



CAMBIO Y DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO HOY

Aportes de investigación

*José Javier Contreras Carbajal
Pablo Mejía Montes de Oca
coordinadores*



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

APORTACIONES AL ESTUDIO DE LA COSMOVISIÓN

Fernando Sancén Contreras • coordinador

EL ARTE DE INVESTIGAR

Pablo Mejía Montes de Oca

José Manuel Juárez Núñez

Sonia Comboni Salinas • coordinadores

(IN)JUSTICIA SOCIAL, IDENTIDAD E (IN)EQUIDAD

RETOS DE LA MODERNIDAD

Hugo Pichardo Hernández

Santiago Hurtado Martín • coordinadores

MIRADAS DE MÉXICO

María Gabriela Aguirre Cristiani

Teresa Farfán Cabrera

Joel Flores Rentería • coordinadores

ÉTICA DEL FUTURO • RESPUESTA A LOS RETOS

QUE LA CIENCIA Y LA TÉCNICA PLANTEAN AL FUTURO

Fernando Sancén Contreras

**CONTRIBUCIONES PARA UNA HISTORIA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA**

Ricardo Yocelvezky Retamal

COMPENDIO ARGUMENTADO DE HERMENÉUTICA

César Arturo Velázquez Becerril • coordinador

ESTUDIOS Y ARGUMENTACIONES HERMENÉUTICAS

VOLÚMENES I y II

Humberto Guerra • coordinador

UTOPIÁS Y MITOS

Javier Meza González

Alberto Trejo Amezcua • coordinadores

Cambio y desafíos
en la educación superior
en México hoy

CAMBIO Y DESAFÍOS
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN MÉXICO HOY

JOSÉ JAVIER CONTRERAS CARBAJAL
PABLO MEJÍA MONTES DE OCA
(COORDINADORES)



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO

División de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Política y Cultura



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana

Rector general, Salvador Vega y León

Secretario general, Norberto Manjarrez Álvarez

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Rector de Unidad, Patricia E. Alfaro Moctezuma

Secretario de Unidad, Joaquín Jiménez Mercado

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Director, Carlos Alfonso Hernández Gómez

Secretario académico, Alfonso León Pérez

Jefa del Departamento de Política y Cultura, Alejandra Toscana Aparicio

Jefe de la Sección de Publicaciones, Miguel Ángel Hinojosa Carranza

Consejo Editorial

Aleida Azamar Alonso / Gabriela Dutrénit Bielous

Diego Lizarazo Arias / Graciela Y. Pérez-Gavilán Rojas

José Alberto Sánchez Martínez

Asesores del Consejo Editorial: Luciano Concheiro Bórquez

Verónica Gil Montes / Miguel Ángel Hinojosa Carranza

Comité Editorial Departamental

Pablo Mejía Montes de Oca (presidente)

Clara Martha Adalid Urdanivia / Juan José Carrillo Nieto

Harim Benjamín Gutiérrez Márquez / Ana Lau Jaiven

Marco Antonio Molina Zamora / Esthela Sotelo Núñez

Luis Miguel Valdivia Santamaría / Ricardo Yocelvezky Retamal

Asistencia editorial: Varinia Cortés Rodríguez

Portada: Vasili Kandinsky, *Amarillo, rojo y azul*, 1925

ISBN 978-607-28-0943-7

ISBN de la colección Aportes de Investigación 978-607-477-223-4

Primera edición, diciembre de 2016

D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco

Calzada del Hueso 1100, 04960 Ciudad de México

Sección de Publicaciones / División de Ciencias Sociales y Humanidades

Edificio A, tercer piso, tel. 5483 7060

<http://deshpublicaciones.xoc.uam.mx>

[pubcsh@correo.xoc.uam.mx]

Impreso en México / *Printed in Mexico*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
LAS TRANSFORMACIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
LA ÚLTIMA UTOPIÍA PARA LA EDUCACIÓN	15
Teresa Farfán Cabrera	
UTOPIÍA Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	47
Angélica Rosas Huerta	
LA INTERCULTURALIDAD COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: POR UNA PEDAGOGÍA DE Y PARA LA DIVERSIDAD	71
Sonia Comboni Salinas	
José M. Juárez Núñez	
LOS DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
UNIVERSIDAD Y SALUD	109
Verónica Gil Montes	
GLOBALIZACIÓN Y CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	133
J. Javier Contreras Carbajal	
Pablo Mejía Montes de Oca	

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos inmemoriales el ser humano ha buscado establecer mejores condiciones sociales de vida, el avance o retroceso de la misma se ha estudiado a partir de nociones epistemológicas que dan por resultado dos antinomias: o se logran por las transformaciones materiales de vida o son producto del pensamiento ideal de la humanidad. La primera corresponde a las corrientes materialistas de la filosofía y la segunda a las idealistas.

Llama la atención que en los momentos de crisis sociales proliferan propuestas, entre otras, que buscan recuperar las corrientes utópicas o la utopía, como vía de superación de los problemas que aquejan a la sociedad presente. Junto con éstas, resurgen y se fortalecen también las religiosas (que se entremezclan), y pretenden consolar a los mortales humanos mientras esperan su mundo utópico propuesto para la otra vida, el más allá. Ambas, sin embargo, no son más que un claro ejemplo de las visiones surgidas en el seno de las filosofías idealistas.

De las visiones materialistas surgen propuestas de cambio social que se construyen a partir de modificar, por ejemplo, las instituciones sociales, incluido el Estado. Corrientes teóricas que ejemplifican esta vertiente filosófica son las inscritas en la construcción de políticas públicas o trabajo social que suponen que al modificar leyes, y con ello las instituciones, se dan pasos firmes hacia la transformación social; o en su defecto, estas corrientes teóricas también consideran que abordar y modificar problemas sociales específicos es la vía para su superación.

Sin embargo, el debate filosófico entre materialistas e idealistas dio por resultado una tercera visión, ésta asienta que el mejoramiento de la sociedad no es producto solamente del estudio y transformación de sus condiciones materiales, pero tampoco de la búsqueda de lo ideal, de lo sustantivo de la vida.

La tercera propuesta sostiene que el conocimiento social, encaminado a superar las dificultades de las formas de vida social corresponde, más bien, a un proceso de observación-abstracción-propuesta conjunta, como parte de un todo, donde no hay una disociación entre el razonamiento y lo concreto. Es decir, la sociedad o los estudios críticos encaminados a la transformación social de la humanidad en principio toman en cuenta el desenvolvimiento de las formas sociales; en otras palabras, estudian las condiciones materiales de vida. Este ejercicio permite el análisis de esas condiciones que desatan pensamientos sobre los problemas sociales y de estos últimos surgen las propuestas de solución. Posteriormente estos razonamientos dialécticos entre realidad concreta y razonamiento dan pauta para realizar las propuestas para transformar las sociedades.

El análisis de los tres tipos de debates filosóficos mencionados sobre el estudio de las transformaciones sociales, fue parte de un largo debate realizado durante 2016 por los integrantes del área de investigación Cultura y Sociedad, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y dio como resultado dos libros: el primero *Utopías y mitos*,* encaminado al debate de las utopías y distopías, y el presente: *Cambio y desafíos en la educación superior en México hoy*.

En este libro no se abandona el debate de las utopías y las distopías, pero dicho debate se encamina también hacia otras aristas. En el primer apartado, algunos colegas retoman la polémica acerca de la utopía, y proponen como eje de su consecución a la educación. Esto es, la transformación social y el mejoramiento de las condiciones de vida de la humanidad mediante los cambios en el campo de la educación, particularmente de la educación superior en México durante los últimos 30 años, se cuestiona su pertinencia y posibilidades de transformar la vida social del país. En el segundo, sin abandonar el estudio de los cambios ocurridos en la educación superior, se cuestiona su pertinencia. Se abordan las dificultades que tienen los jóvenes para llevar a cabo sus estudios universitarios, y los problemas que enfrentan para concluirlos. Por otro lado, se analizan los problemas laborales desatados con estos cambios en la educación superior mexicana, concretamente respecto de las formas de precarización del empleo universitario en un contexto de transformación mundial. Además, por su

* Javier Meza González y Alberto Trejo Amezcua (coords.), *Utopías y mitos*, UAM-Xochimilco, México, 2016.

temática, se abordan los problemas distópicos que se presentan en la educación superior mexicana. Los autores esperamos que el conjunto de problemas tratados en este libro arroje algunos elementos de análisis para futuras investigaciones, y aporte elementos de transformación social y mejoramiento de la calidad de vida para los mexicanos.

José Javier Contreras Carbajal
Pablo Mejía Montes de Oca
UAM-Xochimilco
México
Diciembre de 2016

**LAS TRANSFORMACIONES
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

LA ÚLTIMA UTOPIÍA PARA LA EDUCACIÓN

Teresa Farfán Cabrera

[...] es además un deber de la sociedad ofrecer a todos los individuos los medios de adquirir los conocimientos que les permitan alcanzar la fuerza de su inteligencia y el tiempo que puedan dedicar a instruirse. De ello resultará sin duda una mayor diferencia a favor de los que tienen más talento natural y de aquellos a los que una situación económica independiente otorga libertad para dedicar más años al estudio. Pero si esta desigualdad no somete un hombre a otro, si ofrece un apoyo al más débil sin darle un amo, no es ni un mal ni una injusticia, y sin duda alguna sería un amor a la igualdad bien funesto el que temiera extender la clase de hombres ilustrados y aumentar las luces en ellos.

Primera memoria.

Naturaleza y objeto de la instrucción pública

Jean-Antoine-Nicolas de Caritat
Marqués de Condorcet

UTOPIÍAS Y DISTOPÍAS SOCIALES

Tomás Moro concibió en el siglo XVI la palabra “utopía” al imaginar, mediante narraciones extraordinarias realizadas por Américo Vespucio, la existencia de la isla Fernando de Noronha,¹ avistada

¹ El archipiélago se encuentra ubicado en el océano Atlántico, frente a las costas de Brasil.

por los europeos en 1503. Moro consideró que en esa isla se podría organizar y construir una civilización perfecta; supuso la existencia de una comunidad pacífica donde se estableciera la propiedad común de los bienes, lo que contrastaba con el imperante sistema de propiedad privado establecido en su época, convencido de que en este nuevo territorio se podían evitar los conflictos sociales por los que atravesaba su siglo.

En el libro *De Optimo Reipublicae Statu, deque Nova Insula Utopia* de 1516,² Moro expone el vocablo, al referir la “existencia extraordinariamente utópica del mundo”.³ Sin embargo, la idea subyace en obras mucho más antiguas que habían descrito la posible existencia de modelos sociales diferentes a lo establecido en una época determinada, como el jardín de *Gilgamesh* de los sumerios de 2650 a.C., que narra la búsqueda de la inmortalidad; o los mitos de Hesíodo (700 a.C.) expresados en *El escudo de Heracles*, y *Los trabajos y los días de su Teogonía*. Pero la propuesta de una verdadera utopía la encontramos por primera vez con Platón (427-347 a.C.) en *La República (Politeía)* y en *Las Leyes*, obras donde expone ampliamente su filosofía política y describe minuciosamente una sociedad ideal y analiza con espíritu sistemático el tema del Estado. Esto es, Platón describe una utopía que, como todas, mira hacia el futuro y se ofrece como solución a las turbulencias de su presente, pues sus obras rechazan abiertamente los problemas que ha desatado la democracia ateniense. En el tema es importante agregar a Aristófanes (450 a.C.-385 a.C.), quien en sus comedias *Lisístrata* y *Asamblea de mujeres*, éstas evitan la guerra y tratan de establecer una ciudad basada en la paz, o en *Las Aves* describe una sociedad perfecta que en el cielo establecen las aves en abierta rebelión contra Zeus y contra los vicios de los atenienses. Sólo debemos advertir que el comediante fue uno de los primeros en cuestionar a las sociedades ideales recurriendo a la burla y a la sátira.

Estas obras son parte del corpus fundacional de las culturas occidentales y constituyen un conjunto de concepciones mitológicas y religiosas que nos hablan sobre todo de las esperanzas presentes en sus tradiciones. Sin duda éstas y otras más, sustentan la sociedad imaginaria planteada por Moro: una sociedad utópica (que no existe)

² Libro *Del estado ideal de una república en la nueva isla de Utopía*.

³ Véase Arnhelm Neustüss, “Dificultades de una sociología del pensamiento utópico”, en Arnhelm Neustüss, *Utopía*, Barral Editores, Barcelona, 1971, p. 9.

capaz de vivir en paz, con felicidad y justicia, en plena armonía de intereses. El concepto de utopía se puede definir como el acto de idealizar, proyectar y planear sistemas y doctrinas de sociedades perfectas o ejemplares, que aparecen como posibilidades realizables, bien en el momento de su formulación o en el futuro; las mismas responden al anhelo de un mundo diferente y alternativo al existente, acompañado además de un discreto o abierto cuestionamiento al presente.

Construir un mundo ideal como alternativa al existente, abre la posibilidad de soñar espacios de convivencia perfecta, donde los sujetos propongan ideas que puedan convertirse en realidad. Ciertamente, las ideas transformadoras en gran medida parten de una utopía, de una idealización sistemática, pero no todos los sueños se piensan y construyen de la misma forma. Por ejemplo, cuando la utopía se fusiona con deseos de una revolución, se transforma en ideología, y por ello la utopía sólo puede explicarse por la historia misma del acontecimiento que se desea. Lo anterior significa que todo utopista no es necesariamente un revolucionario, pero todo revolucionario no deja de ser un utopista. El anhelo de cambio impregna la conciencia de cada persona y es acompañado de una argumentación que desemboca y permite tomar decisiones acerca de los objetivos planteados. No obstante, no siempre es posible alcanzar dichos objetivos por medios puramente racionales debido a que la utopía, como la ciencia, no puede saber con exactitud el futuro. De ahí que los sujetos, en su intento por realizar su utopía, pueden llegar a la intimidación y destrucción, esto es, a la violencia. Situación que sólo podemos impedir mediante una argumentación sustentada en la disposición de no sólo convencer al otro, sino también de dejarse convencer por el otro. Al respecto, Karl Popper definió la actitud de razonabilidad o posibilidad de un diálogo bidireccional y abierto a la posibilidad de transformar el entorno por medio de la reflexión en los siguientes términos: “creo que tengo la razón, pero puedo estar equivocado y ser usted quien tenga la razón; en todo caso, discutámoslo, pues de esta manera es más probable que nos acerquemos a una verdadera comprensión que si meramente insistimos ambos en que tenemos razón”.⁴

El propósito de la utopía es cambiar el orden establecido de la sociedad, idealiza un espacio donde el ser humano pueda ser libre y

⁴ Véase Karl Popper, “Utopía y violencia”, en Arnheim Neussüss, *Utopía*, *op. cit.*, p. 130.

conviva en armonía, pero una vez que la utopía se consolida mediante mecanismos diseñados para su realización, la utopía finaliza. Concretar la utopía y llevarla a la realidad como un proyecto inmutable para su aplicación conduce a que se desdibuje, se desgaste, se desvanezca y transforme la idea original en una distopía social, porque los ambiciosos intentos del hombre por materializar las utopías de manera absoluta sólo han desembocado en un insano ejercicio por controlar la sociedad.

La historia ha demostrado que en nombre de la “verdad”, de un cambio “necesario”, del “progreso inevitable”, somos capaces de actuar de formas irracionales, las cuales han llevado a la humanidad a conquistar, dominar y exterminar a “los otros” con el fin de imponer una religión, una forma de organización político-económica, integrar o separar etnias y naciones, apropiarse de lo que es del otro, etcétera. Por eso es necesario diferenciar entre una ideología y un proyecto utópico, pues el ejercicio histórico demuestra que los intentos por consolidar los sueños de una supuesta perfección social han dirigido a caminos sembrados de cadáveres (las antiutopías) que evidencian los fracasos de “certezas y verdades absolutas”. Ernest Renan (1823-1892), por ejemplo, nos ofrece una prueba de la utopía del Estado-nación francés basado en la existencia de un plebiscito cotidiano, en un espíritu y una voluntad común.⁵ Como contraste tenemos a Johann Gottfried Herder (1744-1803) y a Gottlieb Fichte (1762-1814), quienes en Alemania consideraron que una nación debía su existencia al suelo, a la lengua y a la cultura, ideas que desataron una revolución en los asentamientos de Alsacia cuyas etnias y culturas, la naciente nación alemana identificó como suyas y buscó anexárselas con guerras e imponerles su ideología. Para Neusüss la diferencia entre utopía e ideología se basa en que la primera constituye un *sueño* del orden de vida verdadero y justo; la segunda *existe* como deseo y práctica que actúa persiguiendo objetivos específicos como el fascismo, nacionalismo, liberalismo, anarquismo, neoliberalismo, etcétera.

Las utopías sociales también pueden entenderse como formas primitivas del pensamiento social, aparecen en los fenómenos literarios

⁵ Su idea de nación trata más de una creencia, de la manera cómo un grupo de personas forma su identidad y se distingue del resto por haber vivido una historia común, tiempos felices y trágicos, y por querer vivir más experiencias de ese modo. Véase Joan Bestard, *Parentesco y modernidad*, Paidós, Barcelona, 1998, p. 29.

que se identifican como una antigua y determinada fase del pensamiento sociológico en la organización de la convivencia social y como anhelo de un futuro. Sus prácticas de convivencia, colectivas o individuales, aparecen en la educación, la laicidad, los medios de comunicación, el desarrollo de nuevas rutas de transporte, y en todos aquellos espacios donde el ser humano pueda imaginar un mundo mejor.

Así como la utopía idealiza a la sociedad en un estado de armonía, la distopía es la existencia de una sociedad indeseable representada mediante un futuro con características negativas o nocivas para la convivencia humana. La distopía, en especial la política, describe las consecuencias de las tendencias que ocasionan el surgimiento de sociedades indeseables por peligrosas o indignas. Sin embargo, los modelos distópicos han existido y se encuentran presentes en modelos de Estado que funcionan mediante el control social absoluto, como el totalitario que somete a la sociedad a un partido único y a controles despiadados mediante la burocracia, la policía, el ejército, la educación, así como con tecnologías que propician la pérdida de la privacidad y permiten la existencia omnipresente de un “Gran Hermano”, capaz de vigilar la conducta humana y las formas de pensamiento individual con el fin de aniquilar los sentimientos y el respeto por la vida misma. Esto, como sabemos, ocurrió en el régimen soviético donde los pueblos sufrieron persecuciones, exterminios masivos, trabajos forzados, falta de libertad de expresión, aislamiento, pobreza y supervisión social bajo el socialismo de Estado. Tuvieron que pasar varias décadas para que pueblos completos pudieran liberarse de las terribles condiciones, pero no así de las cicatrices. Por otro lado, debemos preguntarnos cuánto tiempo nos llevará percatarnos de que el mundo actual camina apresuradamente a nuevos horrores.⁶ Es decir, a una nueva distopía aún más grande y nefasta, donde las sociedades se desdibujan y los individuos son vistos sólo como potenciales consumidores, la riqueza es generada a partir de especulaciones abstractas, y la educación es utilizada como herramienta para el consumo y no para la creación de saberes que nos enseñen a pensar por nosotros mismos y no nos inculquen la servidumbre junto con un radical narcisismo disfrazado de autoestima. Sí, este es el proyecto social dictado por los actuales amos para todo el mundo.

⁶ Viviane Forrester, *El horror económico*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997, p. 11.

Desde Platón hasta nuestros días, las utopías y las distopías en su columna vertebral siempre han contemplado a la educación. Como veremos ésta ha sido objeto no sólo de sueños, sino también de prácticas no muy afortunadas, sobre todo cuando las utopías se trocaron en distopías sociales al intentar hacerlas realidad. Los deseos de cambiar a la sociedad en un sentido más armonioso y justo mediante la educación se han trastocado numerosas veces cuando esta última ha respondido a concepciones e intereses parciales y ha sido utilizada como un excelente mecanismo de control social que sobrepasa nuestra imaginación. Ahora, al inicio de un nuevo siglo, no es ocioso preguntarnos, por ejemplo, debido a la educación actual: ¿cuáles serán los nuevos anhelos sociales?, ¿qué teorías se diseñarán en el presente para el futuro social?, pero sobre todo: ¿quiénes las concretarán?

Las nuevas utopías y distopías sociales relacionadas con la educación, deben ser entendidas y explicadas a partir de la historia. Por ejemplo, la pregunta que al respecto planteó Platón todavía es vigente: ¿cómo debe vivir el hombre individual y el hombre social? Este cuestionamiento sirve de guía para conocer las utopías educativas y cómo se transformaron en instrumento de control social del Estado, e intuir cuál es la utopía que se propone para el presente y el futuro.

EL ORIGEN DE LA UTOPIA EDUCATIVA

A pesar de las diferencias en cada anhelo de cambio propuesto por un individuo o una colectividad, y por confuso que sea, éstos están presentes en registros históricos desde antes de nuestra era. Las reflexiones acerca de la organización que conviene a la sociedad descansan siempre sobre el eje de la educación que según es más conveniente. Así, encontramos que la herencia utópica en torno a la educación encuentra sus orígenes en las etapas primitivas de la sociedad donde, por ejemplo, hebreos, egipcios y espartanos realizaron esfuerzos para conservar y transmitir sus conocimientos no para cambiar el orden social, porque éste era obra de los dioses y, por lo tanto, intocable; sino para organizarse, subsistir, procurar alimentos y protegerse contra las fuerzas de la naturaleza, reales o imaginarias, y de enemigos humanos o animales.

Sin embargo, gracias a su conciencia, los seres humanos empezaron a anhelar nuevas sociedades o un mundo diferente e idealizaron

la posibilidad de diseñarlo, lo cual abrió nuevos horizontes a sus sociedades. Los conocimientos acumulados a lo largo de los siglos se convirtieron en guías, y fue aquí propiamente donde empezó la construcción de utopías relacionadas con la educación.

Los antiguos griegos constituyen un referente básico porque desarrollaron y propusieron formas muy definidas sobre gobiernos, arte y una filosofía basada en la educación. Las ideas que contemplan a la educación como una parte insustituible del proceso de construcción de la sociedad las encontramos desde Homero (siglo VIII a.C.), a quien hasta la fecha se le considera como el educador de Grecia, luego encontramos diferentes ideas en historiadores, poetas y filósofos. Pasaron varios siglos para que aparecieran las aportaciones de Sócrates (470-399 a.C.), quien opinaba que para que una sociedad funcione debe comprender y dominar su entorno mediante el diálogo y la reflexión continua; su método de enseñanza consistía en convencer al interlocutor de su ignorancia a base de preguntas y luego ayudarlo a encontrar la verdad por sí mismo mediante nuevas preguntas.⁷ Pero el deseo utópico de Sócrates para la sociedad, consistía en conseguir despertar en el hombre el amor a la verdad y a la virtud.

Sin embargo, como señalamos antes, fue Platón (427-347 a.C.), con su obra conocida como *La República*, quien se encargó de plantear una sociedad ideal que constituye el origen de todas las utopías sociales. En ella propuso armonizar la vida de los hombres dentro de un Estado perfecto, cuyos dirigentes debían preocuparse por establecer y preservar una forma de vida feliz para todos, tanto a nivel individual como colectivo, al que llamó “vidas unidas”. Con este ejercicio estableció una teoría del comportamiento humano que contempla una moral respecto al Estado y sus integrantes, luego de supuestamente saber qué es el hombre y cuál es la verdad que le permitió llegar a ser en el mundo que habita. La respuesta principal a sus cuestionamientos la encontró en el amor a la sabiduría o en el amor a la razón; pero al mismo tiempo se preguntó si era posible saber, y de ser así, cómo hacerlo. Creyó encontrar la respuesta en una *Polis* ideal basada en una rígida jerarquía tanto del conocimiento como de las actividades sociales.

Según Platón, el Estado debía tener como fin supremo formar hombres virtuosos, éstos se dividían en tres grupos, a cada uno le

⁷ Ramón Xirau, *Introducción a la historia de la filosofía*, UNAM, México, 1964, p. 47.

correspondía cultivar una virtud social; los gobernantes cuidarían la *sapientia*, los guerreros la *valentia* y los artesanos la *moderación*; la armonía de las tres virtudes desembocaría en la *justicia*. Los tres grupos sociales también los clasificó como los de oro, los de plata y los de bronce; los primeros serían gobernantes, los segundos guardianes y los terceros campesinos y artesanos.⁸ Esta estructura social debería ser gobernada por los mejores, aquellos que entendieran de justicia social y perfección humana. Los miembros que pondrían en movimiento a la estructura, no les era suficiente con ser hijos de filósofos, pues no necesariamente la sabiduría de los padres se hereda. Más bien, quien gobernara debía ser elegido por su educación, ya que ésta era el motor del Estado platónico. Por esto la educación de los ciudadanos y la asignación de cada función venían dadas desde el nacimiento, pero también por las aptitudes, pues si un sujeto demostraba tener cualidades para pertenecer a otro grupo debía integrarse a él, y por el contrario, si alguien no era digno de pertenecer a un grupo debería colocarse en otro.

Para el filósofo “[...] la educación es autoactividad, esto es, un proceso del propio educado mediante el cual se dan a la luz las ideas que fecundan su alma”.⁹ Sólo que el conocimiento no viene al hombre de fuera sino más bien constituye un esfuerzo del alma por adueñarse de la verdad, y el papel del educador reside en promover en el educado este proceso de interiorización, gracias al cual llega a descubrir la presencia de las ideas.

A los artesanos, el filósofo prácticamente les dio poca importancia en sus planes educativos porque eran simples trabajadores; en cambio, a los guerreros o guardianes, había que educarles en la música y la gimnasia.¹⁰ Era esencial apoyarles para que concluyeran sus estudios a los 20 años, dentro de este grupo los destinados a convertirse en rey filósofo y gobernantes seguirían estudiando diez años más para capacitarse en áreas como las matemáticas y las ciencias, lo que vendría

⁸ El Estado está formado por tres estratos: el de la sabiduría, correspondiente al cochero del alma individual; el de la acción, correspondiente al corcel blanco, y el de los apetitos, coincidente con el corcel negro, nunca llegarán a ser gobernantes del Estado.

