Especialidad en Ciencias de la Educación y Psicología por la

Universidad de Caen, Francia. Docente Investigador de tiempo completo en el Centro de Actualización del Magisterio en Michoacán (CAMM) en México. Actualmente es profesor de posgrado en educación en diversas universidades públicas de México. Articulista especializado en educación y política de revistas digitales y de papel, de México.

DANIEL HERNÁNDEZ PALESTINO, doctor en estudios del Desarrollo por la Unidad Académica de Estudios del Desarrollo, de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente-investigador de la Unidad Académica de Antropología y de la Unidad Académica de Docencia Superior, de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Miembro fundador del Museo de Zóquite en Zacatecas. Miembro de la Red en Estudios Rurales Simon Fraser University, Canadá. Entre sus últimas publicaciones destacan: «Formas de organización y luchas de los agricultores capitalistas. ¿La búsqueda de un proyecto de desarrollo?», en *Repensar el desarrollo bajo la crisis del capitalismo mundial*; «Modernismo etnográfico, patrimonio cultural y experiencia educativa, un enfoque museístico de la comunidad», en *Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela*; «Peregrinación ritual y viaje científico de la California Avocado Association. 1938», publicado como capítulo en *Viajes, viajeros y literatura de viajes hacia y desde México. América latina y el Caribe, Siglos XV al XX*, editado por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

MARTÍN BELTRÁN SAUCEDO, doctor en Derecho Administrativo y Constitucional, por la Universidad Nacional Taras Shevchenko de Kiev, Ucrania. Ciencias de la Educación por ICE UABJO (Oaxaca). Actualmente es docente-investigador del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha participado como asesor y ponente en diversos eventos. Ha publicado artículos y libros en temas de derecho, educación, migración. Es integrante del Cuerpo Académico UAZ-190 «Políticas Educativas».

Cultura, historia y políticas educativas,
de Marcon Antonio Salas Luévano,
Ma. de Lourdes Salas Luévano y Beatriz
Herrera Guzmán (coordinadores),
se terminó de imprimir el 20 de julio de 2011,
en los talleres gráficos de *Signo Imagen*.
Tel. (55) 5803 9230.
Email: signoimagen@prodigy.net.mx.
Se tiraron 500 ejemplares
más sobrantes.