⁹ Ramón Xirau, *Introducción a la historia de la filosofía, op. cit.*, p. 72.

¹⁰ El desarrollo de ambos implica una armonía: la armonía del cuerpo en la gimnasia, la del alma en la música.

a ser una especie de educación superior moderna. Cumplidos los 30 años, los miembros poco dotados ocuparían los cargos menos importantes del Estado, pero los más brillantes proseguirían sus estudios durante cinco años, centrando su educación básicamente en la filosofía. Posteriormente, tras desempeñarse durante 15 años en actividades relacionadas con la filosofía, este grupo, aproximadamente a los 50 años, estaría preparado para gobernar el Estado.

Las ciencias que formarían al rey filósofo para darle armonía a su alma serían el aprendizaje gradual de las matemáticas, pero especialmente la geometría y la astronomía porque ésta enseña la perfecta ordenación del Universo. Finalmente conocería la dialéctica que permite la “elevación hasta el ser” superior. Realmente las ideas filosóficas, políticas, educativas y sociales de Platón influyeron en el pensamiento durante la Edad Media, el Renacimiento y los tiempos modernos.

Aristóteles (384-322 a.C.), por su parte, en su *Política* intentó explicar lo que somos y no lo que debemos ser, buscó responder las preguntas: ¿qué debemos hacer y cuál es nuestra obligación moral como individuos y como ciudadanos? Consideró que la moral y la teoría del Estado pueden responder a estos problemas centrales; más objetivo que Platón, consideró a su escrito *La República* como equívoco, pero no porque tuviera contradicciones lógicas, sino porque era irrealizable –tal vez utópico o ideal diríamos nosotros. Proponer que los hijos pertenezcan a la comunidad era oponerse a la propia naturaleza de la familia, y si un solo individuo dentro del Estado puede decir “todo es mío” no es factible pensar que una comunidad así nos haría felices. Más bien habría que pensar todo lo contrario. También para Aristóteles el Estado platónico no era realizable porque para él lo viable tenía que ser comprobado por los hechos y éstos más bien nos enseñan, decía, la existencia de tres tipos de sociedades que tienden a degenerar o corromperse: la monarquía, la aristocracia y la timocracia que terminan por adoptar formas distópicas o negativas como son la tiranía, la oligarquía y la democracia respectivamente.¹¹ Estos tres Estados negativos siempre conducen a la totalidad de los ciudadanos a obedecer las leyes y a servir al Estado.

Aristóteles se inclinó por la timocracia, entendida como una forma de construcción mixta, mezcla de aristocracia y de democracia, donde

¹¹ Ramón Xirau, *Introducción a la historia de la filosofía*, op. cit., p. 96.

las elecciones están a cargo de las clases altas apoyadas por una fuerte clase de propietarios. El Estado debe permanecer en el justo medio y la educación es entendida como una rama esencial de la política para que pueda existir una vida comunitaria homogénea y una moral pública. Basaba su utopía en que la educación debía estar bajo el control del Estado y ser la misma para ricos y pobres, a fin de no provocar desigualdades de clase entre los ciudadanos libres. Sin embargo, la educación imaginada por Aristóteles carecía de aspectos profesionales y prácticos pues menospreciaba las “ocupaciones inferiores” como las desempeñadas por artesanos, comerciantes o campesinos, por la sencilla razón de que deformaban el cuerpo, destruían el desarrollo armónico y no dejaban tiempo para la investigación intelectual o los deberes ciudadanos.

La creación de las escuelas institucionalizadas nació propiamente alrededor de los siglos V y IV a.C. Platón fundó la Academia, luego Aristóteles el Liceo, Antístenes (444-371 a.C.) participó en la Escuela de los Cínicos e Isócrates (436-338 a.C.) fundó una escuela de retórica, donde enseñaba que el poder de la palabra debía ser utilizado con fines democráticos. Cada escuela desarrollaba su propia concepción de la educación y ejercía una cuidadosa selección de sus miembros, quienes convivían y se regían con reglas comunes y normalmente eran elegidos entre los estudiantes que acudían a Atenas atraídos por su fama.

Las utopías sociales e individuales creadas por los griegos se extendieron a España y a la India, y de Egipto a Persia; su difusión permitió la asimilación. Con la expansión de Macedonia también entraron a Grecia las ideas religiosas, sobre todo de oriente, tendencias artísticas y el pensamiento filosófico de otros pueblos. El mundo griego entraba en crisis y, expresado en términos modernos, “[...] en esta crisis hay un aspecto político [...] el paso del nacionalismo al cosmopolitismo”.¹² En el campo de la educación los romanos adoptaron y adaptaron las ideas griegas por medio de los maestros o sofistas, quienes educaban a sus discípulos en la filosofía positiva de la vida, donde la felicidad y la búsqueda del placer intelectual se convertirían en la utopía individual y colectiva. Los romanos eran personas prácticas que creaban instituciones mediante las cuales podían

¹² Alfonso Reyes, *La filosofía helenística*, Fondo de Cultura Económica, México, 1959, p. 89.

llegar a realizarse los ideales de otros pueblos más imaginativos. La influencia de los filósofos griegos sobre los romanos, en los primeros tiempos, tendía a imaginar al joven en un *vid bonus*, en un “hombre bueno” cuya convivencia en la sociedad lo hacía un buen ciudadano y un buen soldado. A diferencia de la educación griega impartida en espacios destinados para ello, la educación romana se impartía en el hogar, donde los padres enseñaban a sus hijos los deberes a los que obligaba la ciudadanía romana. Por medio de la *Ley de las Doce Tablas*, así como con poemas y canciones que narraban las gestas de los héroes romanos, las prácticas y creencias religiosas, se hacía hincapié en los deberes cívicos que los futuros ciudadanos debían asumir. En el siglo III a.C., los romanos libres idealizaban las virtudes de las tribus primitivas, agrícolas y guerreras: el deber filial, la honestidad, el valor, la integridad y la dignidad.

En Roma no había escuelas como en Grecia, los jóvenes pertenecientes a familias de ciudadanos libres aprendían lo rudimentario del arte de gobernar paseando con sus padres por la ciudad; es decir, caminando de acuerdo a como enseñaban los peripatéticos. Cuando cumplían los 16 años se les entregaba la *toga virilis* o vestido de hombre, indicándoles con ella que ya eran ciudadanos. Después de esa edad los enviaban a un campamento del ejército con objeto de cumplir un servicio militar que completaba su educación.

La conquista de Grecia por los romanos en el siglo II a.C., permitió que varios esclavos griegos fueran llevados a Roma como pedagogos encargados de instruir en la cultura helénica y sus métodos de enseñanza, pero sólo para los hijos de los ricos. Las ideas griegas dieron origen al sistema escolar intencional, donde la educación permitía ejercer un control social ya que inculcó en las nuevas generaciones de hombres y mujeres la disposición de coartar su libertad individual en interés del Estado; fue una educación dedicada a preparar al ciudadano para la vida práctica. Ahora los hijos de los miembros de la clase alta, hasta los siete años, eran educados en sus casas por un “preceptor”, normalmente un esclavo griego; de los siete a los diez asistían a la “escuela del maestro de letras” para aprender a leer y a escribir. Las mujeres recibían educación sólo hasta este punto, en cambio los varones podían ingresar a la “escuela de gramática” para estudiar literatura griega y romana, así como mitología, geografía e historia. Después de esa edad, los jóvenes asistían durante dos o tres años más a la “escuela de maestros de retórica”, donde aprendían declamación

y oratoria.¹³ Sobre todo, cuatro escuelas filosóficas se desarrollaron en este periodo: epicureísmo, estoicismo, escepticismo y neoplatonismo.¹⁴

Con la consolidación del sistema de educación intencional, se consiguió establecer una estructura social en la cual sólo un reducido grupo de personas ricas y educadas controlaban al gobierno, situación que desvirtuó a la educación utópica o ideal romana. El Estado ya no constituía una república y era manipulado por la aristocracia que sometía a la sociedad a vivir en la ignorancia y a desinteresarse de los problemas de la vida pública.

La conquista total de Grecia por los romanos, aproximadamente en el 146 a.C., aumentó la influencia de los filósofos y retóricos (se reflejó muy bien en obras como *De Oratore*, de Cicerón 106-43 a.C.), lo que llevó a la reestructuración de los objetivos de la educación y al desarrollo intelectual, al convertir a los estudiantes en oradores y polemistas, lo cual recogía claramente el espíritu helénico. Durante cierto tiempo se dio gran importancia a la educación conservadora basada en las virtudes morales, pero a medida que el imperio se fue corrompiendo y las personas sólo demostraban interés en los bienes materiales para satisfacer sus deseos sensuales y egoístas, la moralidad entró en decadencia.

En el gobierno del emperador Octavio Augusto (63 a.C.-14 d.C.), en la provincia romana de Judea, un grupo de judíos que vivían en opresión aguardaban la llegada del Mesías o Salvador quien habría de liberarlos y establecer para su pueblo un nuevo y espléndido futuro. Muy pocos creyeron en la figura de Jesús, cuyas enseñanzas, obviamente se basaban en gran parte en el Pentateuco y la Torá (La Ley) judía, pero su muerte trajo consigo la creación de una nueva religión: el cristianismo. Uno de sus primeros problemas consistió en conciliar la libertad individual con la estabilidad social, el camino para lograrlo no se basó en la filosofía de los estoicos herederos de Sócrates, Platón o Aristóteles, sino en la naturaleza moral y emocional del hombre, con la propuesta de imponer y controlar a la sociedad por medio de la bondad y virtud como objetivos de vida.

El método educativo de Jesucristo era objetivo, directo y personal: resaltaba la enseñanza de tipo moral y el concepto del amor fraternal

¹³ Carroll Atkinson y Eugene T. Maleska, *Historia de la educación*, Ediciones Martínez Roca, España, 1966, p. 30.

¹⁴ *Ibid.*, p. 99.

bajo la paternidad de Dios. Así, el cristianismo primitivo se basó más en los sentimientos que en la razón; actividades como los deportes y las diversiones fueron condenadas como actos pecaminosos y por consiguiente prohibidas. La única instrucción permitida era la música, sobre todo el canto de los salmos expresado en los servicios religiosos tal y como acostumbraba el judaísmo. Sin embargo, no debe olvidarse que además del judaísmo, la nueva religión fue influenciada por las llamadas religiones místicas procedentes de oriente, principalmente de Persia y de Egipto; asimismo, en la nueva creencia tuvo mucho que ver el judío converso y helenista Pablo de Tarso (10-67 de n.e.).

Consolidada y convertida en religión de Estado, sobre todo gracias al emperador romano Constantino (272-337), hacia comienzos del siglo V la educación cristiana o católica (universal o que abarca todo o que comprende todo), y digna heredera de las ambiciones imperiales romanas, se enseñaba a clérigos, conversos y niños mediante la instrucción catequista, pero al aumentar el número de conversos de las clases más cultas de la sociedad educados bajo el método socrático, la educación cristiana entró en la encrucijada de educar sólo al espíritu con métodos formalistas y carentes de contenido, por lo que, los educadores se vieron en la necesidad de ampliar la enseñanza. El objetivo se basaba en la instrucción de las personas para recibir el bautismo y llevar una vida religiosa, sobre todo para los judíos conversos que rápidamente se integraban. El método consistía en unas cuantas lecciones acerca de la doctrina y la liturgia de la iglesia, dando preponderancia a las virtudes morales y a la imitación de la vida de Cristo.

Al instalarse el cristianismo en Europa occidental, las escuelas catequistas comenzaron a desaparecer y las escuelas episcopales se desarrollaron como centros de enseñanza media y superior; esto significó que los únicos valores dignos de ser tomados en cuenta por la sociedad consistían en la salvación del alma bajo una disciplinada vida mental y una estricta vida moral; lo anterior rechazaba la enseñanza laica (propriadamente inexistente) al conceder mayor importancia a la fe religiosa.

El paso de la civilización antigua a la moderna se desarrolló en el periodo medieval, después de la caída del imperio romano y hasta comienzos del siglo XV. Durante ese tiempo se fundaron sistemas educativos como el monaquismo, de caballería, los gremios, escolástico y las universidades. Las escuelas episcopales desaparecieron a medida que grupos de maestros y estudiantes se organizaban para

protegerse de las imposiciones del rey, obispo, canciller o cualquier otro personaje que intentara controlarlas. Los grupos de maestros que impartían la misma materia formarían la *facultad*, y cada una de éstas elegiría un decano para representarlos. Los decanos de las distintas facultades y los concejales componían el Consejo de la Universidad. Los estudiantes ingresaban a la universidad a los catorce años, realizaban la elección de un maestro que los acompañaría en sus estudios hasta que podían “definir y determinar”; es decir, cuando aprendían a leer, escribir y hablar en latín, lo que contribuyó al conocimiento de la lengua y a su expansión. La aprobación de un examen los acreditaba como “bachiller” y les permitía continuar estudiando de cuatro a seis años más para defender su tesis o una obra maestra, si la defensa era exitosa recibían una licencia para enseñar y eran admitidos como maestros. La enseñanza se basaba sobre todo en aprender las artes liberales o libres (en oposición a los conocimientos artesanales que eran considerados como serviles), y se dividían en dos secciones: la primera era el *Trívio* (gramática, dialéctica y retórica), y la segunda el *Cuadrívio* (aritmética, geometría, astronomía y música).¹⁵

Este tipo de prácticas educativas dio como resultado la creación de universidades como la de París (1160) (más adelante conocida como Sorbona) y su facultad de teología; en Bolonia se estableció la facultad de leyes; en Salerno la de medicina, y en Inglaterra las facultades de Oxford (1167) y de Cambridge en 1209. Cada una de estas universidades contribuyó a establecer los cimientos políticos, económicos y religiosos de nuestra época. Asimismo, el creciente laicismo dio paso a cambios intelectuales y artísticos reflejados en el periodo renacentista.

LA EDUCACIÓN Y LA LIBERTAD DE PENSAMIENTO Y EXPRESIÓN

El Renacimiento preparó el terreno para los descubrimientos científicos de los siglos XVII al XVIII y, gradualmente, el poder coercitivo del dogmatismo religioso comenzó a perder fuerza. Las doctrinas del pecado original y de la maldad, inherentes a la naturaleza humana, fueron puestas en duda conforme avanzaba la ciencia. La reforma lu-

¹⁵ Véase Rodolfo Mondolfo, *Universidad: pasado y presente*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina, 1966.

terana de 1520 fracturó el poder de la Iglesia y provocó guerras de religión que en esencia eran políticas. La época convulsa abrió camino, entre otras cosas, al surgimiento de las utopías, pues la paz imposible de encontrar alrededor era necesario buscarla en sitios ideales. Las rebeliones fortalecieron el poder de los príncipes e impulsaron el absolutismo monárquico, creador de los incipientes Estados nacionales, encargados de apoyar el desarrollo de las ciencias y las artes.

Esto es, la Edad Moderna europea nació de una rebelión contra las estructuras conservadoras medievales, y uno de los grandes movimientos en el despertar intelectual de Europa occidental se originó a partir del creciente laicismo responsable de establecer los principios de la educación humanística desarrollada sobre todo en el centro y el norte de Italia, en dos direcciones: un primer humanismo individual, basado en la formación personal, la cultura y la libertad, que engendró un renacimiento de la cultura clásica y del paganismo; así como un segundo humanismo de tipo social, que exigió una reforma de las condiciones de vida y de la moralidad. Ambos contribuyeron a fortalecer la libertad de pensamiento y expresión, proponiendo la creación sin trabas como objetivo central del movimiento. El humanismo individual se desarrolló mediante el arte, la literatura, las ciencias naturales, la arquitectura y la música; el humanismo social se pensó con el objetivo de que las personas obtuvieran el máximo provecho en su paso por la Tierra, en forma de satisfacciones personales basadas en un elevado idealismo y en el sentido de la aventura. Su educación debía capacitarles para llevar una existencia plena, rica y distinguida. El humanismo italiano en general hizo suya la idea griega de una educación liberal con el desarrollo armonioso del cerebro, cuerpo y moral.

El humanismo renovó el énfasis puesto en el individuo a partir de las teorías y prácticas educativas que fueron rápidamente dominadas por el racionalismo,¹⁶ producto del escepticismo, mismas que Descartes plasmó con su recomendación de no aceptar nada como verdadero hasta que demuestre que lo es. También debe agregarse el fortalecimiento del empirismo con filósofos como Francis Bacon (1561-1628), quien exhortaba a conocer los secretos de la naturaleza incluso, si era necesario, maltratándola. Posteriormente los dos principales factores

¹⁶ El término racionalismo se designa a la doctrina de aquellos individuos que consideraban el razonamiento como el factor que debe gobernar las acciones del hombre, alejadas de la fe, la lealtad, las tradiciones, etcétera.

que influyeron en el desarrollo del racionalismo fueron las investigaciones científicas y las distintas interpretaciones del Universo, en especial las ideas de Isaac Newton (1642-1727) sobre las leyes de la naturaleza y gravedad, las cuales establecieron que el Universo no está sujeto a la intervención divina, sino que opera de acuerdo con leyes matemáticas. Lo anterior sirvió de base a las explicaciones naturales y científicas en otros campos de la vida y del pensamiento, tal y como lo expusieron en sus obras Voltaire (1694-1778) e Immanuel Kant (1724-1804), en pleno periodo de la Ilustración: el objetivo era enseñar a los hombres a pensar por sí mismos y a comprobar todas las cosas, humanas o divinas, a partir de su propia razón, para lo cual había que atreverse a pensar y a saber todo el tiempo.

Ahora la nueva utopía para la educación consistía en liberar al intelecto de cualquier represión y ayudar a los que eran capaces de razonar a escapar de la dominación y el control de la autoridad religiosa, política y social. El método de educación propuesto por Voltaire consistía en aplicar el razonamiento analítico a cualquier fase de la vida humana e institución y rechazar críticamente todo aquello que no superase la prueba; es así como la utopía social de Voltaire se basa en el supuesto de que el hombre puede confiar en sus capacidades personales para resolver los problemas y llegar a conclusiones lógicas. Este pensamiento es la causa de una nueva y más amplia concepción del ser humano como *homo sapiens*, antes sólo se le consideró un simple producto de la conjunción del mundo físico con el espiritual.

La libertad de pensamiento y expresión también se desarrolló en el ámbito económico del siglo XVIII con la nueva era industrial expresada fielmente por los fisiócratas franceses y por Adam Smith (1723-1790), en su obra *La riqueza de las naciones*. Los primeros, como François Quesnay (1694-1774), sostenían que la riqueza de una nación proviene de la producción agrícola. Si bien esta idea no se adaptaba a la nueva era industrial, se acercaba más a los nuevos medios de producción y a la doctrina económica liberal del *laissez faire, laissez passer* contra el Estado absolutista y su monopolio de la economía. Los fisiócratas franceses querían indicar que la riqueza de las naciones es un fenómeno natural o físico que se desarrolla por sí mismo, donde ni los Estados ni sus gobiernos tienen derecho a intervenir en las formas naturales del proceso económico. Adam Smith, por su parte, consideró que la riqueza no sólo la producía la agricultura, sino sobre todo la industria y la producción industrializada, y únicamente la

acumulación de capital permitía la riqueza de las naciones; el capital debía servir para el desarrollo y el progreso de la nación y de los individuos que la integran. También sostuvo que existían leyes naturales, las cuales regían el comercio, y que mediante un progreso indefinido conducirían a sociedades igualitarias donde, unos porque con su trabajo obtendrían salarios y sueldos cada vez más altos, y otros porque ante la demanda constante de pagar mejores salarios dejarían de interesarse en la acumulación simple de capital.¹⁷ Las supuestas leyes económicas naturales que por sí solas conducirían al surgimiento de sociedades igualitarias, ricas y ociosas están preñadas de utopía al igual que la noción de progreso que, en el fondo, no es más que la secularización de la idea milenarista judeo-cristiana anunciando que al final de esta vida aparecería la felicidad absoluta en la Tierra, gracias al nuevo nacimiento de Cristo (parusía) y al establecimiento del reino de los cielos.

Sin embargo, el rápido desarrollo intelectual e industrial en Francia e Inglaterra dio continuidad a la carrera por el control del mundo y una vez más los anhelos utópicos se transformaban en distopía social. En lugar de abundancia y felicidad, aumentaba la explotación y el control político y social; la riqueza producto del trabajo de la mayoría, de la expropiación de propiedades colectivas, de la explotación de recursos naturales por todo el planeta, y de fondos públicos, sólo beneficiaba a un pequeño grupo de personas. Al mismo tiempo se fortaleció el nacionalismo con el argumento de que cada nación era distinta del resto del mundo, lo que condujo al uso creciente de las lenguas vernáculas; al deseo de ganancia económica a cualquier precio; a continuas guerras por el control de mercados y territorios, y al acentuarse las diferencias, el Estado-nación se consolidó.

No obstante, el nacionalismo sobre todo se afianzó y se extendió por el mundo gracias a la Revolución francesa de 1789, ya que uno de sus aspectos positivos puso en tela de juicio el control del mundo por parte de los países más poderosos. La decapitación de Luis XVI advirtió al resto de los monarcas europeos que el fin de las monarquías absolutistas estaba próximo, y que, por lo menos, ahora deberían someterse a las nuevas constituciones democráticas. También, entre otros muchos aspectos, anunció nuevas relaciones sociales

¹⁷ Carroll Atkinson y Eugene T. Maleska, *Historia...*, *op. cit.*, p. 291. Véase también Adam Smith, *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, Fondo de Cultura Económica, México, 1958, pp. 189-201.

democráticas basadas en los derechos del hombre y del ciudadano. Si el liberalismo filosófico político había recomendado la resistencia al poder y la disminución del mismo, ahora, la nueva organización social democrática tenía por objetivo involucrar a la mayor cantidad de personas en el movimiento revolucionario y en el gobierno. Surgieron nuevos símbolos y abstracciones con claras remembranzas religiosas, como la idea de patria y su altar, las banderas, los himnos y las fiestas de los nuevos héroes, junto con el servicio militar obligatorio y ejércitos nacionales.

Siguiendo las influencias de la Ilustración, los dirigentes revolucionarios sabían que la educación constituía un medio de propaganda muy efectivo para implantar entre las masas las ideologías liberales y democráticas (libertad, igualdad y fraternidad), por lo que decidieron que las ideas de libertad y el racionalismo debían incorporarse a los planes de estudio y a la vez salvaguardar el espíritu nacionalista. Decía extensamente Condorcet:

[...] los cuidados que el poder público debe prestar a la instrucción del pueblo no se pueden separar de los que debe dar a una instrucción más extensa. De otro modo, sucedería pronto que el talento se volvería entero hacia el arte de gobernar a los hombres y engañarlos, y que los ambiciosos, libres de la censura incómoda de los hombres ilustrados, encontrarían pronto un medio de eludir las débiles barreras que la instrucción común les impondría, o llegarían a corromperla. Los prejuicios, que son la única instrucción de la porción más numerosa en casi todos los países, no son obra de la naturaleza, sino de la ambición que, engañando la ignorante simplicidad de los padres, hace suyo el derecho de entregar al embrutecimiento y al error a las generaciones que nacen.

Una igualdad completa entre los espíritus es una quimera, pero si la instrucción pública es general, extensa, si abarca la universalidad de los conocimientos, entonces esta desigualdad es toda en provecho de la especie humana, que se beneficia de los trabajos de los hombres de ingenio. Si, al contrario, esta instrucción es nula, débil o mal dirigida, entonces la desigualdad no existe ya sino en beneficio de los charlatanes de cualquier género, que procuran engañar a los hombres en todo lo que les interesa.¹⁸

¹⁸ Jean-Antoine-Nicolas de Caritat Marqués de Condorcet, “Sobre la necesidad de la instrucción pública”, en *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Ediciones Morata, Madrid, 2001, p. 255.

Además, el gobierno republicano, al querer fomentar la libre expresión de la opinión pública, difundió un lenguaje común en todas las materias escolares. La literatura y la historia ocuparon un lugar privilegiado al considerar que la mejor expresión de solidaridad nacional era posible encontrarla en las leyendas y costumbres del pueblo francés. La Convención Revolucionaria adoptó una serie de medidas para planificar el establecimiento de un sistema nacional de escuelas con el fin de instruir a los ciudadanos acerca de sus derechos y privilegios dentro del nuevo orden social. En ellas no hay que olvidar a la Escuela Politécnica (1794) cuyo lema claramente indica: “Por la patria, la ciencia y la gloria”.

El siglo XIX vio nacer los sistemas escolares controlados por el Estado; es decir, una nueva utopía para Francia, otras naciones europeas y el resto del mundo, bajo la promesa de que la educación permitiría el progreso de las sociedades. Sin embargo, no debe olvidarse que no todas las naciones seguían las mismas formas de educación porque siempre existieron nacionalismos diferentes. Por ejemplo, la idea de la educación nacionalista se desarrolló ampliamente en Prusia desde la época de Federico el Grande (1712-1786), quien estableció las bases del sistema estatal de escuelas públicas y elementales. Pero en este sistema el niño pertenecía al Estado y no a la familia (a diferencia del sistema francés), en 1763 la legislación instauró la obligatoriedad de la educación de los niños; la formación y retribución a los maestros, así como las materias y los métodos de enseñanza. En 1787 se creó el Ministerio de Educación Nacional, donde por cierto uno de sus principales representantes fue el ilustrado Wilhelm von Humboldt. Esta institución prohibió toda injerencia del clero, instituyó un “examen de partida” para todos los bachilleres aspirantes a las universidades y estableció un plan de estudios con materias prácticas destinadas a preparar a los jóvenes para los oficios. Hacia 1794 el Código Civil General estipuló que: “[...] tanto las escuelas como las universidades son instituciones estatales, encargadas de la enseñanza de la juventud en la información y el conocimiento científico. Tales instituciones sólo pueden ser fundadas con el conocimiento y el consentimiento del Estado. Todas las escuelas públicas e instituciones educativas se hallan bajo el control del Estado y están sujetas a su examen e inspección”.¹⁹ En Prusia, una sociedad militarista por excelencia, sus grupos dirigen-

¹⁹ Carroll Atkinson y Eugene T. Maleska, *Historia...*, *op. cit.*, pp. 733-734.

tes comprendieron muy pronto que la conservación del orden social y económico dependía de una educación inculcada a las personas desde niños.

Así lo señaló también Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), quien consideró a la educación como la más importante de todas las fuerzas regeneradoras nacionales. El influyente filósofo opinaba que en la joven Alemania, la educación y la escuela tenían como prioridad la edificación y salvaguarda del bienestar nacional. Después de la derrota del ejército prusiano a manos de Napoleón Bonaparte, Fichte solicitó al Estado que la educación fuera utilizada para unir al pueblo alemán y regenerar su espíritu mediante la fusión de los ideales del nacionalismo con los del liberalismo. Todo con el objetivo de aglutinar las diferentes clases sociales y unificar los distintos principados alemanes bajo el mando de un fuerte Estado nacional. Posteriormente, el canciller Otto von Bismark (1815-1898) expulsó a los liberales y a los socialistas y creó un imperio militar. Entonces la educación fue utilizada como un medio para inducir al pueblo a sentirse satisfecho con su posición social, sobre todo a ser leal al monarca. En el mismo sentido y apoyando a su canciller Bismark, el káiser Guillermo II (1859-1941) en 1871, luego de ganar la guerra contra Francia y posteriormente liberar al ejército francés prisionero para que aplastara cruelmente la Comuna de París, comunicó a todos los maestros que su primer deber como educadores era combatir las doctrinas del socialismo y del comunismo. A comienzos del siglo XX la educación se había convertido en una institución centralizada y nacionalista, destinada a formar súbditos patrióticos que sabían cuál era su lugar en la sociedad, obedecían eficazmente y eran fieles a su emperador y a la patria.

Mientras del otro lado del mundo, en los estados norteamericanos, se había decretado la asistencia obligatoria a la escuela elemental. El Estado tenía la obligación tácita de procurar que el medio ambiente escolar no comprometiera la vida o la salud de los niños, por lo que las comunidades debían facilitar edificaciones seguras y medios higiénicos, junto con programas médicos, dentales, de vacunación o inoculación para prevenir las enfermedades. A nivel de educación superior Harvard fue el primer *College* estadounidense establecido a imagen del Emmanuel *College* de la Universidad de Cambridge; en el nuevo recinto las ideas inspiradas por el laicismo y la democracia de la Revolución francesa favorecieron la idea de un control público de la educación. También tenemos que la tradición de la educación inglesa influenció

a nueve *colleges* coloniales; la filosofía francesa a la Universidad de Virginia, y el pensamiento alemán a la fundación de la Universidad de Michigan. Algunos Estados crearon sus propios *colleges* agrícolas y mecánicos, otros utilizaron las aportaciones realizadas por el Estado para sostener instituciones ya existentes y desarrollar las artes libres y las ciencias.

Durante el siglo XIX se produjo un cambio de orientación en la estructura del plan de estudios, promovido sin duda por el proceso de industrialización e imitando a Francia. Los *colleges* se vieron en la necesidad de satisfacer las demandas de las nuevas generaciones pertenecientes en su mayoría a familias de clase media. Generaciones que preferían la información práctica antes que una larga dosis de clásicos y teología, por lo que el sistema escolar se popularizó bajo un nuevo esquema de elección donde el alumno escogía las materias. Al cubrir el total de asignaturas elegidas fuera del plan de estudio, se les concedía un título de “bachiller”, así apareció el bachiller en leyes, ciencias, y otras áreas. Este movimiento originó la aparición de escuelas técnicas como el Rensselaer Polytechnic Institute y el Massachusetts Institute of Technology. Con el tiempo se crearon nuevos cursos de ampliación, pues se comenzó a cuestionar la práctica educativa y señalar que los estudiantes sólo se especializaban en materias técnicas y no sabían nada o casi nada de otros aspectos importantes de la cultura. El deseo de poseer una formación universal más completa fue la política del Estado al señalar que la educación constituye la piedra angular de toda democracia.

A principios del siglo XX, la utopía del nacionalismo adquirió tintes de distopía social, sobre todo en relación con la educación, pues ahora giró hacia la preparación laboral. Apoyada por patrones y líderes laborales, se aprobó que la enseñanza fuera obligatoria a nivel nacional hasta la edad límite de 16 años. Su fundamento fue totalmente de interés económico; por un lado, educarse significó adquirir habilidades gracias a las cuales se puede conseguir trabajo mejor remunerado y, por otro, si los jóvenes podían entrar a trabajar muy pronto, esto implicaba tener un excedente de obreros baratos. De esta forma la educación también fue y es fomentada por el mundo de los negocios, debido a que el estudiante de hoy es el consumidor del mañana, su preparación le permitirá ganar más dinero, lo que contribuirá a un aumento en la adquisición de productos. Los industriales de principios de siglo se percataron que el consumismo triunfaría en países pobres

y con una deficiente educación, de ahí que inculcaran las teorías enfocadas a desarrollar un sistema de libre empresa y a prestar ayuda a la enseñanza pública.

En otros lugares, la enseñanza nacionalista también desembocó en situaciones extremas que arrojaron rápidamente por la borda las bondades utópicas que decían querer un mundo mejor. Durante la década de 1920 empezó a cristalizar con mucha fuerza una nueva concepción filosófica que cambiaría el rumbo de Alemania y del mundo; la nueva *Weltanschauung* (siempre latente en el capitalismo y desarrollada poco a poco en décadas pasadas en Alemania mediante el antisemitismo y la falsa idea de razas superiores), puso en marcha como instrumento un culto desmedido al Estado con pretensiones de establecer sus aberraciones tanto al interior como al exterior de la nación. *Mein Kampf* de Adolfo Hitler (1889-1945) propuso al interior del país un plan ultranacionalista basado en la regeneración racial, la reforma radical de todo el sistema de enseñanza en un sentido práctico con la idea de que el Estado debía ser la base del cambio, la denuncia parlamentaria contra un supuesto “espíritu judeomaterialista” responsable de la corrupción, las crisis económicas, y de la mentira política en la prensa, la sustitución del derecho romano universal y materialista por un derecho común alemán, la centralización del Reich, la creación de un “cristianismo positivo” independiente de toda confesión individual, y la libertad de todas las confesiones religiosas del Estado “en tanto que no pusieran su existencia (la del Estado) en peligro o que no quebrantara el sentimiento de decencia y de moralidad de la raza germánica”.²⁰

La propuesta alemana de una misión racista frente al mundo se efectuó al interior de Alemania por el Estado que utilizó al principio básicamente dos medios: la propaganda y la educación. La primera, dirigida a las masas y nunca al hombre individual, sirvió para forjar una conciencia con convicciones inquebrantables. La propaganda nazi fue popular, adaptaba sus argumentos a lo más simple para ser difundida entre el público. Por eso cuanto mayor fuera el número de

²⁰ Berneri rescata la propaganda racista para ejemplificar el concepto de raza pura, donde se afirma la unidad racial del pueblo germánico y se reconoce a la raza nórdica como la predominante en las mezclas de razas. Véase de Camilo Berneri, “El delirio racista”, prólogo de Teresa Farfán Cabrera, en *Cuadernos de Política y Cultura*, UAM-Xochimilco, México, 2010, p. 41.

individuos a su alcance, tanto más bajo debía ser su nivel intelectual. Sólo se buscaba la eficacia, no la satisfacción de un público de eruditos. La propaganda iba dirigida a los sentimientos de la multitud y la llave que abría las puertas de su corazón era la de “la voluntad y la fuerza”, por lo que la masa se identificaba y buscaba la victoria del más fuerte y la derrota del débil o al menos su “sumisión absoluta”. De ahí provenía la violencia y el terror desatados como medio de control. Con la propaganda y la educación, las masas alemanas reforzaron las ideas en torno a una supuesta pureza racial. El Estado, sobre todo el Partido Nacional Socialista Obrero Alemán, conocido coloquialmente como el partido nazi, llegaba a las profundidades psíquicas de los individuos forjando y colocando en ellas sus valores y sus “personalidades”. Hitler proclamaba:

Es seguro que nuestro mundo se encamina hacia una revolución radical. Toda la cuestión está en saber si se producirá para la salvación de la humanidad aria o para el provecho del eterno judío. El Estado racista deberá, por medio de una apropiada educación de la juventud, velar por la conservación de la raza, que deberá estar madura para soportar esta suprema y decisiva prueba. Pero es al pueblo que primero se lance por este camino al que le corresponde la victoria.²¹

El Estado racista distópico diseñó una estructura educativa que iniciaba modelando cuerpos “perfectamente sanos” con el objetivo de una reproducción apropiada; seguía la formación del carácter para desarrollar la fuerza de voluntad y la capacidad de decisión, el gusto por la responsabilidad y el riesgo; al último estaba la instrucción o el cultivo de las facultades intelectuales. Se trataba de que el Estado difundiera muy poco las ciencias en los cerebros presionados de los jóvenes; el Tercer Reich no necesitaba intelectuales, sino combatientes fieles o incondicionales a una sola idea de nación cuya idea-madre era la Raza. La educación del Estado tenía la obligación de no dejar ir a ningún estudiante sin antes inculcarle “la pureza de sangre y su necesidad” para fundar el “alemán integral” por encima del “alma individual”. La consagración del adoctrinamiento iniciaba cuando:

²¹ Adolfo Hitler citado por Jean-Jacques Chevallier, *Los grandes textos políticos: desde Maquiavelo a nuestros días*, Editorial Aguilar, España, 1977, p. 388.

[...] estos niños y niñas ingresan a nuestras organizaciones [a los] diez años, y a menudo por primera vez respiran aire fresco. Después de cuatro años de estar en la categoría Jóvenes pasan a la Juventud Hitleriana, donde permanecen cuatro años más [...] Y aunque aún no son nacionalsocialistas completos, pasan al Servicio de Trabajo y son preparados durante otros seis meses [...] Y si les llega a quedar algún rastro de conciencia de clase o estatus social [...] las Wehrmacht [...] se encargarán de que desaparezca [...] Y así como el ejército alemán está adicto en fidelidad y obediencia ciega a este Estado nacionalsocialista, de la misma manera este Estado nacionalsocialista y su partido que dirige, están orgullosos y satisfechos de su ejército. En él apreciamos la cúspide de una educación nacionalsocialista del hombre alemán desde su juventud. Lo que él adquiere en sus organizaciones políticas, en su comportamiento político y espiritual es ampliado en este caso por su instrucción y educación como soldado”.²²

Una vez concluido su servicio militar, el joven alemán recibía un diploma que lo acreditaba como “ciudadano del Reich”, y dejaba de ser un simple “súbdito”, pues ya estaba dotado de una personalidad integrada a la nueva comunidad, por lo que supuestamente “un barrero debe sentirse más honrado de ser ciudadano de este Reich que si fuera rey de un país extranjero”.²³

La educación en *Mein Kampf* servía a la construcción de un Estado antiliberal, antidemocrático, y antiparlamentario: un Estado fundado en la obediencia absoluta al jefe o *Führer* y reservado para el pueblo (*Volk*) y la nacionalidad (*Volkstum*) con un carácter de unidad racial basada en la comunidad de sangre. El Estado se asumió como un aparato administrativo meramente mecánico con una organización técnica al servicio de un fin: mantener y desenvolver una sociedad de seres humanos de la misma especie, así como conservar y mejorar la raza o intentar rehacerla. Además, su misión exterior consistía en conquistar espacios necesarios para la conservación y la dominación natural de la raza. Al respecto Edgar Morin nos advierte que los ejercicios violentos y de barbarie social parecen no ser privativos del siglo XX pues las “guerras y las conquistas bárbaras pueden conducir

²² Adolfo Hitler, “Hacia la consolidación de Europa”, discurso pronunciado el 20 de febrero de 1938, *Adolf Hitler, discursos 1933-1938*, Editorial Kamerad, p. 366 y ss., en: <<https://editorialkamerad.files.wordpress.com/2014/05/04>>.

²³ *Idem*.

al florecimiento de una civilización, sin que por ello, ciertamente, esas barbaries originarias deban ser justificadas retrospectivamente, ni recubiertas por el olvido”.²⁴

Luego de la tormenta desatada por aberrantes sueños distópicos o indeseables, en 1945 se creó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con la finalidad de promover la paz internacional mediante la educación y para evitar nuevas distopías; además de buscar reducir el analfabetismo, fomentar la igualdad de oportunidades en el campo de la educación y combatir las doctrinas racistas. Así, los gobiernos continuaron utilizando las escuelas para enseñar, a partir de sus teorías, los objetivos nacionales e incidentalmente internacionales; además de cómo conciliar los problemas y proponer soluciones viables sin enfrentamientos armados ni masacres sociales.

La historia ha demostrado que el desarrollo de los sistemas escolares controlados por el Estado, siguiendo algunos ideales de la Ilustración y la democracia, puede beneficiar a sectores sociales más amplios. Las grandes potencias coinciden en que establecer y sostener escuelas por parte del Estado es esencial para el bienestar público por medio de la administración y el control de los recursos materiales y humanos. En las democracias modernas se afirma que las escuelas públicas forman futuros ciudadanos provistos de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la salvaguarda del gobierno libremente elegido. Esta lógica da la impresión de que los sistemas democráticos actuales son el punto culminante de la convivencia social e individual planteada por la mayoría de los utopistas, por ejemplo, por Platón o Moro. Pero no debemos engañarnos, porque actualmente el Estado capitalista neoliberal se desprende de sus responsabilidades para “concentrarse” en otras, consideradas por el capital como “prioritarias”, y el sector público presionado por intereses particulares delega en el sector privado aquello que hacía igual o mejor. Por otro lado, la sociedad se transforma en una sociedad de mercado, entendida como aquella en donde la progresiva valoración económica de los comportamientos humanos convierte a los sujetos en clientes o compradores del trabajo, la religión o la educación, dispuestos a pagar para recibir servicios que por derecho deben ser gratuitos ya que se costean con

²⁴ Véase Edgar Morin, *Breve historia de la barbarie en Occidente*, Paidós, México, 2009, p. 20.

dinero público. Con la multiplicación de los sistemas educativos privados la educación contemporánea se convierte en un mercado donde los empresarios del conocimiento, en situación de libre competencia, deslumbran y abusan de sus fieles consumidores cautivos. La sociedad de mercado es la suma de la sociedad de libre competencia y de la convivencia: una rige las reglas de competición entre las personas, empresas o instituciones, con la sanción única del éxito o el fracaso, y la otra dibuja un modelo contractual simple y seductor, válido para cualquier tipo de vínculo.²⁵

La nueva utopía no es social, es individual, cada persona es vista como capital productivo. Por ello la cultura del capitalismo actual estimula y fortalece el individualismo mediante un profundo narcisismo llamado hipócritamente autoestima, que adopta sus ritmos y se beneficia de su agilidad y flexibilidad. El mercado trastoca fronteras y dibuja para todas las naciones los contornos de una patria común, articulada en torno al intercambio, donde lo que importa es la circulación de mercancías y los flujos de información, por eso valora a los Estados según su competitividad, su rentabilidad, su mano de obra barata y la ausencia de sindicatos, lo que demuestra cómo los modelos de consumo de la educación han sido encaminados a cubrir intereses específicos.

LA ÚLTIMA UTOPIA

A pesar de que existe un enorme abismo que separa a los países subdesarrollados de los desarrollados, la mayoría en ambos grupos, concuerdan o dicen estar convencidos de la necesidad de resaltar tendencias comunes y universales que nos afectan a todos. Esto se llama globalización, con consecuencias importantes, en su mayoría nefastas, en las expectativas de vida, trabajo y bienestar de los pueblos. Quizá las dos tendencias más significativas están en la economía y en las tecnologías de la información, las cuales han trastocado por completo no solamente los sistemas productivos, financieros, comunicacionales y de servicios, sino incluso las formas de vida, con todas las consecuencias

²⁵ Véase Pascal Bruckner, *Miseria de la prosperidad: la religión del mercado y sus enemigos*, Tusquets, Barcelona, 2003, pp. 154-156.

que de ello derivan, muchas de ellas muy negativas, como el creciente desempleo estructural y la exclusión de amplios sectores de la población de este proceso en la mayor parte de los países.

Pero ¿qué tipo de educación es necesaria para que todos puedan incorporarse a este proceso aparentemente inevitable? La respuesta se empezó a plantear en 1991, en la conferencia general de la UNESCO, donde se convocó a una Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, encabezada por la Comisión Europea y presidida por Jacques Delors. El resultado fue la creación del libro que dicta el rumbo de la educación en nuestros días: *La educación encierra un tesoro*, publicado en 1996. El compendio de ensayos propone desarrollar estrategias educativas de cara a las problemáticas que presentan las tendencias de la globalización. El proyecto utópico conduce a la reflexión para adecuar la educación y los retos que plantean los nuevos problemas actuales y tener así un marco de referencia más amplio para trabajar en propuestas concretas para cada país, y no la adecuación del individuo a la ilimitada voracidad del capital.

Para Delors la educación o la utopía necesaria es la instancia crítica de la que se desprenden premisas para construir políticas educativas destinadas a promover el desarrollo humano. Esta utopía parte del supuesto de que la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.²⁶ Para eliminar la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etcétera. La utopía educativa para el siglo XXI no es un ideal inalcanzable, sino un conjunto de orientaciones.

Delors parte de la premisa fundamental de que “la función esencial de la educación es el desarrollo continuo de la persona y las sociedades”. Si bien reconoce que la educación no es la única vía para resolver los graves problemas que afronta la humanidad, ciertamente considera que ésta sí es un medio para alcanzar un desarrollo humano más armonioso y genuino. Es por ello que la educación debe recuperar su fin ético, pues, desgraciadamente como lo muestra la historia, en ocasiones ha venido a convertirse en factor de exclusión y discriminación, en lugar de promover el desarrollo humano donde se transmitan mejores condiciones a las generaciones futuras.

²⁶ Jacques Delors, “La educación o la utopía necesaria”, en *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO, México, 1997, p. 9.

La educación ha quedado atrapada en las tensiones de la transición a la globalización, entre lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, la tradición y la modernidad, el largo y el corto plazo, la competencia y la igualdad de oportunidades, y el aumento acelerado de conocimientos y la capacidad de asimilación del ser humano. Una última tensión a considerar es la existente entre lo material y lo espiritual. El objetivo de la educación ha sido suscitar la elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo. Pero, ante estas tensiones, la educación ha tendido a responder a las necesidades pragmáticas del mercado, y ha sucumbido ante el predominio de lo efímero y de la instantaneidad, así como a las exigencias de competitividad. Los responsables de la educación han perdido de vista su misión: brindar a cada ser humano los medios para aprovechar todas sus potencialidades, conciliando la competencia con la cooperación que fortalece, y la solidaridad que une.

La educación para el siglo XXI “tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal”.²⁷ Lo anterior conduce a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y la creación de capacidades que permitan a cada uno actuar como miembro de una familia, como ciudadano o como productor. Para ello, nada puede reemplazar al sistema formal de educación, en donde cada uno tiene la posibilidad de iniciarse en las materias del conocimiento en sus diversas vertientes.

Estas mejoras deseables y posibles no dispensan la necesidad de innovación intelectual y de la aplicación de un modelo de desarrollo sostenible acorde con las características propias de cada país. La imaginación humana debe, por lo tanto, adelantarse a los progresos tecnológicos si queremos evitar que se agraven el desempleo, la exclusión social y las desigualdades en el desarrollo. Por todas estas razones, es necesario aplicar el concepto de *educación durante toda la vida* con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio. La educación permanente debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción.

²⁷ *Ibid.*, p. 13.

Es deseable, entonces, que la escuela inculque el gusto y el placer de aprender, y en consecuencia, la capacidad de aprender a aprender. Imaginémos una sociedad en donde cada uno fuera alternativamente educador y educando. La educación durante toda la vida se presenta así como una de las llaves de acceso al siglo XXI.

La propuesta de Delors consiste en cuatro etapas: *aprender a conocer* teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social; para después *aprender a hacer* y adquirir una competencia que permita enfrentar numerosas situaciones y que facilite el trabajo en equipo; sobre todo, *aprender a ser*, pues el siglo XXI exige una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en el destino colectivo, y por último, *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.²⁸

Hay tres funciones que deben impulsarse: la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos, éstas son imprescindibles en el proceso educativo. Mientras la sociedad de la información desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información mediante la selección y el deshecho, lo que obliga a ser profundamente críticos.

El desempleo y el subempleo sólo pueden evitarse mediante una diversificación muy amplia en la oferta de trayectorias, que consiste en valorar los talentos de todo tipo, de manera que se limite el fracaso escolar y se evite el sentimiento de exclusión y de falta de futuro; estas trayectorias deben enriquecerse con una alternancia entre la escuela y la vida profesional o social. Son muchos los jóvenes excluidos de la enseñanza antes de conseguir una titulación reconocida y que no cuentan con la compensación de una formación adaptada a las necesidades del mercado de trabajo.

Por ello se cree que la universidad podría contribuir a esta reforma diversificando su oferta. Asimismo, Delors considera que en las naciones pobres, las universidades deben desempeñar un papel determinante para examinar las dificultades que se les presentan en la actualidad y realizar investigaciones que ayuden a resolver sus problemas más graves. Además, les correspondería proponer nuevos enfoques para el desarrollo, que permitan a sus países construir un futuro mejor.

²⁸ *Ibid.*, p. 91.

Tres agentes principales pueden coadyuvar al éxito de las reformas educativas: en primer lugar, la comunidad local y, sobre todo, los padres, los directores de los establecimientos de enseñanza y los docentes; en segundo, las autoridades públicas y; por último, la comunidad internacional. En ese contexto, convendría añadir algunas recomendaciones relativas al contenido de la formación de los docentes, a su pleno acceso a la formación permanente, a la revalorización de la condición de los maestros responsables de la educación básica y a una presencia más activa de los docentes en los medios sociales desasistidos y marginados, desde donde podrían contribuir a una mejor inserción de los adolescentes y los jóvenes en la sociedad.

Desde este punto de vista, el mejoramiento del sistema educativo obliga al político a asumir plenamente su responsabilidad. En efecto, ya no puede comportarse como si el mercado fuera capaz de corregir por sí solo los defectos existentes o como si una especie de autorregulación bastara para hacerlo. Todas las decisiones adoptadas en ese contexto tienen repercusiones financieras. La educación es un bien colectivo al que todos deben poder acceder. Una vez admitido ese principio, es posible combinar fondos públicos y privados, según diversas fórmulas. Con este argumento la humanidad vive una nueva etapa, quizá sea la última utopía para la educación opuesta a la utopía negativa que el liberalismo desenfrenado construye con la máscara de la hipocresía que promete felicidad y bienestar infinitos, pero siempre aplazados, para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Atkinson, Carroll y Maleska, Eugene T., *Historia de la educación*, Ediciones Martínez Roca, España, 1966.
- Bestard, Joan, *Parentesco y modernidad*, Paidós, Barcelona, 1998.
- Bruncker, Pascal, *Miseria de la prosperidad: la religión del mercado y sus enemigos*, Tusquets, Barcelona, 2003.
- Bernerí, Camilo, “El delirio racista”, prólogo de Teresa Farfán Cabrera, en *Cuadernos de Política y Cultura*, UAM-Xochimilco, México, 2010.
- Chevallier, Jean-Jacques, *Los grandes textos políticos: desde Maquiavelo a nuestros días*, Editorial Aguilar, España, 1977.
- Delors, Jacques, “La educación o la utopía necesaria”, en *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO, México, 1997.

- Forrester, Viviane, *El horror económico*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997.
- Hitler, Adolfo, “Hacia la consolidación de Europa”, discurso pronunciado el 20 de febrero de 1938, *Adolf Hitler, discursos 1933-1938*, Editorial Kameranad, en internet: <<https://editorialkameranad.files.wordpress.com/2014/05/04>>.
- Marqués de Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, “Sobre la necesidad de la instrucción pública”, en *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Ediciones Morata, Madrid, 2001.
- Mondolfo, Rodolfo, *Universidad: pasado y presente*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina, 1966.
- Morin, Edgar, *Breve historia de la barbarie en Occidente*, Paidós, México, 2009.
- Neusüss, Arnheim, *Utopía*, Barral Editores, Barcelona, 1971.
- Platón, *Diálogos*, Porrúa, México, 1981.
- Reyes, Alfonso, *La filosofía helenística*, Fondo de Cultura Económica, México, 1959.
- Smith, Adam, *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, Fondo de Cultura Económica, México, 1958.
- Xirau, Ramón, *Introducción a la historia de la filosofía*, UNAM, México, 1964.

UTOPIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Angélica Rosas Huerta

La utopía siempre ha estado presente en la historia de la humanidad. Existen varios estudios que nos proponen formas distintas de entenderla, destaca aquella que la concibe como una propuesta ideal para guiar la transformación de la sociedad en términos de prospectiva; en este sentido, las utopías son escenarios deseables y posibles para el desarrollo de la humanidad.¹ Así concebida, la utopía puede estar presente en todos los ámbitos de la sociedad, entre ellos el de la educación superior.

La búsqueda permanente de la excelencia y calidad en la educación terciaria, así como las reformas, proyectos, políticas y estrategias dirigidas a este sector educativo han estado orientadas por una propuesta ideal de lo que se espera de la educación en la sociedad, por algo que anhelamos. En México ¿cuál es la utopía que se plantea para la educación superior?, y ¿quién la construye o define? Para dar respuesta a estos cuestionamientos debe reconocerse que las instituciones de educación superior (IES) no están aisladas, sino inmersas en una realidad que se distingue por un contexto sociohistórico específico caracterizado por un sistema económico y político particular, con ciertas relaciones sociales, con una cultura específica, por múltiples actores, etcétera. La realidad no es producto del presente, sino resultado de un desarrollo histórico caracterizado por creencias, tradiciones, prácticas sociales, políticas, económicas, entre otras. Se espera que sea la propia realidad de una sociedad con sus problemáticas, limitaciones, necesidades, demandas la que construya y defina la propuesta ideal que guiará cualquier transformación de la educación superior.

Se han planteado varias utopías en el campo educativo, para fines de este trabajo se destaca aquella que sostiene que la educación

¹ Arnheim Neusüss, *Utopía*, Barral Editores, Barcelona, 1971, p. 68.

debe formar al hombre mismo, “[...] un ser firme, definido y constante, un ser que ya no se transforma, sino que es y no puede ser de manera distinta a lo que es... que se modele al hombre auténtico y vital hasta las mismas raíces de su vida y que todos los componentes [entendimiento y voluntad] del hombre sean formados por igual y sin excepción”.² También, al revisar algunos planteamientos de las propias universidades en México sobresale la noción de que la educación superior es responsable de formar profesionales con una sólida base científica, humanista y técnica, enriquecida con el avance del conocimiento, la concurrencia disciplinaria, el desarrollo cultural, la evolución de la práctica profesional y las transformaciones sociales. De igual forma, pretende, por un lado, desarrollar en los alumnos la capacidad de contribuir a la solución de problemas nacionales, fomentando su sentido de responsabilidad social y su vocación de servicio a la comunidad; por el otro, intenta cultivar en los alumnos una ética profesional con base en valores tales como la justicia, la equidad, la democracia, la tolerancia, la solidaridad y el respeto a los derechos humanos, a la diversidad cultural y a la naturaleza.

Estos planteamientos no se alejan de los presentados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que sostiene, desde la década de 1990, que la educación superior constituye un instrumento indispensable para el progreso de la humanidad hacia los ideales de paz, libertad y justicia, y su misión fundamental es estar en contacto con las necesidades de la sociedad a fin de contribuir a crear un desarrollo humano más armonioso y genuino, así como una cultura de paz.³

Sin embargo, hay grupos o sectores dentro o fuera de un Estado que tienen la capacidad de replantear la función de la educación superior con el objetivo de alcanzar sus propios intereses; así, este sector educativo queda reducido a un instrumento al servicio de los intereses particulares y se aleja del fin ético y humanista. Como ejemplo de ello sobresalen los planteamientos del Banco Mundial (BM), que desde la década de 1990 afirma que cualquier cambio en la educación superior

² Johann G. Fichte, *Discursos a la nación alemana*, Tecnos, Madrid, 1988, pp. 31 y 52.

³ UNESCO, “La educación superior en el siglo XXI: visión y acción” (documento de trabajo), París, 1998.

debe estar orientado a responder a las exigencias de una economía mundial caracterizada por una nueva división internacional del trabajo y por el papel estratégico del conocimiento. Las instituciones de este sector educativo deberían, por un lado, proporcionar la mano de obra calificada con habilidades laborales necesarias para una economía competitiva, y por el otro, generar el nuevo conocimiento necesario para la adaptación tecnológica exitosa y la innovación.⁴

Como se observa, más que una utopía única, podemos ubicar diversas utopías. Las reformas, proyectos, políticas y estrategias que se impulsan en la educación superior implican una labor de construcción de cierta utopía. ¿Cuál es la utopía que se plantea para la educación superior en México? En el caso de nuestro país, el gobierno federal ha impulsado desde la década de 1980, un conjunto más o menos interrelacionado de acciones que, en razón de los recursos con los que contó, los medios que empleó y las reglas que asignó, fueron consideradas como las más idóneas y eficaces para orientar la actuación de las IES hacia cierto proyecto ideal, ¿cuál es ese proyecto?, ¿qué políticas se han realizado?, y ¿qué transformaciones buscan alcanzar?

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA DÉCADA DE 1980

La década de 1980 se caracterizó por la permanencia e irresolución de la crisis financiera que emergió a inicios del sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988). Esta crisis desembocó en un severo programa de ajuste económico que implicó una drástica reducción del gasto público y un virtual estancamiento de la política social que afectó también a la educación superior; con ello se buscaba lograr una disciplina fiscal, una reforma tributaria, una liberalización financiera y comercial, una privatización de las empresas paraestatales, etcétera.

⁴ Véase Banco Mundial-UNESCO, *Peligro y promesa: la educación superior en los países en desarrollo*, resumen de las conclusiones alcanzadas por el Grupo de Estudio sobre Educación Superior y la Sociedad, 1° de marzo del 2000, en <http://www.tfh.net/press/summary_spanish.htm>, y Donald R. Winkler, *La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad*, Banco Mundial, Washington, D.C., 1994.

El programa de ajuste se guiaba por el modelo neoliberal y por las acciones que provenían del Consenso de Washington.

A inicios del gobierno de Miguel de la Madrid, al igual que en el sexenio anterior, se planteaba que la educación superior fuera palanca de desarrollo; es decir, se orientaba a formar cuadros técnicos y profesionales que impulsaran el desarrollo. Esto quedó expresado en el *Plan Nacional de Desarrollo, 1983-1988* (PND) y en el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988*; los cuales, entre otras cosas, pretendían: preservar, movilizar y proyectar el potencial del desarrollo nacional; vincular y adaptar los programas académicos a las necesidades del aparato productivo; impulsar las líneas tecnológicas de la educación superior, y promover que los planteles desarrollaran tecnología sustitutiva para las industrias estratégicas de bienes de capital.⁵

Así, la política educativa puesta en marcha para orientar a la educación superior fue la de planeación. Se elaboró el Programa Nacional de Educación Superior, 1984-1985 (Pronaes), cuya principal característica fue la nueva concepción sobre el manejo de la planeación, se trataba de que hubiera mayor incidencia en los procesos universitarios en lugar de poner el énfasis en las visiones integradoras del sistema en su conjunto. La importancia de este programa, en relación con financiamiento, radicó en que éste tenía la capacidad de asignar presupuesto a aquellas universidades que estaban desarrollando programas, que eran considerados prioritarios y estratégicos; ante esto se introdujo la separación del subsidio federal ordinario del extraordinario.

Bajo la línea del Pronaes se crearon los siguientes programas: el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con el objetivo de beneficiar a los investigadores mediante la percepción de recibir varios salarios mínimos por su actividad. Con este sistema se da inicio a un nuevo tipo de financiamiento, ya que los recursos no se asignan de manera permanente, sino en función de evaluaciones periódicas y sin establecer un compromiso con las organizaciones sindicales. También se

⁵ Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1983, pp. 221-234 y Poder Ejecutivo Nacional, "Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988", en *Antología de la Planeación en México 1917-1985*, SPP-FCE, México, 1988, pp. 254-256.

estableció el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides), caracterizado por plasmar la necesidad de impulsar la planeación nacional e institucional; modificar los planes de estudio para fomentar áreas como las tecnologías y las ciencias naturales; fomentar la innovación en la docencia; definir criterios para la asignación de recursos financieros; realizar autoevaluaciones institucionales, etcétera. El Proides abordó por vez primera dos temas que serían muy importantes durante la década de 1990, se propuso cambiar los criterios para el otorgamiento de los subsidios, abandonando el que se sustentaba en el número de alumnos inscritos, para regirse en el futuro con otro criterio que tuviera como base la planta de académicos y de personal administrativo de las instituciones, y en el que por vez primera éstas debían presentar los grados académicos de su personal y el tipo de actividades que desarrollaban, así como la coherencia que guardaban con sus programas académicos.

Algunos organismos empezaron a considerar que se requería fomentar una cultura de la evaluación que propiciara cambios cualitativos en los diversos sectores y ámbitos institucionales; por ejemplo, en el documento *Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES⁶ para la Modernización de la Educación Superior*, se expresaba la posición de las instituciones asociadas en torno a la evaluación al señalar que:

[...] la evaluación debe ser considerada como un ejercicio de análisis y reflexión sobre las actividades académicas que permite apreciar el sentido y la orientación así como la eficiencia y eficacia de los procesos y resultados institucionales. Dado que la evaluación tiene como propósito la toma de decisiones y que éstas sólo pueden hacerse efectivas realmente en la medida en que quienes realizan las actividades específicas las asuman [...].⁷

Sin embargo, no se impulsaron acciones para establecer una cultura de evaluación en la educación superior.

⁶ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

⁷ Citado en *Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior*, aprobado en la IX reunión extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, Tampico, Tamps., junio de 1990, p. 8, en *Revista de la Educación Superior*, en: <<http://www.anuies.mx/anuies/revsup/res075/txt5.htm>>.

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA DÉCADA DE 1990

En esta década, México estuvo bajo la dirección de dos gobiernos: el primero encabezado por Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), y el segundo por Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000). A principios de 1990 el país se encontraba en pleno proceso de adaptación de sus estructuras a las modalidades de integración económica internacional regida por la competitividad, el incremento en la productividad y caracterizada por una nueva división internacional del trabajo y sociedad del conocimiento. En este contexto, Carlos Salinas, desde su campaña electoral, empezó a proponer nuevas reglas de relación entre las instituciones públicas y el gobierno federal, éstas giraban en torno a la vinculación entre financiamiento, evaluación y calidad, temas considerados críticos para la transformación de la agenda de gobierno.⁸ De igual forma existía un reconocimiento expreso de parte de las más altas autoridades del país de transformar la educación superior, claro ejemplo se encuentra en la declaración que hizo el entonces director general de educación superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP):

Muy pocos mexicanos están satisfechos con el quehacer actual de las instituciones de educación superior. La mayoría exige mejoramiento en la calidad y ampliación en la cobertura. Los reclamos vienen desde dentro y desde fuera del sector educativo [...] En síntesis la eficacia de las instituciones de educación superior está en duda [por lo que] el subsidio federal, independientemente de su monto e importancia relativa, se otorgará con base en las premisas de buena calidad, eficiencia y relevancia de los servicios prestados, los programas cumplidos y los objetivos logrados.⁹

De igual forma la UNESCO afirmaba que:

Reconociendo que el desarrollo económico y social, en esta particular etapa histórica, caracterizada por la emergencia de un nuevo paradig-

⁸ Carlos Salinas de Gortari, “10 puntos para la educación superior, alcances nuevos y más altos niveles académicos”, Cd. Obregón, Sonora, abril de 1988, en Antonio Gago H., “20 telegramas por la educación superior y una petición desesperada”, en *Universidad Futura*, núm. 1, noviembre de 1988, p. 20.

⁹ *Idem*.

ma productivo basado en el poder del conocimiento y el manejo adecuado de la información, depende de la *formación del personal altamente capacitado* y de la *potencialidad de creación de conocimiento* a las necesidades y carencias específicas de la región, todo lo cual se origina casi exclusivamente en los establecimientos de educación superior [...].¹⁰

Fue hasta el PND 1989-1994, donde se estableció la necesidad de “modernizar” al país para hacer frente a las transformaciones mundiales, lo cual significaba adaptar las estructuras económicas nacionales a las nuevas modalidades del mercado internacional caracterizado por la integración, la competencia, la interdependencia, la innovación en el conocimiento y la tecnología.¹¹ En este documento queda expresado que “[...] se trata de aprovechar cabalmente el potencial productivo de los mexicanos [...] El rendimiento productivo es, pues, la óptica básica desde la cual se contempla y se ubica a la educación [...]”.¹² De acuerdo con estos planteamientos, ya no se esperaba que la educación superior fuera palanca de desarrollo, como aquel apoyo necesario para fomentarlo, sino un insumo productivo para lograr la modernización del país. Desde esta nueva óptica, se le consideraba como uno de los bienes y servicios que conformarían el conjunto de factores y procesos de la producción, el cual estaría de acuerdo con los requerimientos de una producción competitiva internacional; es decir, la educación superior pasó a ser un componente más de la productividad. Este sector educativo tenía no sólo la responsabilidad de formar recursos humanos con características específicas, sino también la de producir conocimiento y tecnología con la calidad y las especificaciones requeridas en los procesos productivos de la economía mexicana engarzada a los procesos mundiales del mercado.¹³

Consecuente con lo anterior, la tarea fundamental de la educación superior mexicana debería ser, no sólo formar recursos humanos con características específicas, sino además, se tenía la responsabilidad de producir conocimiento y tecnología con la calidad y las especificacio-

¹⁰ UNESCO, *Declaración*, en: <<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.htm>>. Cursivas de la autora.

¹¹ *Antología de la planeación en México. La planeación del desarrollo social en los noventa*, tomo 23, SHCP/FCE, México, 1985, p. 166.

¹² Véase Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, Secretaría de Programación y Presupuesto, México, 1989, pp. 135-136.

¹³ *Ibid.*, p. 3 y *Antología de la planeación...*, *op. cit.*, p. 34.

nes requeridas por los procesos productivos de la economía engarzada a los procesos mundiales de mercado. Al respecto, el gobierno de Carlos Salinas afirmaba:

Un sistema educativo moderno tiene como tarea fundamental [...] la preparación de los educandos para contribuir en las grandes transformaciones que vive y habrá de seguir experimentando nuestro país y el mundo contemporáneo en materia de conocimientos, productividad, competitividad económica, reordenación del trabajo y bienestar.¹⁴

Para alcanzar este ideal, el gobierno mexicano planteó entre los objetivos primordiales, asegurar y verificar la calidad de los productos; incrementar la productividad, la eficacia y la eficiencia; disminuir los costos; racionalizar el uso de los recursos financieros y humanos, así como diversificar las fuentes de financiamiento de la enseñanza superior.¹⁵ Para conseguir estos objetivos se impulsó principalmente la evaluación como política de gobierno. Dicha política representó el principal curso de acción deliberadamente diseñado y seguido con el fin de impulsar el proceso de cambio en la educación superior; también representó el vínculo y el fortalecimiento de las demás políticas, es el caso de la política de financiamiento y de planeación.

El objetivo de la política de evaluación era valorar sistemáticamente los resultados y procesos de este sector educativo con la finalidad de reorientar sus propias actividades y llevar a cabo las reformas institucionales necesarias para lograr la calidad y la excelencia requerida. Al respecto, el entonces subsecretario de Educación e Investigación Científica afirmaba:

[...] la evaluación como una estrategia operativa, pero especialmente como una actitud y una política para el desempeño, quedó establecida y constituye ahora la actividad que da fundamento y sostén a las decisiones programáticas que orientarán el mejoramiento y la transformación de la educación superior. Sin evaluar no sería posible dirigir el cambio cualitativo.¹⁶

¹⁴ Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, op. cit., p. 3.

¹⁵ *Ibid.*, y *Antología de la planeación...*, op. cit.

¹⁶ Antonio Gago H., *Competencia del Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados*, México, 11 de enero de 1992, p. 20 (mimeo).

La evaluación sería entonces la estrategia de acción prioritaria que permitiría al país una modernización educativa, pero ésta se vincularía con programas de apoyo al financiamiento, que con el paso del tiempo se relacionaron, complementaron y fortalecieron entre sí.

La política de evaluación valoraría los logros de este sector educativo —transformar el objeto del aprendizaje (qué se aprende) y el proceso (cómo se aprende)—, y a partir de sus resultados se podrían asignar los recursos económicos e iniciar las reformas necesarias para mejorar la calidad. En este sentido, la política de financiamiento, en particular el extraordinario, se convirtió en un instrumento eficaz para conseguir los cambios requeridos en la educación superior.

Hay instancias y programas que, entre 1989 y principios de 1996, hicieron de la evaluación un instrumento para promover el mejoramiento de la calidad de la educación superior: la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva, 1989), las Becas al Desempeño Académico (1990), el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes, 1990), los Comités Interinstitucionales de Educación Superior (Ciees, 1991), el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia para la Ciencia y la Tecnología (1992) y el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval, 1994), entre otros. La mayoría de estas instancias y programas buscaban mejorar la calidad de la educación superior mediante la valoración y transformación de los programas académicos, los proyectos de investigación, el desempeño de los docentes y el aprendizaje de los alumnos. Lo anterior implicaba impulsar un cambio en la manera de operar del sistema educativo superior, de las instituciones que lo conforman, de los sujetos que en ellas actúan y del modo de relación entre el Estado y las instituciones de educación superior.

A partir de 1994, el gobierno mexicano estuvo bajo la dirección de Ernesto Zedillo Ponce de León. En su gestión no se dio ningún cambio sustancial con respecto al modelo económico y social de su antecesor, más bien se profundizó mediante el cumplimiento y aplicación más rígido de la ortodoxia neoliberal; lo anterior, con el objetivo de superar, por una parte, la crisis económico-financiera que vivió el país a partir de 1994, así como las secuelas de los efectos financieros “dragón”, “vodka”, “samba”, “sake” y “tango”, entre otros; y por otra, para ajustarse puntualmente a las disposiciones/exigencias contraídas con diferentes organismos internacionales (Organización Mundial de Comercio, Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económicos, OCDE, BM, etcétera) y con la firma de diversos acuerdos comerciales con países de Europa, Asia y América.

Lo anterior significó que el gobierno cumplió escrupulosamente los compromisos contraídos con el exterior y que se acataría una política de austeridad que se cristalizaría en el estancamiento del ritmo de crecimiento de los recursos financieros.¹⁷ En este contexto, la educación superior se situó en las prioridades de las políticas, ya que se consideró que era en ese sector educativo en donde fundamentalmente se generaría, adaptaría y divulgaría cierto tipo de conocimiento, pero además es en donde se formarían principalmente los recursos humanos con las cualidades necesarias para que el país desempeñará eficientemente el papel asignado en el concierto global. De esta forma, este sector educativo se convertiría en un elemento estratégico para que el país se insertara en la producción competitiva mundial, ya que proporcionaría los insumos con las características particulares y las especificaciones requeridas –la mano de obra y los conocimientos– en los procesos productivos de una economía engarzada a los procesos mundiales de mercado.

Lo anterior quedó plasmado en el PND 1995-2000, el cual dice que para hacer más competitiva internacionalmente la industria y los servicios, se requerirían profesionales técnicos responsables que tuvieran una preparación competitiva; ante esto, se demandaba un impulso extraordinario a la educación superior para que ésta formara profesionales de “alta calidad” para el nuevo mercado internacional.¹⁸

En este documento se ratificó el papel estratégico que desde el sexenio anterior se le asignó a la educación terciaria, ya que se le concibió como uno de los instrumentos fundamentales para lograr la competitividad nacional dentro del modelo de economía abierta basada en el conocimiento. Esta concepción es reafirmada en el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, al mencionar que la

¹⁷ Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, México, 1995, pp. 7-8 y 18; Adrián Acosta, “Políticas y cambios institucionales en la educación superior en México, 1973- 1998. ¿Sociogénesis de un nuevo ‘animal’ universitario”, en Adrián Acosta (coord.), *Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México, 1999, p. 70; James Wilkie, “Presentación: el modelo mexicano e el desarrollo global y el caso de Michoacán”, en James Wilkie y Alejandro Mungaray (coords.), *México y el Mundo*, Serie Memorias, ANUIES, México, 1997, p. 16.

¹⁸ Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, *op. cit.*, p. 74.

educación superior “tiene hoy un gran valor estratégico para impulsar las transformaciones que el desarrollo del país exige, en un mundo cada vez más interdependiente, caracterizado por una acelerada transformación científica y tecnológica”,¹⁹ es decir, este sector educativo preparará nuevas profesiones con una formación más flexible a lo largo de la vida, con otro tipo de cursos, con educación a distancia y continua, Y con otro tipo de estudiantes.

La reorientación de la actuación de la educación superior se pretendió alcanzar por medio de tres vías: 1) formación de mano de obra adecuadamente capacitada; 2) generación de nuevos conocimientos que fueran útiles y que generaran valor agregado, en función de desarrollar una competitividad internacional a toda costa; y 3) fomento de valores y actitudes del mercado.

Una de las novedades de este gobierno es la importancia que otorga a ciertas actitudes que debían transmitir las IES a los futuros graduados para lograr los objetivos planteados, ya que el propio escenario exigía contar con recursos humanos *productivos, competitivos, creativos, adaptativos y con un afán de eficiencia y eficacia*.²⁰ En este sentido, las autoridades gubernamentales afirmaban que: “Educaremos más y mejor para un crecimiento vigoroso y sostenido, fomentando *la responsabilidad, la productividad y el ahorro*”²¹ [...] “El Programa [...] se orientará a estimular la *productividad y creatividad* en el desempeño de todas las actividades individuales y sociales”.²²

Como puede observarse, la productividad, la creatividad, la adaptabilidad, la eficacia y la eficiencia eran actitudes tradicionalmente fomentadas en el ámbito empresarial, pero en el gobierno de Ernesto Zedillo se buscaba que las IES transmitieran dichas actitudes a sus alumnos.

No debemos pasar por alto que la ANUIES también ratificó el mismo papel central que se esperaba de la educación superior en

¹⁹ *Ibid.*, p.108.

²⁰ *Ibid.*, pp. 5 y 116.

²¹ Palabras del presidente Ernesto Zedillo durante la presentación del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en *Revista de la educación superior*, ANUIES, núm. 97, enero-marzo, 1996, p. 106. Cursivas de la autora.

²² Palabras del secretario de Educación Pública, Lic. Miguel Limón Rojas, durante la presentación del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en *Revista de la educación superior*, ANUIES, núm. 97, enero-marzo, 1996, p. 111. Cursivas de la autora.

la sociedad al señalar que la organización y operación de la educación en general, y la superior en particular, necesitaba transformarse radicalmente para responder con oportunidad, eficiencia, calidad y productividad al conjunto de nuevos roles que demandaba la sociedad del conocimiento y los entornos internacionales y nacionales; principalmente, este sector educativo debía ubicarse en el contexto de una sociedad del conocimiento en pleno proceso de desarrollo. En la mayoría de los discursos pronunciados por los directivos de la ANUIES fue ratificada esta postura:

[se trata de] consolidar un sistema de educación superior de mayor calidad, más integrado, diversificado y flexible. Sólo con un sistema con esas características será posible *enfrentar decididamente los retos de la educación superior en la sociedad del conocimiento [...]*²³ se debe consolidar un sistema de educación superior que responda ampliamente a *los desafíos de la globalidad y de una sociedad del conocimiento cada vez más compleja.*²⁴

La ANUIES, al igual que el gobierno, reconocía que cualquier cambio realizado en la educación superior debía responder a las exigencias del nuevo escenario económico global.

Para conseguir los cambios requeridos en la educación superior, el gobierno mexicano consideró fundamental mejorar la calidad de este sector educativo a través de: *a)* establecer un Sistema Nacional de Formación de Personal Académico de las Instituciones de Educación Media Superior y Superior que permitiera fortalecer la habilitación didáctica y disciplinaria del docente; y *b)* ampliar, diversificar y consolidar el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Media y Superior, para valorar el desempeño del personal académico, los programas, las instituciones y el subsistema de educación media superior y superior en su conjunto.²⁵

²³ Discurso pronunciado por Julio Rubio Oca, secretario general ejecutivo de la ANUIES, durante la ceremonia de presentación del Programa de Educación 1999, en: <<http://www.anui.es.mx/confluencia/72/11.htm>>. Cursivas nuestras.

²⁴ Discurso pronunciado por Julio Rubio Oca, secretario general ejecutivo de la ANUIES, durante la XIII Reunión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), en: <<http://www.anui.es.mx/confluencia/75/7.htm>>. Cursivas nuestras.

²⁵ Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, op. cit., p. 109.

Por lo que en este gobierno, a la evaluación se le siguió entendiendo como aquella política que permitiría modificar a la actuación de las IES. La evaluación no era reprochable de por sí, sino más bien es la orientación que se le quiso dar, la realidad de la que se decidió partir y los resultados que pretendía conseguir; ya que desafortunadamente en este sexenio, como en el anterior, la evaluación se realizó con el objetivo principal de satisfacer las necesidades derivadas del modelo de economía abierta, en el sentido de proporcionar los bienes (mano de obra y conocimiento aplicativo) con la calidad que requieren los procesos productivos.

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo, la evaluación se enfocó en aquellos aspectos que desde el sexenio anterior se habían evaluado, es decir, las instituciones, los programas académicos, el aprovechamiento escolar y el trabajo académico. También, al igual que en años anteriores, la evaluación se vinculó con el otorgamiento de los recursos económicos. Así, encontramos todos los programas puestos en marcha en años anteriores, pero ya no en su fase inicial, sino que aquí la mayoría se fortalecieron y consolidaron. Los Ciees y el Fomes se fortalecieron gracias a la vinculación que se estableció con el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), creado en 1996. Este último dispuso, por ejemplo, que cualquier Dependencia de Educación Superior (DES)²⁶ que solicitara competir por los recursos del Promep, debería ser evaluada por los Ciees y comprobar que se transformaba con base en las recomendaciones que se desprenderían de estas evaluaciones.

El Promep representó, para este periodo, el principal programa de transformación de la educación terciaria, no sólo por vincularse con programas que evaluaban diferentes aspectos, sino porque permitió al gobierno reestructurar y reorganizar las instituciones de este sector educativo y sus dependencias, así como los niveles más concretos, aquellos donde se organiza y planea la docencia.²⁷

²⁶ Según este programa una DES es la responsable de uno o varios programas de estudio y comprende un cuerpo académico bien definido.

²⁷ Hay que recordar que el Promep reorganizaba los programas, redefinía los perfiles y funciones de los docentes, establecía los criterios para contratar personal académico y para realizar las promociones y los estímulos al desempeño académico.

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA PRIMERA DÉCADA DEL 2000

A partir del 2001, el gobierno federal, encabezado por Vicente Fox Quesada, reconoce que la calidad de la educación superior no está a la altura del escenario económico mundial, ya que las evaluaciones realizadas en años anteriores muestran resultados insatisfactorios en todos los niveles. De ahí la necesidad de crear políticas públicas bajo criterios de eficacia, calidad y transparencia.²⁸

Este gobierno se distingue de los anteriores por personificar la versión más acabada de conducir al país como una gran empresa, encuentra en la “racionalidad del mercado” la solución a todos los problemas de la nación y la calidad de la educación superior no es la excepción, por lo que la universidad también se conduce como si fuera una empresa; es decir, atendiendo con eficiencia y productividad las exigencias que le plantean sus mercados.

Al asumir la visión empresarial en el manejo de cada una de las funciones y tareas de la universidad, se generan efectos adversos para el sistema educativo y para la propia sociedad; debido a que se asumen las funciones sustantivas de la universidad como tareas estandarizadas y el conocimiento como un recurso valioso en la medida en que demuestra su utilidad práctica en el menor plazo posible. Se olvida que la universidad es una institución social que responde a las problemáticas, limitaciones, necesidades y demandas de la sociedad en su conjunto, y no a un grupo o actor específico. El gobierno mexicano desconoce, al igual que en periodos anteriores, que la educación superior debe estar orientada a transformar el futuro y no a adaptarse a él.

Con la visión empresarial se sobreponen los valores de la calidad, la excelencia, la eficiencia, la eficacia, la productividad ante los valores de igualdad, justicia, libertad, compromiso con la sociedad, etcétera. Es necesario precisar que este desplazamiento no inicia con Vicente Fox, sino que se estableció paulatinamente desde la década de 1990.

Ante esto, el gobierno mexicano reconocía que no era suficiente mejorar la calidad de la educación superior, además era fundamental asegurarla. Por lo tanto fue necesario crear sistemas de calidad que incorporaran la prevención como forma de vida y que, en todo

²⁸ SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, 2001, p. 50.

caso, sirvieran para anticiparse y evitar los errores. Esta intención incluía confirmar que las universidades logaran la mayor eficiencia y productividad y, en consecuencia garantizara que estas instituciones logaran la calidad que les permitiera posicionarse adecuadamente en los mercados globales del conocimiento. Si pensamos en el proceso de políticas públicas, encontramos que el aseguramiento es la versión más acabada del fin que pretendían alcanzar las políticas impulsadas en este periodo.

Para mejorar y asegurar la calidad de la educación superior, el gobierno insistió en impulsar acciones enfocadas a la medición constante de los resultados, pero a partir de metas establecidas. Finalmente, el gobierno foxista destacó la importancia de hacer que las IES realizaran una planeación minuciosa y exhaustiva del desempeño de todos sus actores que participaban. En este gobierno se reconocía que no bastaba con evaluar los productos de las funciones sustantivas de la educación superior para lograr que este sector educativo se posicionara adecuadamente en el escenario mundial.²⁹ La importancia que se le da a la planeación estratégica se debió a que la política de evaluación no había logrado cristalizar la propuesta de cambio para la educación superior.

El gobierno recuperó las políticas y programas creados en sexenios anteriores para evaluar la educación superior e implantó nuevas acciones enfocadas a impulsar la política de planeación y acreditación. En el primer caso se configuraría a partir de la puesta en marcha del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), en 2001 y del Programa Integral de Fomento al Posgrado (PIFOP), en el mismo año, ambos instrumentos buscaban mejorar y asegurar la calidad de los programas educativos que se impartían a nivel licenciatura y posgrado. En cuanto a la política de acreditación, el gobierno de Fox creó el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes).³⁰ Con ello el gobierno mexicano pretendía impulsar de-

²⁹ *Ibid.*, p. 69.

³⁰ El Copaes fue la única instancia evaluadora externa validada por la SEP para conferir reconocimiento oficial a los organismos que acreditan los programas académicos a nivel superior. Cabe comentar que los “organismos acreditadores reconocidos por el Copaes estaban facultados para llevar a cabo los procesos de evaluación conducentes a la acreditación de programas a nivel de licenciatura y de técnico superior universitario o profesional asociado, en áreas definidas del conocimiento, en las instituciones públicas y privadas de todo el país”, ANUIES,

cididamente las acciones enfocadas a la acreditación, tal es así que este órgano reconoció, en este gobierno, quince comités para evaluar programas específicos.

De igual forma, se creó el Consejo Nacional de Posgrado (CNP), éste representaría la única instancia que definió las políticas y marcos de referencia para la evaluación de los programas académicos de posgrado, estos marcos incluyeron la conformación de los comités de evaluación y reglas para su funcionamiento, selección de evaluadores, procedimientos de seguimiento y de asignación de recursos.³¹

En el 2006 toma posesión en la presidencia del país Felipe Calderón Hinojosa, su gobierno coincidió con sus antecesores en considerar que “en el Siglo XXI, México enfrenta desafíos importantes. La constante evolución del entorno mundial y el cambio tecnológico acelerado implican nuevos retos y oportunidades”,³² por lo que era necesario mejorar la calidad de la educación superior mediante la evaluación de los planes y programas, de los docentes y de los alumnos.³³ Este objetivo lo lograría a partir de programas e instancias creadas en gobiernos anteriores y que buscaban evaluar a la educación superior, es el caso de los Ciees, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, el PIFI, el Fomes, el Promep, entre otros.

Con estos programas se consolidaron los procesos de evaluación en la política nacional, ya que por ejemplo el PIFI por la vía de subsidios proporcionaba un importante financiamiento a las instituciones educativas para realizar proyectos que ayudaran a elevar la calidad de los programas educativos, principalmente proyectos de vinculación con el sector productivo.

Otro de los programas que contribuyó con el afianzamiento de la evaluación en la educación superior fue el Fomes. También el gobier-

Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas 1994-2003, México, 2005, p. 61.

³¹ En el 2002 el gobierno de Vicente Fox crea el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), cuya tarea principal era evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional pero sólo en los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación superior no fue objeto de la actividad del Instituto (*Diario Oficial de la Federación*, 26 de febrero de 2002).

³² Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, 2007, p. 23.

³³ *Ibid.*, p. 183.

no de Calderón recuperó el Promep como un proyecto estratégico para avanzar en la calidad de la educación superior. Los recursos que otorgó este programa se orientaron a incrementar la plantilla docente de tiempo completo y para que una mayor proporción de ésta contara con estudios de posgrado; así como a contribuir al fortalecimiento de cuerpos académicos e integración de redes temáticas. Por último, el gobierno de Calderón también recuperó acciones del sexenio anterior para consolidar la planeación y acreditación, es el caso del Consejo Nacional de Posgrado y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA DÉCADA RECIENTE

El actual gobierno, encabezado por Enrique Peña Nieto, coincide con sus antecesores en considerar que “el Sistema Educativo Mexicano debe fortalecerse para estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda”.³⁴ Si bien en el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* se reconoce que en “el México actual se requieren transformaciones importantes en nuestro sistema educativo, pero teniendo la certeza de que las bases filosóficas, humanistas y sociales que dieron el gran impulso a la educación pública siguen vigentes y deben inspirar esas transformaciones”,³⁵ es decir, retomando la función ética y humanista de la educación superior. Sin embargo, al revisar su actuación gubernamental se advierte que no ha variado con respecto al papel que pretende alcanzar con este sector educativo en gobiernos anteriores, así como las muchas y diversas acciones que se han puesto en marcha para alcanzarlo.

En su primer año, el gobierno de Enrique Peña Nieto recupera todos los programas y organizaciones que en gobiernos anteriores se habían diseñado para fortalecer la calidad de la educación superior, es el caso de los PIFI, los Cicees, el COPAES, el Promep, el Fomes, el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC), el Ceneval (exámenes

³⁴ Gobierno de la República, *Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2014*, México, 2013, p. 16.

³⁵ “Programa Sectorial de Educación 2013-2018”, *Diario Oficial de la Federación*, México, p. 58.

generales de egreso de licenciatura, EGEL), las becas al desempeño académico, el SNI, entre otros. Recientemente algunos de ellos ya no están presentes o se han asimilado a otros programas. En el 2011 el Fomes se unificó con en el PIFI³⁶ por ejemplo.

A partir del 2014, el Promep se asimiló en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (Prodep). Este instrumento de planeación está orientado a establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y apoyo técnico-pedagógico y se caracteriza por profesionalizar a los docentes de cualquier tipo y nivel educativo. Para el caso de la educación superior, el Prodep:

[...] fortalecerá y promoverá la habilitación de docentes para lograr los perfiles óptimos en los subsistemas que *integran el sistema público de educación superior del país*, además, se buscará la integración y desarrollo de cuerpos académicos que generen investigaciones de impacto regional y nacional, de esta manera se busca mayor calidad en el profesorado para beneficio de los alumnos/as y la sociedad.³⁷

Para el mismo año, el Programa de Fortalecimiento a la Calidad Educativa en las Universidades Tecnológicas se fusiona con el PIFI para conformar el Programa de Fortalecimiento a la Calidad de las Instituciones Educativas, cuyas reglas de operación se publican el 24 de diciembre de 2014. Este programa, al igual que los que se crearon desde la década de 1990, otorga recursos financieros extraordinarios orientados a “[...] fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior y superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México, mediante programas educativos de calidad”.³⁸ Es un programa que no es exclusivo al sistema de educación superior.

³⁶ Hasta el 2010, el Fomes contó con reglas de operación.

³⁷ *Diario Oficial de la Federación*, “Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente”, 2013, p. 27. Cursivas de la autora

³⁸ *Diario Oficial de la Federación*, “Acuerdo número 18/12/14 por el que se emiten las reglas de operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas para el ejercicio fiscal 2015, México”, 24 de diciembre de 2014, p. 8.

Los programas que el gobierno federal ha impulsado a partir de la fusión de otros instrumentos de planeación, se caracterizan por estar orientados a todo el sistema educativo, desde la educación básica hasta la superior. Ahora no se habla de un programa exclusivo, por ejemplo, para profesionalizar al personal docente de la educación superior. ¿Qué tanto estos programas reconocen las particularidades y problemáticas específicas que enfrenta este sector educativo?

CONCLUSIONES

Desde la década de 1980 hasta la fecha, la propuesta que guía la transformación de la educación superior en México está orientada a lograr una sociedad “nueva y diferente” regida por una economía de libre mercado y basada cada vez más en el conocimiento, o mejor dicho, en un determinado aprendizaje con ciertas características;³⁹ el cual, en lo fundamental, está orientado a responder a las transformaciones en el ámbito internacional. Se espera que las IES contribuirán a despertar en el individuo la competitividad, el amor a la productividad, así como los valores que faciliten la integración ordenada, pero individual, en una convivencia armónica en la sociedad y en las organizaciones donde habrá de ubicarse. Asimismo se espera que no sólo formarán mano de obra con habilidades y aptitudes genéricas del aprendizaje como aprender a aprender, ser creativos, anticipar el cambio, etcétera, sino que también contribuirán a actualizar los conocimientos técnicos y a internalizar un conjunto de valores, actitudes, normas y capacidades para que los miembros de la sociedad se adapten a los cambios constantes que trae consigo el escenario económico mundial.

³⁹ Resulta necesario distinguir analíticamente la información del conocimiento. La primera hace alusión a un dato o un conjunto de datos estructurados, susceptibles de ser usados, pero inertes, incapaces de transformarse o dar lugar a otro dato por sí mismos. En cambio, el conocimiento abarca la información, se nutre de ella, pero sufre un proceso que activa y moviliza un conjunto de capacidades transformadoras que articulan la información con conocimientos preexistentes, cfr. Martin Fransman, “Information, Knowledge, Vision and Theories of the Firm”, en *Industrial and Corporate Change*, Oxford University Press, vol. 3, núm. 3, 1994, pp. 712-757.

Y desde la década 1990, a la educación superior se le ha entendido como el instrumento por medio del cual se generan las capacidades de aprendizaje, de adaptación, de creación y del saber hacer, así como los valores, las actitudes y el comportamiento de los individuos. Desde hace poco más de tres décadas el gobierno mexicano ha buscado transformarla a partir de un conjunto de políticas y programas que con el paso del tiempo se han relacionado, fortalecido o fusionado, pero que se relacionan más con la verificación del cumplimiento de requisitos formales por parte de la institución, de los académicos o de los estudiantes a partir de un conjunto de indicadores que se caracterizan por ser más cuantitativos que cualitativos; y no tanto con el fin de evaluar los procesos que permiten que una institución de educación superior cumpla con sus funciones sustantivas. Esto a pesar de que en su primer informe de gobierno, Enrique Peña Nieto dice que uno de sus objetivos es “Reformar el esquema de evaluación y certificación de la calidad de los planes y programas educativos en educación media superior y superior”.⁴⁰

Pero no es posible transformar a la educación superior pública solamente a partir de un conjunto de postulados que se enmarcan en la competitividad internacional. Es indispensable reconocer que por su naturaleza este sistema educativo también debe responder al interés común de la sociedad, se tiene que transformar a partir de las necesidades de la mayoría de la población mexicana. Por lo que las conductas, saberes y valores que transmite la educación terciaria no deben enmarcarse única y exclusivamente en el ámbito económico-comercial, tampoco desempeñar sólo la función de socialización de los individuos para que se inserten de forma ordenada, pacífica y eficiente en la lógica de mercado, sino que deben formar alumnos con la capacidad para coadyuvar en la solución de problemas nacionales, fomentando su sentido de responsabilidad social y con una ética profesional basada en valores como la justicia, la equidad, la democracia, la tolerancia, entre otros.

No se niega la necesidad de transformar este sector educativo, es fundamental mejorar la calidad de la educación superior, pero la transformación debe estar guiada por las características propias de nuestra sociedad, por los problemas y necesidades que enfrenta la sociedad mexicana en su conjunto y no un sector en particular.

⁴⁰ Gobierno de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2014*, op. cit., p. 301.

En este momento, el gobierno mexicano y la sociedad no pueden aislarse del escenario internacional, al contrario, debemos reconocer que éste trae consigo grandes amenazas, pero también enormes oportunidades, por lo que no nos podemos dar el lujo de permanecer pasivos y estáticos. Por el contrario, es fundamental tomar la iniciativa y proponer reformas en torno a la educación superior, pero éstas deben tener como eje, no al mercado, sino a la sociedad en su conjunto, con sus problemáticas, limitaciones, necesidades y demandas. Nuestras IES tienen que ser eficientes, así como altamente dinámicas e inteligentes para contribuir a resolver los problemas sociales que padece nuestra población desde antaño, los cuales se han acentuado de manera creciente. No debemos olvidar que este sector educativo no sólo es capaz de encauzar las artes y las ciencias para explicar el pasado, sino además puede moldear el futuro.

BIBLIOGRAFÍA:

- Acosta Silvia, Adrián, “Políticas y cambios institucionales en la educación superior en México, 1973-1998, ¿Sociogénesis de un nuevo ‘animal’ universitario”, en Acosta Silva, Adrián (coord.), *Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México, 1999.
- Antología de la planeación en México. La planeación del desarrollo social en los noventa*, tomo 23, SHCP/FCE, México, 1985.
- ANUIES, *Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas 1994-2003*, ANUIES, México, 2005.
- Banco Mundial/UNESCO, *Peligro y promesa: la educación superior en los países en desarrollo*. Resumen de las conclusiones alcanzadas por el Grupo de Estudio sobre Educación Superior y la Sociedad, 1° de marzo del 2000, en: <http://www.tfhe.net/press/summary_spanish.htm>, fecha de consulta: 23 de febrero de 2005.
- Diario Oficial de la Federación*, “Programa Sectorial de Educación 2013-2018”, México, 2013.
- , “Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente”, México, 2013.
- , “Acuerdo número 18/12/14 por el que se emiten las reglas de operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas para el ejercicio fiscal 2015”, México, 24 de diciembre de 2014.

- Discurso pronunciado por Julio Rubio Oca, secretario general ejecutivo de la ANUIES, durante la ceremonia de presentación del Programa de Educación 1999, en: <<http://www.anui.es.mx/confluencia/72/11.htm>>, fecha de consulta: 5 de marzo de 2005.
- Discurso pronunciado por Julio Rubio Oca, secretario general ejecutivo de la ANUIES, durante la XIII Reunión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), en: <<http://www.anui.es.mx/confluencia/75/7.htm>>, fecha de consulta: 5 de marzo de 2005.
- Fichte, Johann G., *Discursos a la nación alemana*, Tecnos, Madrid, 1988.
- Fransman, Martin, "Information, Knowledge, Vision and Theories of the Firm", en *Industrial and Corporate Change*, Oxford University Press, vol. 3, núm. 3, 1994.
- Gago H., Antonio, "20 telegramas por la educación superior y una petición desesperada" en *Universidad Futura*, núm. 1, noviembre, 1988.
- , *Competencia del Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados*, México, 11 de enero de 1992. Mimeo.
- Gobierno de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2014*, México. Palabras del presidente Ernesto Zedillo, durante la presentación del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en *Revista de la educación superior*, ANUIES, núm. 97, enero-marzo, 1996.
- Palabras del secretario de Educación Pública, Lic. Miguel Limón Rojas, durante la presentación del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en *Revista de la educación superior*, ANUIES, núm. 97, enero-marzo, 1996.
- Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, Secretaría de Programación y Presupuesto, México, 1983.
- , *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, Secretaría de Programación y Presupuesto, México, 1989.
- , *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, México, 1995.
- , *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, 2007.
- , Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, en *Antología de la Planeación en México 1917-1985*, SPP/FCE, México, 1988.
- Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior*. Aprobado en la IX Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, Tampico Tamps., junio de 1990, en *Revista de la Educación Superior*, en: <<http://www.anui.es.mx/anui.es/revsup/res075/txt5.htm>>, fecha de consulta: 13 de febrero de 2005.

- Salinas de Gortari, Carlos, “10 puntos para la educación superior, alcances nuevos y más altos niveles académicos”, Cd. Obregón, Sonora, abril de 1988, en Gago H. Antonio, “20 telegramas por la educación superior y una petición desesperada”, *Universidad Futura*, núm. 1, noviembre de 1988.
- SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, 2001.
- UNESCO, *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (documento de trabajo), París, 1988.
- UNESCO, *Declaración*, en: <<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.htm>>, fecha de consulta: 5 de marzo de 2005.
- Wilkie W., James, “Presentación: el modelo mexicano en el desarrollo global y el caso de Michoacán”, en Wilkie W., James y Alejandro Mungaray Lagarda (coords.), *México y el Mundo*, serie Memorias, ANUIES, México, 1997.
- Winkler, Donald R., *La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad*, Banco Mundial, Washington, D.C., 1994.

LA INTERCULTURALIDAD COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: POR UNA PEDAGOGÍA DE Y PARA LA DIVERSIDAD

*Sonia Comboni Salinas
y José M. Juárez Núñez*

INTRODUCCIÓN

La sociedad está constituida por diversos miembros cuyas diferencias le imprimen una característica distinta a cada país, región o localidad. Todos los involucrados debemos convivir en ese espacio territorial y en el tiempo que nos toca participar en su construcción como espacio social, independientemente de la edad, el género y las creencias religiosas, posturas políticas y situación económica y social, origen étnico y cultural. La construcción y permanencia de una sociedad creativa en la justicia y equidad, implica necesariamente la participación de todos sus miembros, cada uno con sus propias características y capacidades. Lo cual exige la colaboración de todos a pesar de la diversidad cultural que identifica a cada agente social individual o colectivo. Ahora bien:

Las diferencias son inherentes a los seres humanos, siendo una muy principal la diferencia que emana de la procedencia cultural, sustento dinámico y cambiante desde el cual el sujeto construye su identidad propia. La respuesta de la educación a la diversidad implica asegurar el derecho a la identidad propia, respetando a cada uno como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad.¹

Para lograr este tipo de convivencia en una sociedad multicultural, no basta el reconocimiento de la diferencia, lo cual es propio

¹ UNESCO, *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora de América Latina*, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile, 2008, p. 1, en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf>>.

de la multiculturalidad, es necesario además del reconocimiento, la aceptación y el diálogo entre los miembros de las diferentes culturas en presencia. Es lo que se ha denominado la interculturalidad. Esta visión de sociedad tiene un referente en la escuela como institución de reproducción y cambio de la sociedad, pues si bien por una parte reproduce la cultura dominante,² por la otra es un factor de cambio e innovación.³

La educación intercultural puede ser el medio para el cambio de mentalidad de las generaciones jóvenes y futuras, así como medio de reflexión para las generaciones adultas e instrumento de ruptura de las actuales estructuras sociales fundamentadas en el individualismo, el interés económico y la discriminación del diferente, del otro, que no sea yo. Por ello, es imprescindible comprender qué entendemos por interculturalidad, cómo sería una sociedad intercultural y cómo podemos crear una institución escolar intercultural.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia acerca de la educación intercultural bilingüe en varios países de América Latina y en México, vinculada con los pueblos originarios. Sin embargo, la interculturalidad por sí misma no hace referencia a pueblos indígenas, sino que abarca a todas las nacionalidades presentes en un país, todas las clases sociales y todos los ciudadanos, independientemente de su origen étnico o social.

En primer lugar, abordamos la noción de cultura, para centrar la atención en lo que implican las relaciones interculturales y qué se entiende por interculturalidad, sus características y cuáles son las condiciones de su realización en la sociedad.

En segundo, tratamos la interculturalidad en el proceso educativo, así como las finalidades y objetivos de la educación intercultural en general y en relación con el mundo indígena de México; para concluir, analizamos los retos que enfrenta este tipo de educación y realizamos algunas propuestas para pensar en el futuro de la educación intercultural.

Deseamos que los lectores de este ensayo nos enriquezcan con sus opiniones, observaciones y críticas para mejorar continuamente nuestra formación.

² Pierre Bourdieu y J. Claude Passeron, *La reproducción*, Fontamara, México, 1995.

³ Henry Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México, 2006.

LA CULTURA

La noción de cultura, en este caso, es entendida en su sentido antropológico, análisis desde dentro, pues designa los modos de vida de un grupo social: sus formas de sentir, de actuar o de pensar, su relación con la naturaleza, con el hombre, con la técnica y con la creación artística. La cultura cubre tanto las conductas efectivas como las representaciones sociales y los modelos que las orientan (sistemas de valores, ideologías, normas sociales, etcétera). Esta noción se aplica a grupos sociales de muy distinta naturaleza y de extensión diversa: tribus, etnias, clases sociales, grupos socioeconómicos, migrantes, naciones y civilizaciones, etcétera. Sin embargo, en cada sociedad y en cada situación histórica, un cuadro puede aparecer más particularmente apto a la definición de una identidad cultural. Es un hecho que no hay una sola concepción de la cultura, ya que cada una de ellas está relacionada con el significante, el significado y lo simbólico que los autores enfatizan para cada pueblo. Por eso los estudios culturales hacen hincapié en estos conceptos de manera diferenciada ya que cada uno da origen y condiciona una forma específica de ser, pensar y actuar; es decir, de identidad.

CULTURA E IDENTIDAD

Uno de los mitos más difundidos de la historia contemporánea es el de la globalización como principio de la uniformidad cultural en todo el mundo. Dos hipótesis se desarrollaron contemporáneamente, dando la ilusión de que la posmodernidad sería desplazada por la globalización. Una pregonaba que la globalización rompería las barreras de la desigualdad entre los países y daría la posibilidad de igualar a las naciones pobres con las ricas. El devenir de la economía se ha encargado de desmentir dicha hipótesis. La otra es que la globalización favorecería el intercambio cultural entre los diversos países, homogenizando las expresiones culturales.⁴ Lo cual hasta cierto punto es cierto, sin embargo, este mismo movimiento dio lugar a otro

⁴ Héctor Díaz-Polanco, *El jardín de las identidades. La comunidad y el poder*, Orfila, México, 2015.

mucho más amplio y difundido que ha sido el de la geolocalización, es decir, el surgimiento de lo local para incorporarse a la esfera de la mundialización con su impronta particular y privativa que le confiere identidad. De esta manera se afianzaron las identidades y se develó el problema de la multiculturalidad al reforzarse las identidades “hasta tal punto que la ‘identidad’ se ha convertido ahora en un prisma a través del cual se descubren, comprenden y examinan todos los demás aspectos de interés de la vida contemporánea”.⁵

La identidad es un concepto usado a diestra y siniestra para explicar diversas actitudes de los sujetos o de los colectivos como expresión de su “identidad”, lo cual ha provocado fuertes críticas. Sin embargo, de acuerdo con Giménez, se trata de un concepto amplio que ayuda a explicar las acciones o las interacciones sociales sin elaborar enunciados implícitos o explícitos acerca de la identidad de los autores en ellas implicados.⁶ Es un concepto estrechamente vinculado con la teoría del actor y de la acción social, con lo que Touraine denominó el retorno del sujeto.

La identidad permite ubicarnos en relación con los demás, con los “Otros”; nos coloca en una situación concreta al relacionarnos con el otro, esta es la condición *sine qua non* de la identidad: no hay identidad si no hay un sujeto externo con el cual entro en relación. Todo ello enmarcado en parámetros sociales donde los actores ocupan diferentes posiciones. En este sentido, Giménez considera que debe añadirse la necesidad de la voluntad distintiva, demarcación y autonomía a la afirmación de identidad que requiere ser reconocida por los demás actores para poder existir socialmente.⁷ Ello implica una cierta persistencia constante de la identidad a lo largo del tiempo y del espacio, mediante la cual se nos reconoce y con la que nos sentimos también identificados a pesar de los cambios y de las influencias que hayamos sufrido en el devenir de nuestra historia personal. Ciertamente, puede haber cambios radicales que modifiquen nuestra identidad. Cuando éstos afectan profundamente nuestro ser, nuestra forma de ver y de pensar, nos llevan a transformaciones sustanciales de actitud y de prácticas sociales. Sin embargo, es más la exigencia de estabilidad y

⁵ *Ibid.*, p. 29.

⁶ Gilberto Giménez, “Paradigmas de identidad”, en Aquiles Chihu (coord.), *Sociología de la identidad*, UAM-Iztapalapa, México, 2002, pp. 35-62.

⁷ *Ibid.*, p. 39.

constancia la que nos mantiene “identificables” durante el tiempo y en cualquier lugar. Esta permanencia de la identidad se vincula con la autoestima, con valorarse a sí mismo frente a otras identidades, con querer presentarnos como deseamos que los demás nos vean y reconozcan. De ahí que la identidad sea asumida también como un valor, el valor de sí mismo en interrelación con los otros en situaciones concretas.

Es justamente esta valoración de la propia identidad lo que permitiría establecer relaciones interétnicas con sujetos de distintos grupos sociales y étnicos, y hacerle frente a la discriminación de los grupos dominantes. Una persona orgullosa de su identidad, es capaz de contender con la discriminación de manera más positiva que otra que no valora su identidad y se muestra temerosa del “qué dirán”. De aquí la importancia de la multiculturalidad; y más aún, de la interculturalidad.

En este sentido, la identidad supone la diferencia: la consciencia de pertenecer a una misma colectividad no emerge más que frente a otras colectividades reconocidas como “extranjeras”. Hoy en día diríamos vividas como “otras”, diversas. En este caso, es importante remarcar que si bien la noción de identidad implica una cierta unidad y una relativa homogeneidad, ésta no excluye jamás una multiplicidad cultural real y una dinámica compleja entre fuerzas de asimilación y fuerzas de diferenciación, movimientos de cierre y movimientos de apertura, tendencias a la continuidad y tendencias al cambio. La identidad se construye tanto de aspectos objetivos –la herencia de una historia, el cuadro político, los orígenes étnicos, las tradiciones, etcétera–, como de aspectos subjetivos inscritos en la consciencia de los miembros de una comunidad; ésta existe en primer lugar, bajo la forma de la representación social que permite a una colectividad definirse y hacerse reconocer por los otros. Esta representación está hecha de imágenes, símbolos, estereotipos, mitos originarios y de relatos históricos que ofrecen a la consciencia colectiva una figuración de su personalidad y de su unidad frente a la diversidad. “El punto es que la diversidad implica la tolerancia. Una no puede darse como plenitud humana sin la otra... [aunque] a menudo la intolerancia se viste de tolerancia o de una tolerancia que sólo funciona si el Otro renuncia a su otredad fundamental”.⁸

⁸ Héctor Díaz-Polanco, *El jardín de...*, *op. cit.*, p. 14.

Según Sartori, la tolerancia no implica indiferencia ni relativismo, se da cuando tenemos interés en algo o en alguien de acuerdo con nuestros principios, a partir de los cuales suponemos que los otros también tienen principios, que aunque no son los nuestros, son válidos porque los otros tienen derecho a creer lo que quieran.⁹ En el fondo se trata del argumento de Voltaire: “no estoy de acuerdo contigo pero defenderé hasta morir el derecho que tienes de decir lo que piensas”. No es indiferencia, me interesa escuchar tus opiniones, respetar tus creencias, siempre y cuando no me provoquen daño; de manera recíproca espero que me concedas el mismo respeto. Si hay algo intolerable, habrá que contar con argumentos para demostrarlo. Por ello la tolerancia no es ilimitada, sino que siempre está en tensión entre lo aceptable y lo inaceptable en función de los principios ético-políticos de cada sujeto.

Desde nuestro punto de vista, esta visión tiene sus límites en las sociedades actuales multiculturales, en las cuales se produce una relación conflictiva entre los miembros de diversas culturas o indiferencia para evitar el conflicto, sea por el color de piel, las creencias religiosas, las preferencias políticas o sexuales, el origen étnico o la nacionalidad. Lo cual va más allá del simple “pluralismo como tal” que debe ser razonable propuesto por Sartori.¹⁰ De la misma manera, Milton y Locke consideran que la tolerancia tiene límites, sobre todo cuando se trata de los intolerantes, “está claro que todos los principios se deben entender con tolerancia; pero precisamente, en los límites y *secundum quid*, según los casos”.¹¹

MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

En los mal llamados “países del primer mundo”, como Canadá, Estados Unidos y algunos de Europa, se ha asumido el concepto de multiculturalidad para designar la situación actual de sus sociedades

⁹ Giovanni Sartori, *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Taurus, Madrid, 2001.

¹⁰ *Idem*.

¹¹ John Milton y John Locke citados por Giovanni Sartori, *La sociedad...*, *op. cit.*, p. 43.

metropolitanas.¹² El debate de la multiculturalidad ha sido impulsado principalmente a partir de la preocupación por los crecientes flujos migratorios, desde los empobrecidos países del “sur” hacia los prósperos países del “norte”.¹³

El multiculturalismo imperante en la globalización constituye un mecanismo de asimilación e integración “voluntaria” de los pueblos indios y de las minorías al sistema dominante. Se trata de un nuevo mecanismo puesto en marcha por el Estado a fin de someter a sus designios a los grupos que reclaman para sí una identidad específica, en contraposición a la tendencia homogeneizadora de la política estatal; asimismo abandona los medios represivos de minorización y descalificación de las culturas subalternas llamándolas a la “participación”, con lo cual pretende “adulterarlas desde adentro” por su propios miembros aculturados y persuadidos de las bondades de la cultura dominante y de la globalización que conlleva a la tolerancia de la diversidad cultural, es decir, al multiculturalismo como expresión del colonialismo interno¹⁴ e ideología del capitalismo global.

INTERCULTURALIDAD

Hoy en día se habla de interculturalidad como un modo de relación social y de estructura de la sociedad. La existencia de sociedades multiculturales, cuyas interrelaciones están regidas por la tolerancia-intolerancia, da lugar a conflictos raciales, religiosos, políticos y los históricos de lucha de clases. Asimismo, puede originar indiferencia o interés por lo que es el otro, lo que piensa y pueda hacer en el respeto a su derecho de ser como es. Ya hemos visto más arriba que este tipo de sociedad es el dominante en las grandes ciudades del mundo. Sin embargo, las migraciones internacionales en Europa y Estados Unidos han impuesto una impronta a estos países denominada multicultural-

¹² Miguel A. Bartolomé, *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, Siglo XXI, México, 2006.

¹³ *Idem.*, y Luis E. López, “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para un investigación comprometida y dialogal”, en Luis E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, Plural Editores, Bolivia, 2009, pp. 130-218.

¹⁴ Héctor Díaz-Polanco, *El jardín de...*, *op. cit.*

lismo, éste nos hace ver la diferencia como algo folklórico, lo cual se traslada, en cierta manera a las ciudades donde conviven ciudadanos de distintos orígenes raciales y culturales cuyas prácticas sociales enriquecen la cultura del país que los acoge.

El concepto interculturalidad es polisémico, si bien puede entenderse como intercambio de culturas, también puede ser interpretado como convivencia de culturas, lo cual se confundiría con el multiculturalismo. De hecho cada institución tiene una definición o descripción propia de lo que entiende por interculturalidad de acuerdo con la ciencia que la analice: filosofía, política, sociología, antropología, derecho, pero no se ha llegado a un acuerdo “de lo que significa el diálogo entre las culturas o lo que se designa como lo intercultural: con todo y sus implicaciones y avatares que conlleva en las relaciones humanas”.¹⁵

La interculturalidad no es una noción abstracta o producto de una reflexión filosófica sino que representa una experiencia vivida, una comunicación continua y cotidiana ejercida con hombres, mujeres, jóvenes y niños con otras costumbres, otras prácticas sociales y, con frecuencia, distintas creencias y lenguas —aunque no necesariamente—, que en un momento ayudan a los actores en presencia a encontrar al otro, a percibirlo como diferente, a aceptar esta diferencia y compartir lo propio. Al hablar de interculturalidad no nos referimos únicamente al dominio de otra lengua; es decir, educación intercultural no significa de manera unívoca educación bilingüe. Es importante tener en cuenta esta observación al analizar la retórica estatal acerca de la denominada Educación Intercultural Bilingüe “[...] tomando en cuenta que esta nueva retórica no sólo concierne a la educación, sino que responde a un nuevo planteamiento de parte del Estado acerca de su relación con las comunidades indígenas y a su redefinición de la nación como pluriétnica”.¹⁶

La dificultad de la interculturalidad reside en que los mismos maestros no están formados para aprehender la otredad, la diferencia

¹⁵ Daniel Gutiérrez Martínez, “Por una epistemología de lo intercultural”, en Isabel De la Cruz, David Cienfuegos y Humberto Santos (coords.), *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el Sur*, El Colegio de Guerrero/UPN/Ediciones Trinchera, México, 2014, p. 28.

¹⁶ Nelson Antequera, *Multiculturalismo e interculturalidad: políticas y prácticas de la educación indígena*, Universidad Autónoma del Estado de México, México, 2010, p. 17.

de cada ser humano y de cada educando, para así ayudarlos a entenderse, aceptarse con sus características propias y a colaborar estrechamente con los otros, no sólo en la tolerancia, sino en la aceptación mutua y la emulación permanente de los valores diversos en cada manifestación cultural, ya sea étnica, social, cultural o meramente regional. Por ello, la interculturalidad es un proceso de construcción y no una realidad dada; es decir, la interculturalidad es para sí, lo cual es diferente de la interculturalidad en sí.

Esto significa que no es suficiente encontrarse con jóvenes, niños, mujeres u hombres con características diversas, de otras regiones, o características sociales específicas para que se produzca la interculturalidad; en este sentido, se trataría de interculturalidad en sí. La interculturalidad para sí implica una reflexión consciente de la otredad, de las diferencias con los otros, de la afirmación de mi propia identidad. En este proceso de comprensión de los otros, de la aceptación de sus valores y prácticas sociales y en la expresión de su cosmogonía o forma propia de mirar e interpretar al mundo, se espera eventualmente la emulación de los valores más elevados de esas “otras” manifestaciones culturales:

[...] los desafíos interculturales de valor diferente hacen que los actores tomen conciencia acerca de la visión del mundo, la manera de actuar sobre la realidad y de pensar, están íntimamente ligados a un contexto específico. A una cultura. A una historia determinada, y que los comportamientos están ligados a la interiorización de los valores, de esquemas característicos o propios de una sociedad o al menos de grupos sociales a los cuales se pertenece. El reto para los sistemas educativos es el de transmitir estos modelos que son, a la vez instrumentales y simbólicos, es decir que hacen referencia a finalidades y a una imagen de sociedad, en otros términos son modelos culturales y pedagógicos.¹⁷

Así, la interculturalidad en la educación, o, mejor aún, la educación para la diversidad, debe conducir no sólo a la aceptación de los otros y de sus valores, sino a la afirmación de la propia identidad como sujeto y como miembro de un grupo étnico o social específico. Esta modalidad educativa además tiene que hacer hincapié en la

¹⁷ Lucette Colin y Burkhard Müller, *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Anthropos, París, 1996, p. 73.

formación para la cooperación y la solidaridad, lo que permitirá a los educandos realizar un trabajo conjunto, tanto para el aprendizaje como en las actividades de la vida cotidiana.

A partir de lo anterior podemos colegir que los sistemas educativos actuales no están preparados para acoger en su seno una dimensión intercultural si no se les fuerza. Es decir que por sí misma la escuela no está orientada a ser intercultural, sino monocultural, por lo que su tarea ha sido uniformar por medio de la imposición de una sola cultura a todos los ciudadanos que caen en sus redes.

Justamente en esto reside el problema, el cual puede solucionarse mediante una educación inclusiva, que reconozca a la diversidad de sujetos que forman parte de nuestras sociedades heterogéneas y asimétricas. Cada uno de los sujetos que entran en comunicación educativa es portador, con la misma legitimidad de su cultura, de sus prácticas, de sus costumbres y de su filosofía de vida o cosmogonía, aunque el modelo educativo del país sea uniformador e imponga el castellano y la cultura occidental únicamente. Ante esta imposición y por la fuerza de las condiciones de vida de estos actores, la escuela busca alternativas que respeten esta heterogeneidad y den respuestas pertinentes a las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes, mediante aprendizajes significativos en los contextos en los cuales desarrollan su vida.

LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Las diversas culturas comparten particularidades cognoscitivas como base de las actuaciones de cada uno de sus miembros en su desempeño social. Tales orientaciones son verdaderas improntas que configuran un mundo de vida que se hace presente para ellos como realidad. Las distinciones que perfila la realidad se expresan en el lenguaje, el cual coordina entre los individuos la vigencia de ésta, se legitima mediante el reconocimiento que los sujetos hacen de ella y los predispone a relacionarse entre ellos y con el mundo que los rodea de una manera específica.

Así los mundos de la vida —realidad cultural, en otras palabras—, construyen el “conocimiento” que está implícito en las actividades diarias de las personas, en la colección de técnicas, información y modos de ser. En estas condiciones, la realidad del conocimiento y los mundos de vida constituyen prácticamente la identidad. De esta ma-

nera, los mundos de vida son construcciones mentales que configuran la realidad en la que se actúa. El significado se construye por medio de la experiencia. De ello, se colige que la construcción del mundo de vida de una persona, determina que su modo de ser en su cultura es constitutivo de su comprensión y de su posibilidad de comunicarme con éste, por lo que su comprensión de otros mundos sólo es posible en los términos de su mundo.

Esta situación se explica mejor en palabras de Bourdieu, el *habitus*, moldeado a partir de la práctica social mediante una sutil pedagogía implícita, conformado por “principios incorporados”, muchos de los cuales están más allá del alcance de la conciencia, hacen actuar a las personas de un modo que es reconocible sólo en términos de su cultura y que, definitivamente, las ponen en condición de una potencial incomunicación con aquellos que pertenecen a una manera diferente de estar y ser en el mundo. El modo de ser en una cultura es constitutivo de la comprensión y de la posibilidad de comunicarse entre las personas. Incluso, los ámbitos de prácticas al interior de una cultura, se comparten con algunos miembros de la misma, pero no con otros, condicionan algunas distinciones que únicamente son relevantes y comunicables en esos ámbitos de práctica. La comprensión de otros mundos sólo es posible en los términos del mundo personal.¹⁸

Así, las prácticas culturales incorporan respuestas, discriminaciones, destrezas motoras, etcétera, las que, a su vez, significan una interpretación de lo que es ser una persona, un objeto o una institución en un determinado ámbito cultural. En suma, las prácticas, que son respectivas de los mundos de vida que habitamos, contienen una comprensión operativa de una cultura, un pre-entendimiento que sirve de base a la actuación social e individual en ella.

INTERCULTURALIDAD COMO DEMANDA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE AMÉRICA LATINA

En México también se presenta esta clase de multiculturalismo, pero no en las proporciones en las que se da en el Europa o en Estados

¹⁸ Pierre Bourdieu, *Questions de Sociologie*, Les Éditions de Minuit, París, 1980; *Choses Dites*, Les Éditions de Minuit, París, 1987; *The Logic of Practice*, Cambridge University Press, Inglaterra, 1992.

Unidos. En nuestro país está más relacionado con la población autóctona que se denomina como pueblos originarios. Es con éstos que tenemos un proceso que últimamente se ha dado en llamar interculturalidad,¹⁹ entendida como el diálogo igualitario entre los miembros de las diferentes culturas y comunidades que coexisten y conviven en un territorio considerado como nacional, en el reconocimiento y aceptación de la diversidad, en la búsqueda de la unidad, donde las diferentes culturas se enriquecen y fortalecen, superando la violencia, la discriminación, la pobreza y la exclusión. Se trata de un proceso no sólo cultural, voluntarista, sino de una política pública. La interculturalidad es un proceso holístico que incluye el sistema social, la vida cotidiana, las prácticas jurídicas y las esferas de la cultura.²⁰ Emerge desde las demandas de reconocimiento de los movimientos indígenas, especialmente en Sudamérica.²¹ Gracias a éstos se ha puesto en evidencia la necesidad de reconocer las diferencias con base en las identidades, en el diálogo y en la convivencia. Desde los pueblos originarios se ha construido el concepto de interculturalidad y se han logrado cambios institucionales a nivel nacional e internacional, así como por medio de algunos organismos que han incorporado este concepto en sus discursos. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la interculturalidad es un concepto dinámico que se refiere a las relaciones evolutivas entre distintos grupos culturales. La define como:

[...] la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas

¹⁹ Hay muchas definiciones de interculturalidad, prácticamente cada autor tiene la suya. Para revisar valiosas síntesis de estas corrientes, véase Nelson Antequera Durán, *Multiculturalismo...*, *op. cit.*; Isabel De la Cruz, David Cienfuegos y Humberto Santos (coords.), *Interculturalidad, conocimiento...*, *op. cit.* y Catherine Walsh, “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”, en Patricia Medina (ed.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, Plaza y Valdés/UPN/Conacyt, México, 2009.

²⁰ Sonia Comboni y José M. Juárez, “La interculturalidad como proceso o como proyecto: un abordaje desde los procesos educativos”, en Isabel De la Cruz, David Cienfuegos y Humberto Santos (coords.), *Interculturalidad, conocimiento...*, *op. cit.*, p. 51.

²¹ Luis E. López, “Interculturalidad...”, *op. cit.*, y Catherine Walsh, “Interculturalidad crítica...”, *op. cit.*

por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo. La interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo “intercultural” en los planos local, nacional, regional o internacional.²²

En este contexto, cobran sentido las demandas relacionadas con la preservación de la cultura, la lengua, las costumbres, las tradiciones y los sistemas normativos propios de los pueblos originarios. Pero no como algo digno de verse, en tanto expresión popular, sino como respuesta del Estado a la demanda de que todo el aporte cultural no se siga considerando sólo como asunto de folklore, sino como expresión de las culturas vivas y ricas en manifestaciones. Esta exigencia es por el reconocimiento de la cultura de los pueblos indígenas y de los grupos minoritarios, para que cuenten con el mismo estatus que todos los demás grupos sociales y étnicos. Puede ser utopía, pero una utopía que nos hace caminar y avanzar

Desde una postura académica crítica, la interculturalidad reviste dos modalidades opuestas entre sí: la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica. La sociedad neoliberal ha ligado la idea de interculturalidad a los diseños globales de poder, capital y mercado. Este término es cada vez más usado dentro de los discursos, políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal, al que se define como interculturalidad funcional.²³ Las instituciones gubernamentales de distintos países, hasta los organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la UNESCO, entre otros, utilizan el término intercultural para diseñar políticas de “desarrollo” para los grupos indígenas.

En este sentido podemos afirmar que la noción funcional es la propuesta por el Estado mediante su aparato educativo, con la finalidad de incluir a los excluidos a una sociedad globalizada que no se rige por la gente, sino por los intereses del mercado. Esta postura asume el diálogo intercultural como una utopía, no cuestiona las relacio-

²² UNESCO, *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, 2006, p. 17, en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>>.

²³ Catherine Walsh, “Interculturalidad crítica...”, *op. cit.*; Bruno Baronnet, “La educación intercultural crítica como construcción de los pueblos originarios en México”, en Isabel De la Cruz, David Cienfuegos y Humberto Santos (coords.), *Interculturalidad, conocimiento...*, *op. cit.*

nes de poder y dominio que existen entre los pueblos y culturas, las cuales condicionan el tipo de relaciones que se establecen, asimismo parte de una retórica que institucionaliza las diferencias permitidas, las “diferencias culturales oficiales”.²⁴ Se trata de un modelo de interculturalidad dirigido y orquestado según los mandatos de los organismos internacionales como la UNESCO y la misma Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Vista así, la interculturalidad funcional resulta de una relación de fuerza en donde el Estado domina la lucha por la clasificación; sus características las podemos sintetizar en los siguientes puntos:

- Parte del reconocimiento a la diversidad como el multiculturalismo.
- Estrategia que pretende incluir a los excluidos al mercado global según los intereses del capital.
- Pregona el diálogo intercultural como una utopía, sin cuestionar las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y las culturas, mismas que son asimétricas y de dominación.
- Institucionaliza las diferencias permitidas: las “diferencias culturales oficiales” relacionadas con una diferencia colonial no superada.
- Toma al “otro” en su versión folclórica, neutralizada.
- Resulta de una relación de fuerza en donde el Estado domina el campo de orientación y contenido de la interculturalidad.

Frente a esta interculturalidad oficial (neoliberal), surgen propuestas diferentes. La *interculturalidad crítica* parte de la base, de los interesados, de quienes se encuentran oprimidos, sometidos a una dominación de los grupos hegemónicos de la sociedad, “a partir de la reflexión crítica desde los movimientos indígenas se crea el concepto de interculturalidad crítica, la cual nos permite mirar las posibilidades de una educación y de pedagogías insurrectas, diferentes, alternativas y construidas desde lo local, a partir de propuestas surgidas en el seno del movimiento social y desde las comunidades locales”.²⁵ Un ejemplo

²⁴ Sonia Comboni y José M. Juárez, “La interculturalidad...”, *op. cit.*, pp. 56-57.

²⁵ *Ibid.*, p. 77.

de lo anterior son las escuelas zapatistas.²⁶ Las características de la interculturalidad crítica se sintetizan en los siguientes puntos.

CULTURA Y EDUCACIÓN

Es en este rubro en el que se inscribe la reflexión sobre la heterogeneidad cultural y social, además de la que atañe a la educación como un sistema con su propia filosofía, sus metas, métodos, recursos, metodologías y personal especializado, sus propuestas de futuro, su comprensión del presente y del pasado, posibilidades y límites para proponer y acceder a los cambios necesarios en función de una sociedad que acorte las brechas de la desigualdad en su interior.

A lo largo y ancho del continente americano se dan diversas concepciones y prácticas sociales en tomo a la diversidad cultural y a la educación. Este panorama, amén de los diferentes grados de experimentación o consolidación de los procesos educativos en cuestión, de la cantidad y calidad de los recursos humanos existentes, de las intenciones y exigencias más particulares, etcétera, plantea encrucijadas tanto conceptuales como pragmáticas, puesto que se generan influencias recíprocas entre los niveles teóricos y prácticos.

Las concepciones sobre cultura, diversidad cultural y educación han dado lugar tanto a modelos –implícitos o explícitos– como a praxis educacionales distintas, lo que resulta en un verdadero abanico de posibilidades, con matices y rasgos propios, provenientes de los contextos específicos en los que ocurre el hecho educativo. Pese a tal variedad de situaciones, y simplificando intencionalmente los resultados presentes, nos encontramos frente a modelos que plantean el uso de estrategias y mecanismos diferentes para resolver la cuestión de la heterogeneidad cultural y la educación. Estos modelos, multicultural, diversidad cultural y educación intercultural, enfatizan, cada uno, al menos los siguientes aspectos sustantivos:

- 1) El mecanismo de *la negociación entre la cultura particular y la educación para asegurar la sobrevivencia de los grupos culturales y socialmente diferenciados* en un marco en el que la sociedad envolvente pro-

²⁶ Bruno Baronnet, “La educación...”, *op. cit.*

mueve la asimilación cultural y tiende a no mirar las distancias sociales y sus características propias.

- 2) El mecanismo de *la resistencia cultural y la aceptación del conflicto social* para la redefinición continua del poder étnico social de los diferentes pueblos, en una trama de intereses sociales diferenciados y en la que la concreción de sus derechos civiles y culturales, corresponde a la utilización de distintas estrategias que ponen a prueba las posibilidades del poder.
- 3) El mecanismo que, partiendo de la resistencia y el conflicto, *afirma la identidad diversa* en la perspectiva de construir un poder alternativo distinto al generado por los sectores dominantes de la sociedad específica en la que esta identidad se procesa.

Los distintos acentos corresponden a modelos educativo-culturales diferentes. Aunque en cada uno de los tres modelos, los énfasis son contemporáneos y coexistentes, desde un punto de vista epistemológico y de la historia de las ideas, en rigor equivalen a *momentos sucesivos* del debate.

Con el riesgo de caer en simplificaciones, parece ser que el primer punto relativo a la capacidad y la posibilidad de la negociación, ha sido descartado en los países latinoamericanos con un mayor desarrollo orgánico de los movimientos sociales de identidad étnica; asimismo este énfasis es impulsado por minorías étnicas y por los países industrializados que apoyan esas iniciativas; mientras que el segundo y tercer punto están presentes en los desarrollos educativo-culturales de aquellos países donde los movimientos étnicos han logrado, desde hace no menos de dos décadas, consolidar sus posibilidades de actuación política en el marco de sus sociedades nacionales y han sido preferentemente usados por comunidades etnohistóricas con un significativo peso poblacional en relación con sus respectivas sociedades nacionales.

Al hablar de cultura entendemos que ésta abarca una amplia gama de aspectos que poseen los grupos sociales, por medio de los cuales han configurado su existencia. Estos aspectos engloban cosmogonías, valores, conceptos, lenguaje, costumbres, organización familiar y social, tecnología, sentimientos, intereses, organización del *habitus* y otros elementos más. A partir de este punto de vista, la relación entre culturas es, por principio, siempre conflictiva. La tensión resultante de esta diversidad de ver, concebir, interpretar y actuar, se ha resuelto en

la historia de nuestra sociedad, sobre una base inequitativa; es decir, se intenta homologar, homogeneizar a la sociedad a partir de negar u ocultar la gran diversidad presente. El resultado se expresa en discriminaciones, exclusiones, prejuicios, estereotipos y hasta en “violencias encubiertas” dirigidas hacia las poblaciones originarias que son las portadoras de cosmovisiones diferentes.

A pesar de la negación constante de los núcleos centrales de su identidad y de las políticas anti-indígenas del siglo decimonónico en casi toda América Latina, las diversas culturas que perviven en nuestro territorio han sobrevivido, las más de las veces, apropiándose de elementos de las otras culturas más amplias y practicando ocultamente muchas de sus costumbres. Ese es el movimiento de la historia. El hombre recrea el mundo natural mediante la acción social colectiva e individual, por lo que “el destino del hombre es transformar con su práctica el mundo en torno, por lo cual el resultado de su acción no es un mundo natural, sino un mundo histórico [...] pues los creadores de la historia no son los grandes personajes sino los pueblos”.²⁷ Es en este proceso de recreación-transformación del mundo natural que los rodea, que los pueblos dan vida a su propia cultura, en el contacto con los otros pueblos se apropian de distintas prácticas culturales, conformando una síntesis que, cuando ese movimiento es recíproco y se fundamenta en el diálogo entre las culturas, da vida a la interculturalidad, o a la multiculturalidad en caso de limitarse a dejar coexistir al otro en su espacio social y territorio sólo reconociendo las diferencias.²⁸

De cualquier manera, la comunicación intercultural es una necesidad y un desafío al cual deben responder tanto las sociedades nacionales como internacionales, instituciones educativas y sociales. Es claro que uno de los objetivos primordiales es que los jóvenes aprendan a comunicarse entre ellos, a conocerse mejor y a descubrirse más allá de los prejuicios, estereotipos y de las diferencias entre las culturas de origen; se trata de borrar los rastros de los viejos conflictos, para construir un sentimiento de solidaridad, tolerancia y de un mejor entendimiento y aceptación entre las diferentes culturas.

Esta idea nos da pie para el siguiente apartado que trata acerca de lo que entendemos por cultura e identidad, este último es un con-

²⁷ Luis Villoro, *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*, Fondo de Cultura Económica, México, 1992, pp. 58-59.

²⁸ Daniel Gutiérrez Martínez, “Por una epistemología...”, *op. cit.*, p. 33.

cepto de significados múltiples, cambiantes, que puede transformarse y presentar diferentes matices, de acuerdo con el medio social en el que se desarrollen los sujetos, el rol que desempeñen y las cualidades que quieran mostrar, ya que como afirma Goffman: “[...] cuando un individuo comparece ante otros, habrá por lo general alguna razón para que movilice su actividad de modo que ésta transmita a los otros una impresión que a él le interesa transmitir”;²⁹ es decir, se muestra como quiere que lo vean. De ahí la plasticidad de la identidad que nos permite hablar de identidades múltiples. Todas éstas matizadas por la cultura en la que ha crecido y se ha formado el individuo, dependiendo ciertamente, del tiempo y del espacio en los cuales le haya tocado vivir.

- La interculturalidad crítica parte del problema del poder, cuestionando seriamente al modelo de sociedad vigente.³⁰
- Busca suprimir las causas de la injusticia colonial, enfrentando los poderes hegemónicos del presente.
- Propone construir relaciones entre culturas, que se valoren de forma simétrica.
- Trata de construir una interculturalidad, que más allá de crear condiciones de equidad en el sistema vigente, lucha por crear un sistema que entienda y asuma la equidad.
- Es una propuesta que transforma las relaciones de poder en un proceso de autoafirmación y reconocimiento del otro, basado en el diálogo.
- Una interculturalidad que apunta hacia la igualdad, pero con dignidad, asumiendo la diferencia y la diversidad.³¹

LA INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN

Hasta ahora se ha hecho todo lo posible por desaparecer la diversidad, por homogeneizar las expresiones culturales, particularmente el lenguaje y el espíritu de la economía con el fin de incorporar a los in-

²⁹ Erving Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu Editores, Argentina, 1997, p. 16.

³⁰ Catherine Walsh, “Interculturalidad crítica...”, *op. cit.*

³¹ Luis E. López, *Interculturalidad...*, *op. cit.*

dígenas al mundo neoliberal capitalista, en detrimento de sus culturas, su identidad y su lengua. Sigue vigente la política real de castellanizar y de considerar como inútiles las lenguas indígenas. En este sentido, las políticas de educación intercultural van dirigidas al mundo indígena con el propósito de incorporarlos a la cultura capitalista dominante hispanohablante.

Por ello insistimos en que el diálogo intercultural debe ir en el sentido de superar estas diferencias, a partir del respeto mutuo, del reconocimiento recíproco de la capacidad creadora cultural, social y política, y la existencia de condiciones de equidad para el desarrollo de cada cultura.³² La escuela debe ser uno de los bastiones de este cambio a mediano y largo plazos, para modificar el proyecto educativo vigente de manera radical y no con el objetivo de “ideologizar”.

El dominio cultural, ideológico y político de una cultura sobre otra determinó una clara direccionalidad en el proyecto educativo de la mayoría de los países, que implica el desconocimiento de las formas de organización cognoscitiva de cada cultura y los mecanismos de construcción del conocimiento de las mismas. Las tendencias político-ideológicas de la escuela frente a la diversidad cultural en la mayoría de los países de América Latina fueron, básicamente:

- a) La del exterminio de las culturas originarias y de las formas diversas de construcción cultural y social que se dieron en los diferentes procesos de desarrollo de la sociedad, debido a que la sociedad dominante las considera un obstáculo para el desarrollo y el progreso. La multiculturalidad fue entendida como un problema que debía ser erradicado porque se le calificó como sinónimo de limitación, atraso y pobreza.
- b) La integración de las diversas culturas a la sociedad “nacional”, con la perspectiva de lograr una homogeneización cultural mediante la estandarización educativa. Esta última se planteó prácticamente en todos los países. Pero para los indígenas se levantaba la barrera de la “civilización” y su resistencia a integrarse a la nueva sociedad, en su aislamiento y diversidad que contrasta con la unidad del mestizo.
- c) La educación debería servir para alejar al indio de sus raíces identitarias, de su cosmogonía y de su lengua para ingresar al

³² *Ibid.*, p. 53.

mundo ideal del mestizo. En el siglo XIX el historiador Pimentel decía: “Debe procurarse que los indios olviden sus costumbres y hasta su idioma mismo, si fuere posible. Sólo de este modo perderá sus preocupaciones y formarán con los blancos una masa homogénea, una nación verdadera”.³³

A partir de estas concepciones, se implantó en los diferentes países de América Latina un currículo único y castellanizante, lo que trajo como consecuencia un proceso de deculturación para todos aquellos pueblos y grupos socioculturales diferentes al criollo-urbano-occidental. Al dominio militar se añadió la colonización cultural mediante la imposición de la lengua, así como la ideológica por medio de la religión y la escuela. En el campo económico se les obligó a entrar al sistema capitalista de explotación de la tierra de manera privada al ser despojados de sus tierras comunales, pues se consideraba que si alguien tenía una parcela propia contribuiría a la productividad y al capitalizarse entraría en la senda del progreso. Ello acarreó mayor dependencia de los hacendados y, en la práctica, esclavitud mediante la tienda de raya.³⁴

La escuela ha sido quizá una de las instituciones en donde más claramente se han podido advertir los esfuerzos de homogeneización. Fuera de que cientos de miles de jóvenes han quedado al margen de la educación básica; los contenidos, programas, materiales, en definitiva todo el currículo nunca pretendió el logro de aprendizajes significativos. Es decir, la escuela jamás partió de la cultura de los educandos para diseñar las situaciones de aprendizaje. En la mayoría de las ocasiones, es un modelo de escuela cuyo fin es ideologizar, castellanizar, aculturar y homogeneizar. Expresión de un indigenismo integracionista.

En este modelo, la educación para muchos jóvenes supone un forzado desaprendizaje de su propia cultura. La educación homogeneizante implica un empobrecimiento cognitivo, cultural y simbólico de los diferentes pueblos o grupos sociales que coexisten en un espacio predeterminado; forma individuos identificados parcialmente con lo ajeno y no con lo propio, y marca la pérdida de la identidad y la or-

³³ Luis Villoro, *Los grandes momentos del indigenismo en México*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996, pp. 219-220.

³⁴ Leticia Reina, *La reindianización de América. Siglo XIX, Siglo XXI/CIESAS*, México, 1997.

ganización de una práctica basada en la repetición pura y simple de modelos no integrados en su ser social.

Los contenidos y métodos de trabajo aplicados en las escuelas establecidas en las comunidades indígenas, están orientados principalmente hacia las necesidades de la vida urbana y son ajenos a la realidad social, lingüística, económica y cultural de los grupos indígenas”.³⁵

Frente a este modelo de escuela alienante y castellanizante, la educación intercultural supone el reconocimiento y el respeto de la pluralidad *considerándola como un recurso pedagógico*. Se entiende a la diversidad como una ventaja comparativa que permite potenciar el desarrollo de cada grupo diferenciado de educandos a los que atiende el sistema educativo:

[...] la educación intercultural ha ganado terreno como una fórmula que supone prácticas de respeto y equidad en las relaciones entre culturas en el ámbito educativo. Con este planteamiento la educación intercultural sostiene también la defensa de saberes, valores y normas de convivencia que se enriquecen con múltiples aportaciones, que son comunes a partir de un ejercicio de negociación y evaluación crítica y respetuosa de otras diferencias. Significa la educación que parte entonces del reconocimiento de la diversidad y la multiplicidad de culturas, pero transita hacia la interculturalidad como convicción que debe regir la interacción social.³⁶

Probablemente la *educación intercultural* representa la única posibilidad para construir una educación más democrática y equitativa, que otorgue no sólo verdaderas oportunidades a los individuos, sino que contribuya decisivamente a la creación de un orden social basado en relaciones sociales más simétricas. Sólo explorando las asimetrías y las incomunicaciones de cara al desafío de establecer relaciones educativas más fluidas, podemos tratar de demostrar las condiciones que restringen la posibilidad de articular ámbitos de convivencia en la estructura social donde cada una de las personas, independientemente

³⁵ Juan Bello, “El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas”, ponencia presentada en el X Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, 25-27 de septiembre de 2009.

³⁶ Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, en: <<http://eib.sep.gob.mx/diversidad/>>.

de sus características étnicas, sociales o de género, puedan desarrollar su vida social en plenitud.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

- La educación intercultural parte de lo que el educando lleva a la escuela como recurso; respeta el conjunto de saberes y conocimientos elaborados en la cultura local, y reconoce en ellos un potencial fundamental de desarrollo sobre cuya base se da la incorporación selectiva de elementos de otras culturas.
- La educación intercultural desarrolla competencias y contenidos a partir del entorno ecológico, lingüístico y psicológico del alumno, posibilitando el rescate y recuperación socio-cultural.
- Por otro lado, afirma al educando como persona, ya que parte de saberes y conocimientos característicos de su entorno inmediato, permite que el alumno participe y se involucre mucho más en el proceso educativo y consecuentemente desarrolla en él una mayor autoestima y una autoimagen positiva.

La confrontación de lo propio con otras realidades y manifestaciones permite al estudiante el descubrimiento de la relatividad de los conocimientos y genera una actitud de respeto y valoración de la diversidad.

Por lo tanto, la *interculturalidad* en la educación significa hacerse cargo de la pluralidad cultural, social, territorial y lingüística, de los diversos países con el fin de aprovecharlas como recurso pedagógico.

De acuerdo con la UNESCO los principios de la educación intercultural son:

1. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando proporcionando una educación para todos que sea pertinente y culturalmente apropiada.
2. La educación intercultural proporciona a cada educando el conocimiento cultural, las aptitudes y habilidades necesarias para lograr una participación completa y activa en la sociedad.
3. La educación intercultural proporciona a todos los educandos el conocimiento cultural, las aptitudes y habilidades que les permitan contribuir al respeto, la comprensión y la solidaridad

entre individuos, grupos étnicos, sociales culturales o religiosos y naciones.³⁷

Cabe mencionar que educación intercultural no es necesariamente bilingüe, esto posibilita instaurar una educación intercultural entre los monoparlantes del español. Ello quiere decir que el modelo de educación intercultural es universal, válido para todas las poblaciones. A ella puede añadirse lo bilingüe cuando se trata de poblaciones mixtas o que no hablan la misma lengua materna y tienen necesidad de comunicación oral. Esto marca la diferencia entre la educación intercultural en Europa o en Estados Unidos y la situación de los pueblos indígenas en México y en los países de América Latina con población indígena.

LA INTERCULTURALIDAD COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Como *recurso pedagógico*, interculturalidad quiere decir situar al sistema educativo frente a la posibilidad de explotar nuevas alternativas pedagógicas, generar diversas estrategias de enseñanza e investigar a profundidad la relación entre la cultura, la lengua y el aprendizaje. Esta será la base para alcanzar mayores logros en el rendimiento y eficacia de nuestro sistema educativo.

Por ello mismo, la *interculturalidad*, en la educación promueve un reconocimiento de los saberes que los jóvenes llevan a la escuela y hace que los mismos sean el punto de partida para diseñar las situaciones de aprendizaje y para centrar el acto educativo en el desarrollo del aprendizaje en el propio niño. Este proceso implica recuperar en los contenidos curriculares los “saberes sujetos”; es decir, “aquellos saberes descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados; saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido”.³⁸

El mejoramiento de la calidad de la educación, dependerá de este encuentro con la diversidad y permitirá abrir la escuela al reconocimiento y valoración de los saberes de las diferentes culturas,

³⁷ *Idem.*

³⁸ Michel Foucault, citado por Sonia Comboni y José M. Juárez, “La interculturalidad...”, *op. cit.*, p. 79.

en términos de fortalecer su identidad colectiva e individual. Las características de la interculturalidad en la educación según la UNESCO engloban los siguientes aspectos:

- a) La interculturalidad en la educación es un proceso amplio, que sustenta las transformaciones de los sistemas educativos.

Esta definición surge, por un lado, a partir de la necesidad histórica de enfrentar y asumir la diversidad cultural y social como fuente para enriquecer nuestro sistema democrático y obrar desde una perspectiva más equitativa y, por otro, como un recurso para potenciar el conjunto de conocimientos, desempeños y competencias con las que nuestra sociedad actúa.

- b) La interculturalidad afirma y fortalece la identidad cultural de los educandos, destaca los modos particulares de ver la realidad que tienen las culturas y promueve la formación de una actitud de apertura para el reconocimiento y respecto de estos modos de vida, rechazando toda forma de discriminación existente.

La interculturalidad en la educación propone situar la cultura como punto de partida para el logro de aprendizajes. Esto significa que no sólo se trabajan los contenidos culturales sino el proceso por el cual una persona se apropia de su cultura. Esto supone entender que el punto de partida implica fortalecer la identidad cultural de los educandos, así como otros aspectos que una cultura originaria o mestiza engloba en sus modos propios de entender la realidad. Promueve asimismo, la formación de una actitud que reconozca el legítimo derecho de las personas y grupos culturales a existir, pensar y sentir, así como a rechazar toda forma de discriminación existente en la sociedad.

- c) La interculturalidad en la educación debe atravesar todo el currículo, las estrategias de enseñanza, los recursos y apoyos pedagógicos como también las relaciones entre profesores, estudiantes y padres de familia, considerando que de esta manera se podrá conocer mejor la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje.

La interculturalidad propone que todo el conjunto de aspectos que se integran en el currículo sea pensando desde la diversidad. Esto es, que la manera de concebir la naturaleza del aprendizaje y de la enseñanza se consideren desde una perspectiva que promueva su indagación y comprensión en la medida en que cada cultura tiene su propio modo de entenderlos. Asimismo, los materiales, las estrategias didácticas y los procesos evaluatorios a partir de la diversidad, se apoyan en experiencias educativas que los propios contextos culturales han definido durante su historia. Lo anterior será la base para promover un diálogo entre aquello y lo nuevo.

- d) Tomar en cuenta a la cultura como punto de partida para el logro de aprendizajes significativos implica el uso de una pedagogía que valore los conocimientos previos de las personas y afirme la individualidad cultural.

La interculturalidad en la educación propone la creación de situaciones de aprendizaje donde el educando se siente valorado y reconocido en sus saberes y sus experiencias. Para esto se requiere de un método pedagógico que reconozca estas diferencias y las asuma como recursos pedagógicos. También implica que la práctica de los maestros esté guiada sobre criterios y estrategias flexibles para adecuarse a las características particulares y colectivas de los jóvenes, “enseñándoles a reconocer y disfrutar la diversidad cultural”.³⁹

UNA PEDAGOGÍA A PARTIR DE LA PROPIA CULTURA

La interculturalidad no puede considerarse como una comunicación simple o una mera transferencia de contenidos entre dos culturas que eventualmente puede estar obstaculizada por la asimetría social en la relación entre ambas. La lógica de la transferencia de tecnologías, transferencias didácticas y de conocimiento, son intentos de comunicación intercultural desde la interacción basada en instrucciones que se transmiten de un sistema cognoscitivo a otro y viceversa, y cuando

³⁹ Humberto Santos, “Pensar la interculturalidad y la educación”, en Isabel De la Cruz, David Cienfuegos y Humberto Santos (coords.), *Interculturalidad, conocimiento..., op. cit.*

se producen resultados insatisfactorios, se definen como *errores*. Tal planteamiento se inscribe en una serie de ambivalencias y antagonismos: “la ambigüedad es fácil de mantener porque, si el rechazo de la transferencia es con toda seguridad una injusticia, la transferencia usada como instrumento de dominación, de opresión y de manipulación no es menos flagrante”.⁴⁰ Lo que se llama hoy modernización o globalización del conocimiento, puede perfectamente coincidir con la transferencia de contenidos culturales desde una posición de dominación que desde la pedagogía podemos denominar instrucción.

Las diversas culturas han desarrollado “un ordenamiento lógico de sus componentes a través de categorías” clasificatorias propias. Los criterios que sustentan estas clasificaciones están íntimamente relacionados con la vida misma de las personas. Y si bien no coinciden necesariamente con los criterios que se conocen dentro de la cultura occidental propiamente dicha o generalizada, responden también al propósito de “interpretar la realidad de manera coherente y lógica”.

INTERCULTURALIDAD Y PROCESOS DE APRENDIZAJE

El conocimiento no es sinónimo de información. Ésta es externa a los sujetos, es almacenable y cuantificable bajo formas diversas. La información designa hechos, comentarios. Puede ser contenida en mecanismos sonoros y visuales, se inscribe en nuestras agendas y bajo la forma de impulsos eléctricos en computadoras. Guardar información corresponde a lo que el psicólogo Ausubel llama “aprendizajes mecánicos”, los cuales son externos al aparato cognoscitivo del sujeto. El conocimiento, por su parte, se refiere a la constitución misma del individuo y a su historia como resultado de la experiencia interiorizada en cada uno. El acervo que conforma el conocimiento cultural presente en cada uno de los individuos no es totalmente comunicable en la medida que comporta orientaciones cognoscitivas derivadas de la experiencia en los mundos de vida de la cultura. Mucho del conocimiento cultural permanece ininteligible para los otros, sólo elementos parciales de él pueden ser inferidos e interpretados

⁴⁰ Roger Bastide, *Anthropologie Appliquée*, Petite Bibliothèque Payot, París, 1971, p. 54.

con prudencia. Si la información pertenece al mundo objetivo, el conocimiento guarda la subjetividad de las personas.

Pasar de la información al conocimiento supone la incorporación de ésta a los esquemas cognoscitivos del individuo. Desde esta perspectiva, los contenidos de una educación intercultural deben estar relacionados tanto con las categorías culturales y principios clasificatorios de la cultura propia, como con las referidas a otras culturas. La contextualización de los mismos se convierte en elemento integrante en su construcción que se explicitará en el proceso de apropiación de los mismos. Esto significa que todo proceso de aprendizaje incorpora contenido y contexto.

Los contenidos están relacionados directamente con las competencias. Del proceso en el que éstos sean abordados y de la relación de los contenidos con un contexto conocido por el educando, se accede a un saber-hacer asociado a un conocimiento teórico, o sea al alcance de una determinada competencia.

Dentro de la concepción de la educación intercultural se pretende afirmar la cultura propia, lo que permitirá al niño o al joven valorar su cultura, respetarse a sí mismo y elevar su autoestima. Esto redundará en la formación de una personalidad respetuosa y tolerante frente a las diferencias culturales y lingüísticas existentes en el país.

El enfoque del currículo en esta perspectiva debe apoyar la producción del conocimiento integrado y relacionado con el contexto comunal, social, cultural, y lingüístico del educando. Es integrado porque se respeta la naturaleza holística de las culturas originarias, porque además la vida en la comunidad no es segmentada.

Lo primero que es necesario, es replantear el paradigma de las interacciones entre los sistemas cognoscitivos de los individuos que habitan mundos diferentes. En este sentido, la actuación simbólica puede entenderse, parafraseando a Vygotsky, como una zona de construcción, donde los participantes negocian el sentido de sus respectivas orientaciones cognoscitivas y hacen surgir nuevas realidades culturales. La articulación simbólica requiere “simetría de discurso”, puesto que conforme la relación es asimétrica, nos movemos desde la articulación simbólica hacia la violencia simbólica; a la imposición en el joven o niño, lo que lo convierte en sujeto de pedagogía; como consecuencia, los estudiantes nunca llegan a desarrollar competencias culturales y sociales más complejas. Este recorrido entre las competencias que el niño tiene y las que puede llegar a tener, con la ayuda de

un guía experto, y que en los términos de Vygotsky hemos denominado “zona del desarrollo próximo”,⁴¹ es un espacio de construcción de conocimiento. No es posible que el adulto guíe al niño a lograr competencias más complejas, si no se consideran durante todo el recorrido las imágenes mentales y culturales que el niño ha desarrollado en el seno de su mundo de vida, como base de su desarrollo cognoscitivo.

Desde esta perspectiva, las diferencias culturales y cognoscitivas no son carencias que deben suplirse con la transferencia de información cultural, sino que se trata de potencialidades para la creación de nuevas formas culturales. La diferencia no es un obstáculo para el aprendizaje, más bien lo potencia y lo proyecta hacia nuevas posibilidades. La investigación cognoscitiva y la experiencia cotidiana muestran que una de las equivocaciones más grandes de los programas educativos es suponer que la información cultural que se transmite, erradica las primeras formas de conocimiento del educando. En este sentido, los estudiantes, con características específicas, revelan claramente una situación diferente. Se ha podido comprobar que en la mayoría de ellos, sus primeras concepciones perduran durante toda su vida escolar, y, aunque reprimidas, cuando el joven ha abandonado la escuela estas formas tempranas de comprender el mundo vuelven a hacerse presentes de un modo más completo. En lugar de ser erradicadas o transformadas, se propagan subterráneamente para reafirmarse en situaciones en las que parecen ser las adecuadas.

Esto muestra que la cultura —esto es, el conocimiento incorporado en estructuras de la mente— está siempre presente y permanece a pesar de los intentos instructivos para desplazarla. Sin embargo, las necesidades de aprendizaje que se manifiestan en cualquier grupo humano requieren ser satisfechas, esto supone, de algún modo, modificar las formas de conocimiento que se manifiestan en los respectivos mundos de vida que habitamos. En muchos casos, por ejemplo, debido a los efectos de salubridad, la medicina tradicional requiere abrirse a otros contenidos de conocimiento no previstos en esa tradición; o la producción agrícola necesita de saberes técnicos que es preciso importar de otras realidades culturales. En todos estos casos, así como en la educación en general, es fundamental “inventar” espacios en los que, junto con los contenidos “nuevos”, haya lugar para la incorporación y

⁴¹ Lev Vygotsky, *Pensée et Langage*, Terrains, París, 1985; *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Crítica/Grijalbo, Barcelona, 1996.

acomodo de los esquemas mentales tradicionales a las nuevas formas de conocimiento y a las transformaciones de éstas en los esquemas tradicionales. En otras palabras, debe generarse una nueva realidad y nuevos dominios de significados, para entender nuevas necesidades de aprendizaje no previstas en la tradición:

En este sentido y sobre todo en el caso de los estudiantes de orígenes socio-culturales y económicos diversos con características diferentes, la educación intercultural es posible sólo si se logra, de algún modo, la integración de las modalidades de conocimiento de sus mundos de vida con los conocimientos escolares y disciplinares y, con la comprensión de algunos elementos de la cultura de las zonas de recepción en los diferentes momentos de su trayectoria migratoria; sin esta integración se hace difícil establecer los ámbitos de competencias sociales donde se requieren unos y otros, incluso valorar cuando el conocimiento tradicional tiene un significado más profundo que el que tiene el conocimiento escolar. Este logro requiere por supuesto una reconceptualización de la pedagogía que significa el abandono de la comunicación instructiva y su reemplazo por una orientación de ayuda a la construcción del conocimiento. Así, la educación intercultural requiere la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje en una relación de mediación y ayuda con su maestro guía. La educación intercultural significa hacerse cargo de las diferencias culturales, es decir de la pluralidad cultural y lingüística del país con el fin de aprovecharla como recurso pedagógico en la construcción de una escuela diferente.⁴²

El desarrollo de una educación intercultural no deja de presentar problemas importantes que van desde la formación de profesores, hasta la producción de materiales para la enseñanza. El reto es aún mayor cuando se trata de atender a estudiantes con orígenes culturales y regionales muy diversos y que, en muchos casos, han perdido el sentido, los valores y los saberes de su cultura original, y se han extraviado en el sinsentido de otras culturas, sin lograr identificarse con ellas. Esto implica, necesariamente, la construcción de programas y materiales que permitan la interacción con los mundos particulares de los jóvenes en situación de migración permanente para recuperar

⁴² Sonia Comboni y José M. Juárez, “La educación en el marco de la globalización”, en *Veredas. Revista del pensamiento sociológico*, UAM-Xochimilco, México, 2008.

durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el sentido y los valores de su cultura de origen y recrear la comprensión y tolerancia necesarias, a partir del conocimiento de las culturas a las cuales llega de manera intermitente a lo largo de su vida.

La situación está en evaluar y definir el peso de las prioridades frente a la alta vulnerabilidad de estas culturas, que poco a poco, de manera inexorable, van perdiendo su cultura y su identidad junto con su lengua, en favor de una cultura, la más de las veces letrada, dominante y prestigiosa como es la castellano/occidental. En muchos casos, la respuesta puede estar, sin ser la mejor ni la más correcta, en la posibilidad que se le puede dar a estos grupos de que por sí mismos, empiecen el camino de la literalidad a partir de sus propios conocimientos y mundos del saber; es decir, por medio de su propia cultura y de la organización en su comunidad, para preservar en lo posible, aquellos valores, saberes y conocimientos propios y que, en cualquier momento, pueden ser contrastables con los del mundo dominante.

Los retos que enfrenta la educación intercultural son diversos:

1. Superar la ideología y demagogia estatal para convertirse en un verdadero modelo educativo en aras de la transformación de la sociedad.
2. Formar al nuevo maestro con una amplitud de criterio para acoger y promover las diferencias culturales presentes en su salón de clase y en la escuela.
3. Fomentar en los alumnos la apertura a lo diferente y a lo diverso con capacidad de asombro y aceptación.
4. Problematicar las implicaciones de la diversidad cultural y la educación intercultural como proyecto político de educación para todos, tomando en cuenta que la interculturalidad implica conflicto y necesidad de superarlo en todas las dimensiones sociales, económicas, políticas, culturales, ambientales para dar “lugar a diálogos y entendimientos a partir de los cuales sea posible que fructifiquen relaciones humanas de respeto al otro, al diferente”.⁴³

⁴³ E. Sandoval y L. Mota, “¿De qué interculturalidad se habla en la Educación Superior? Interpelación al enfoque oficial”, en Isabel De la Cruz, David Cienfuegos y Humberto Santos (coords.), *Interculturalidad, conocimiento..., op. cit.*, p. 134.

5. Construir un currículo intercultural que incorpore a diversos sistemas culturales mediante la presentación de conocimientos desde diferentes perspectivas culturales.⁴⁴
6. Crear métodos pedagógicos participativos y una adecuada enseñanza de las lenguas habladas en la región y en el país.
7. En relación con el medio indígena, formar a los maestros bilingües en el manejo correcto de su propia lengua y en el uso de los materiales pedagógicos y didácticos adecuados.
8. Promover el uso de la lengua materna para favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje con raíces culturales propias y el aprendizaje del español como lengua de la comunicación nacional.

En síntesis, el principal reto de la educación intercultural “está en su capacidad de de-construir los paradigmas educativos convencionales, y para ello, se precisa la recuperación y reapropiación de la cosmovisión y culturas indígenas, así como de todas las otras culturas que se encuentran en el escenario local, regional y nacional”.⁴⁵

REFLEXIONES FINALES

La interculturalidad es un lento proceso de construcción, que puede propiciar actitudes de reconocimiento cultural, equidad, justicia y relaciones horizontales; es decir, relaciones equitativas en donde la lucha por el poder sea cada vez menos importante y surja la voluntad de construir juntos una nueva sociedad con nuevas relaciones sociales, que involucren a todos los ciudadanos.

La escuela es un lugar privilegiado para incidir en la nueva mentalidad de los educandos y para formarlos para la paz, la colaboración, la solidaridad y la convivencia, lo cual fortalecería los pilares de la educación: “aprender a pensar, aprender a ser, aprender a aprender y aprender a convivir”.

La educación intercultural encierra un gran potencial para el desarrollo humano de todos los educandos y coadyuva en la construcción

⁴⁴ UNESCO, *Directrices...*, *op. cit.*

⁴⁵ E. Sandoval y L. Mota, “¿De qué interculturalidad...”, *op. cit.*, p. 134.

de una nueva sociedad, cuyos fundamentos sean la justicia, la paz, el apoyo mutuo y la solidaridad, en el reconocimiento y aceptación de la diversidad, de lo diferente, en el diálogo constructivo con el Otro y el respeto a las diferentes manifestaciones culturales de los agentes sociales en presencia.

Las posibilidades de desarrollo cognitivo, comunicacional y social que brinda la educación intercultural, pueden convertirse en una forma de discriminación positiva hacia quienes han sido excluidos históricamente de los procesos sociales, al otorgarles ventajas comparativas para su desarrollo personal y social en el respeto de sus propias culturas e identidades y, sobre todo, en un ambiente de verdadera equidad. En este sentido, nos referimos a los pueblos indígenas, a los campesinos jornaleros y a pequeños propietarios, obreros y empleados, cuyos recursos económicos y culturales son escasos, y quienes poseen un mundo cultural propio, subalterno o dominado por la cultura hegemónica, pero que constituye su mundo de vida y referencia cognitiva del mundo social.

La educación intercultural ha sido un proyecto cimentado en la política y en las relaciones de poder mediante la violencia simbólica. Relaciones que tanto los dominados como los dominantes perciben como naturales y normales, por lo que la violencia pasa desapercibida y vivida como “así es”. Esta actitud conlleva a la desvaloración de los saberes propios, de la identidad de los “minorizados”, frente a los saberes y conocimientos del grupo social hegemónico.

Sin embargo, aún en esta situación, hay intersticios en los cuales pueden penetrar orientaciones que sobrepasen el proyecto político del Estado, y conviertan a la educación intercultural en un verdadero baluarte de la emancipación y la liberación de los dominados como lo propone Freire. Esto implica cuestionar el poder económico y político para descolonizar el pensamiento y la ciencia dominantes. Por ello la interculturalidad es conflictiva, y trasladarla a la escuela implica tensiones y situaciones límite que los maestros deben poder manejar para solucionar y superar los problemas entre los alumnos.

La educación intercultural en México se ha denominado educación con orientación intercultural, y se ha dirigido específicamente a los pueblos indígenas, lo cual ha demostrado el proyecto político-ideológico de esta modalidad educativa en un proceso de neocolonización e integración del indígena a la cultura dominante, en detrimento de sus propios valores, culturas, lenguas, creencias y costumbres, a pesar

de las declaraciones de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y de la SEP: “con ello planteamos pasar de una escuela y un sistema educativo que privilegió la integración y la asimilación a uno que reivindica el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y a la convivencia equitativa y respetuosa de diferencias lingüísticas y culturales, de diversas formas de construcción y transmisión de conocimiento”.⁴⁶

BIBLIOGRAFÍA

- Antequera, Nelson, *Multiculturalismo e interculturalidad: políticas y prácticas de la educación indígena*, Universidad Autónoma del Estado de México, México, 2010.
- Baronnet, Bruno, “La educación intercultural crítica como construcción de los pueblos originarios en México”, en De la Cruz Isabel, Cienfuegos David y Santos Humberto (coords.), *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el Sur*, El Colegio de Guerrero/UPN/Ediciones Trinchera, México, 2014.
- , “El movimiento zapatista y la educación para la autonomía”, en Medina Patricia (coord.) *Pedagogías insueltas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, México, 2015.
- Educación para las ciencias en Chiapas, A.C, Juan Pablos Editor, pp-49-71
- Bastide, Roger, *Anthropologie Appliquée*, Petite Bibliothèque Payot, París, 1971.
- Bartolomé, Miguel A., “Los laberintos de la identidad” en Bartolomé Miguel A., *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, Siglo XXI, México, 2006.
- Bello, Juan, “El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas”, ponencia presentada en el X Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, 25-27 de septiembre de 2009.
- Bourdieu, Pierre, *Choses Dites*, Les Éditions de Minuit, París, 1987.
- , *Questions de Sociologie*, Les Éditions de Minuit, París, 1980.
- , *The Logic of Practice*, Cambridge University Press, Inglaterra, 1992.

⁴⁶ Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe... *op. cit.*

- Bourdieu, Pierre y J. Claude Passeron, *La reproducción*, Fontamara, México, 1995.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, “La interculturalidad y la interculturalidad en México”, en: <<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-interculturalidad/>>, fecha de consulta: 11 de julio 2016.
- , *La reproducción*, Fontamara, México, 2005.
- Colin Lucette y Burkhard Müller, *La pedagogie des rencontres interculturelles*, Anthropos, París, 1996.
- Comboni, Sonia y José M. Juárez, “La Interculturalidad como proceso o como proyecto: un abordaje desde los procesos educativos”, en De la Cruz, Isabel, David Cienfuegos y Humberto Santos (coords.), *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el Sur*, El Colegio de Guerrero/UPN/Ediciones Trinchera, México, 2014.
- , “Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes”, Curso-Taller: Educación con pertinencia cultural: indígena e intercultural, para maestros indígenas de Oaxaca, 2014, (inédito).
- , “La educación en el marco de la globalización”, en *Veredas. Revista del pesamiento sociológico*, UAM-Xochimilco, México, 2008.
- Díaz-Polanco, Héctor, *El jardín de las identidades. La comunidad y el poder*, Orfila, México, 2015.
- Foucault, Michel, *Genealogía del racismo*, Altamira, Argentina, 1976.
- Giménez, Gilberto, “Paradigmas de identidad”, en Aquiles Chihu (coord.), *Sociología de la identidad*, UAM-Iztapalapa, México, 2002.
- Giroux, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México, 2006.
- , *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Paidós, Barcelona, 1997.
- Goffman, Erving, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu Editores, Argentina, 1997.
- Gutiérrez Martínez, Daniel, “Por una epistemología de lo intercultural”, en De la Cruz, Isabel, David Cienfuegos y Humberto Santos (coords.), *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el Sur*, El Colegio de Guerrero/UPN/Ediciones Trinchera, México, 2014.
- López, Luis E., “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para un investigación comprometida y dialogal.”, en Luis E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, Plural Editores, Bolivia, 2009.
- Paz, Sarela, “Reflexiones sobre interculturalidad y el conflicto”, en *Conflicto y colaboración en el manejo de recursos naturales: experiencias de Bolivia y Argentina*, CESU/GER/JAINA/Plural Editores, Bolivia, 2005.

- Reina, Leticia, *La reindianización de América. Siglo XIX, Siglo XXI/CIESAS*, México, 1997.
- Sandoval, E. y Mota, L. “¿De qué interculturalidad se habla en la Educación Superior? Interpelación al enfoque oficial”, en De la Cruz, Isabel, David Cienfuegos y Humberto Santos (coords.), *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el Sur*, Secretaría de Educación de Guerrero, DGEIG/El Colegio de Guerrero, UPN, México, 2014.
- Santos, Humberto, “Pensar la interculturalidad y la educación”, en De la Cruz, Isabel, David Cienfuegos y Humberto Santos (coords.), *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el Sur*, El Colegio de Guerrero/UPN/Ediciones Trinchera, México, 2014.
- Sartori, Giovanni, *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Taurus, Madrid, 2001.
- UNESCO, *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, 2016, en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>>, fecha de consulta: 12 de julio 2016.
- , *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora de América Latina*, Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2008, en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf>>, fecha de consulta: 13 de julio 2016.
- Villoro, Luis, *Los grandes momentos del indigenismo en México*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996.
- , *Estado plural, pluralidad de culturas*, Paidós/UNAM, México, 1998.
- , *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*, Fondo de Cultura Económica, México, 1992.
- Walsh, Catherine, “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”, en Patricia Medina (ed.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, Plaza y Valdés/UPN/Conacyt, México, 2009.
- Vygotsky, Lev, *Pensée et Langage*, Terrains, París, 1985.
- , *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Crítica/Grijalbo, Barcelona, 1996.

**LOS DESAFÍOS
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

UNIVERSIDAD Y SALUD

Verónica Gil Montes

La función social de la universidad como un espacio de creación y reflexión ha cambiado con el tiempo. Desde la década de 1980 se observa, a partir de las medidas neoliberales sobre la educación pública, una reducción considerable en la matrícula. Esto coloca a los jóvenes que logran acceder a este nivel educativo dentro de un grupo privilegiado, aunque sus condiciones económicas, en la mayoría de los casos, no son las mejores. Los jóvenes que asisten a la universidad pública hoy en día trabajan, se desplazan largas distancias, tienen hijos; es decir, enfrentan un sinfín de complicaciones familiares, económicas y sociales.

Si bien, diversas instituciones, centros académicos y de investigación entre los que podemos citar al Instituto de la Juventud (Injuve), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), El Colegio de México, entre otros, han realizado una vasta investigación acerca de este grupo poblacional, respecto de temas sobre educación y empleo, sexualidad, culturas juveniles, consumo cultural, religión y valores, adicciones, organizaciones juveniles, jóvenes y política o los movimientos estudiantiles. Mediante las investigaciones realizadas se ha dado cuenta tanto de las transformaciones del contexto histórico-social y económico sobre la juventud, como de algunas problemáticas específicas de ellos.

Reflexionar respecto de las juventudes universitarias, ¿quiénes son los jóvenes?, ¿qué visión del futuro tienen?, ¿cómo viven?, son preguntas que muchas veces no se han puesto en la mesa de discusión, ya que al ser un grupo de *privilegio* (lograron formar parte de una universidad pública), puede pensarse que “están bien” y que su deber es *estudiar, terminar su carrera y trabajar*. Lo cierto es que las problemáticas a las que se enfrentan todavía son desconocidas en muchos casos.

Uno de los aspectos fundamentales a indagar es cómo viven en lo cotidiano su salud, qué entienden por ésta y qué tanta conciencia tienen al respecto.

Hasta donde esta investigación pudo indagar, no hay muchos estudios referidos al ámbito de la salud en este grupo poblacional, ya que alrededor de la figura del joven se crearon una serie de significaciones sociales (es fuerte y saludable), que no lo vinculan como un sujeto de atención médica, aunque esto no sea del todo cierto. La bibliografía que se encuentra sobre salud y juventud, en general, se remite a problemas sobre accidentes de tránsito provocados por el abuso de alcohol, a las adicciones, así como a trastornos emocionales y alimenticios.

La juventud es una categoría que ha servido para el análisis de contextos sociales específicos y de quehaceres políticos. Poca atención se ha dado a los aspectos de su salud; puede creerse que los jóvenes, por esta condición, son portadores de una buena salud, y que el campo médico sólo debe poner atención a los problemas de salud pública; es decir, a las enfermedades que padece la población en general; intentando rastrear el tipo de trabajos que se han registrado al respecto encontramos los siguientes estudios:

En Francia hay investigaciones que comparan aspectos de salud entre la comunidad vasca en España, Londres, México y Argentina. En Colombia, Leonardo Álvarez Ramírez realizó una investigación titulada *Representaciones sociales de la salud y la enfermedad: un estudio comparativo entre operadores de la salud y pacientes hospitalizados en Bucaramanga y Floridablanca*, en el cual establece las semejanzas y diferencias en las representaciones sociales de la salud y la enfermedad entre un grupo de pacientes y de operadores sanitarios, acerca de tres dimensiones: actitudinal (actitud, valores y emociones); dimensión informativa (atribuciones y formas de control) y la dimensión de objetivación-inserción simbólica y social (estereotipos, estilos de vida y formas de cuidado).

En México, las instituciones que se han ocupado del estudio de los jóvenes y la salud son el Centro Nacional para la Prevención y control del VIH/sida (Censida), además de los centros académicos y de investigación ya mencionados. En general, los temas abordados giran alrededor de la salud reproductiva, enfermedades de transmisión sexual, problemas de adicciones, etcétera. A continuación nos

referimos a algunas investigaciones: *Conocimientos de estudiantes universitarios sobre mitos de la sexualidad*, en este estudio se aplicaron 190 cuestionarios de 21 reactivos a estudiantes de distintas licenciaturas como psicología, odontología, pedagogía y medicina; se observó que los hombres obtuvieron una mayor calificación en los reactivos. Solamente las mujeres de medicina superaron en porcentaje a sus compañeros. La mayoría de las estudiantes de psicología y pedagogía obtuvieron calificaciones reprobatorias, en mayor porcentaje las de psicología. *El consumo de tabaco y alcohol en jóvenes de zonas marginadas de México. Un análisis de decisiones relacionadas*, es un trabajo realizado por investigadores del Instituto Nacional de Salud Pública en Cuernavaca, Morelos; su objetivo fue identificar los factores económicos y sociodemográficos que influyen en la decisión de los jóvenes de fumar o consumir bebidas alcohólicas, para lo cual se utilizó una encuesta de evaluación de hogares urbanos 2002 (Encerlurb, 2002). *Prevalencia del síndrome metabólico en jóvenes aspirantes a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*, realizado por la Facultad de Ciencias Químicas y por la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, define el síndrome metabólico como un conjunto de parámetros anormales (presión arterial elevada, hiperglucemia, sobrepeso u obesidad, resistencia a la insulina, etcétera), su presencia puede desencadenar enfermedades crónico-degenerativas como la diabetes, ataques al corazón o cáncer. Para este estudio se tomó una muestra de 8 376 jóvenes (3 923 hombres y 4 453 mujeres) entre 16 y 39 años. A los participantes se le tomaron medidas antropométricas (edad, peso, talla y presión arterial), se determinó que de acuerdo con criterios de la Organización Mundial de la Salud (OMS), 13.8% de ellos presentó síndrome metabólico.

Esta pequeña muestra de investigaciones puede considerarse representativa sobre los trabajos que se realizan alrededor de los jóvenes y la salud; sin embargo, no existe una reflexión referida a los distintos temas de los procesos de salud/enfermedad/atención en los grupos de jóvenes universitarios. No queremos terminar este repaso sin mencionar los trabajos de investigadores como Adrián de Garay, Miguel Ángel Casillas y Hugo Aboites, quienes han trabajado el tema desde la perspectiva sociológica y de las políticas de educación. Sin duda alguna, sus aportaciones son valiosas y abren la discusión sobre diversos puntos en relación al tema jóvenes-universidad.

JUVENTUD-UNIVERSIDAD Y SALUD

Como ya se mencionó, el espacio universitario y la relación juventud-salud es un terreno de investigación poco trabajado, ya que se considera que los jóvenes universitarios ocupan un lugar privilegiado por el hecho de cursar estudios superiores y, en efecto, constituyen un grupo minoritario. Sólo para darnos una idea, en 2015 solicitaron examen de admisión para la UAM 69 990 jóvenes, de los cuales fueron admitidos 11 850 (17%), no admitidos 58 140 (83%); en el caso de la Unidad Xochimilco, el total de jóvenes que solicitaron examen de admisión fue de 32 128, se admitieron 4 237 (13%) y se rechazaron 27 891 (87%). Para la licenciatura en psicología presentaron examen 4 322 y solamente fueron admitidos 424; es decir, el índice de aceptación fue de 10%. En el 2015 se registró un incremento significativo en el número de aspirantes, el cual fue de 92 690 para toda la UAM, y se admitieron 12 085 (13%) y se rechazaron 80 605 (87%). Como puede observarse la demanda para el ingreso a la universidad ha aumentado considerablemente, mientras que la capacidad de admisión se mantiene igual.

Ante estas cifras podemos inferir que el ingreso de los jóvenes a la universidad supone una elección de élite condicionada por las aptitudes al estudio. Al constituir, como ya dijimos, un grupo privilegiado, deberían tener las mejores condiciones de vida para poder realizar sus deberes estudiantiles; lo cierto es que, en la actualidad, la universidad ya no es un espacio de privilegio. Los jóvenes que ingresan muchas veces deben trabajar para costearse los estudios, algunos se casan y deciden seguir estudiando y otros efectivamente sólo estudian. La población de los jóvenes universitarios supone una gama enorme de historias y de producciones de sentido alrededor de su tránsito por las diversas instituciones de educación superior. Además de pasar a un intercambio de saberes académicos y sociales; de esta manera se entretienen subjetividades y se construye una forma de ser del estudiante, por lo que al ingresar a la vida universitaria los sujetos van perfilando hábitos y estrategias de supervivencia, muchas veces reparten su tiempo entre su trabajo, su vida familiar, la escuela, sus amigos y así adquieren formas de pensarse y vivirse en el espacio universitario. En éste convergen, se entretienen vínculos, se construyen utopías, se resignifica el saber familiar, se instituye una nueva manera de conocer que indudablemente pasa por la experien-

cia, y es aquí, en la universidad, donde se construyen nuevos mundos y horizontes. De forma paralela se vive el afuera donde las políticas mercantiles, la violencia y el ritmo de vida indudablemente se permea en estas instituciones del saber académico. Es en este contexto en el cual concurren y se crean las significaciones imaginarias sociales que se traducen en el hacer-saber de los jóvenes. En este sentido nuestro interés es conocer cómo viven los procesos de salud/enfermedad/atención. Pensar en el binomio salud-juventud nos obliga necesariamente a indagar en las formas en que los jóvenes, desde sus propias necesidades y contextos sociales, viven su salud. Conocer lo referente a las producciones de sentido alrededor de la salud que se crean en el espacio universitario-juvenil, nos permite acceder a las significaciones imaginarias sociales sobre la salud.

Las reflexiones que se presentan a continuación son una pequeña parte de un discurso más amplio, ya que el tema juventud-universidad-salud está influido por múltiples instituciones: la familiar, la escolar, la religiosa, los medios de comunicación, etcétera. Con el fin de poder dar cuenta de las formas en que los jóvenes significan y viven su salud, nos pareció importante ordenar la información en cuatro aspectos básicos: el diario hacer, vida cotidiana; la enfermedad y la medicalización de los cuerpos; los espacios de negatricidad y resistencia, y las formas de significar la salud. A continuación, presentamos los hallazgos y reflexiones sobre las significaciones imaginarias sociales en torno a la salud de los jóvenes universitarios.

LOS HALLAZGOS

Es importante mencionar, como ya se hizo en otro momento, que las categorías que aquí se señalan fueron discutidas con los jóvenes dentro del dispositivo grupal, lo cual es significativo para nuestro proceso de investigación, ya que el dispositivo visibilizó espacios concretos de reflexión de los jóvenes en su hacer cotidiano sobre su salud.

Ahora bien, respecto al material discursivo, a partir de estos recortes y señalamientos en las narraciones de los jóvenes, se pretende comprender los múltiples atravesamientos institucionales que han conformado la manera en que viven, hacen y construyen sus referentes sobre salud. Sí bien, en el día a día, los cuerpos, las medicinas y los espacios de negatricidad conforman algunos de estos referentes,

existen muchos otros que también les permiten construir significaciones sobre la salud. Esta pequeña muestra sólo da cuenta de la riqueza de producción de sentido que los jóvenes hacen sobre un tema específico de investigación. Es necesario abrir espacios de reflexión que les permitan interrogar sus experiencias cotidianas y comprender la importancia de gestar procesos de autonomía, así como una constante interrogación de su hacer-ser como sujetos, tanto en su salud como en todos los otros espacios de su vida diaria.

EL DIARIO HACER, VIDA COTIDIANA

Indagar sobre los espacios de la vida cotidiana permite conocer los diversos atravesamientos que conforman la subjetividad de los jóvenes universitarios, “el espacio de la vida cotidiana es una categoría de análisis que se define como un espacio de construcción y atravesamiento donde el hombre va conformando la subjetividad y la identidad social”. Es en este diario-hacer que los jóvenes resignifican y crean nuevas significaciones imaginarias que dan sustento a su entorno. El quehacer universitario supone mucho más que solamente la obtención de buenas calificaciones, la universidad, en tanto institución escolar, forma y construye en los jóvenes distintas miradas y maneras de entender el mundo.

El diario-hacer de los jóvenes se conforma de múltiples actividades, todas ligadas a su estar en la universidad. Como ya hemos mencionado, los jóvenes no constituyen un grupo homogéneo, por lo tanto encontramos una variedad del estatus universitario; por ejemplo, un alto porcentaje de los jóvenes trabajan de manera remunerada, por lo tanto su tiempo se distribuye entre su trabajo y el cumplimiento de sus tareas escolares. También hay jóvenes madres quienes obviamente reparten su tiempo entre el cuidado de los hijos y sus tareas universitarias; jóvenes que ocupan tres horas para llegar a la escuela y tres para regresar a casa; hay quienes en su casa no tienen los insumos necesarios para realizar sus tareas y no cuentan con recursos económicos para los diversos requerimientos escolares (libros, computadora, internet), y también hallamos los que sólo estudian, que tienen una vida académica sin presiones económicas; en fin, el ámbito universitario es diverso, disperso, entusiasta, contestatario, sumiso, alegre, triste, sorpresivo.

El día de estos jóvenes comienza o termina muy temprano, ya que algunos de ellos tienen trabajos nocturnos. Cuando se les pregunta cómo es un día en su vida pueden contestar de forma esquemática: levantarse temprano, ir a trabajar, llegar a la escuela y regresar a sus casas. Pero en el transcurso de estas actividades existe una postura en relación a sí mismos y a su ritmo de vida. Las exigencias laborales determinan si comen adecuadamente, hacen ejercicio o viven sin estrés; todas ellas, condiciones que les han dicho que los llevan a tener buena salud.

[...] también, este..., pero mi realidad es otra y la de varios que estamos aquí, porque en esta ciudad tan atareada..., tan acelerada con el ritmo de vida que llevamos..., yo creo que en lo que menos me puedo preocupar yo es en..., por así decirlo, en mi salud, o sea yo trabajo y estoy estudiando y lo último que me pasa por la mente es alimentarme bien, o sea yo escucho en reportajes, en todo eso que..., para tener un estilo de vida, más saludable..., es comer cinco veces al día ¿no?, un desayuno una merienda, un almuerzo, no sé qué..., y la verdad es que desayuno medio bien en las mañanas, hago una comida fuerte en las tardes, a la hora que me alcance en donde me agarre y en la noche sólo tomo un café y así me la llevo durante toda la semana, y ya en los fines de semana como que más puedo medio estabilizarme, pero la verdad como que no es tanto, también esto de hacer ejercicio también es una manera de mantenerte saludable, pero todo el día estoy afuera, básicamente mi casa me sirve para dormirme y pues no..., pues es difícil llevar este estilo de vida que nos manejan, en mi caso, como lo digo, por tiempo y otra por dinero, no soy saludable, estoy en la carrera y yo creo que hasta que termine no voy a ser saludable.

Al parecer estar saludable es una condición de tiempo, no de vida, se debe tener tiempo y dinero para poder acceder a una vida sana, pero estas condiciones no existen en la mayoría de estos jóvenes. Por ejemplo, encontramos que las madres jóvenes universitarias construyen otras significaciones del ser saludables para el otro, para los hijos. El cuidado a los hijos y las labores propias de la casa son elementos que cruzan constantemente su hacer universitario. Es interesante, ya que asumen que el otro, en este caso sus hijos, deben tener condiciones óptimas, pero ellas no se asumen como sujetos que deban contar con los mismos derechos, o por lo menos parecidos.

[...] pues yo me levanto, pongo el “desperta” a las 6:15, pero me despierto a las 6:30, tengo mi margen de esos 15 minutos, siempre me levanto, hago mi cama, e inevitablemente le hablo a los niños para que se levanten para ir a la escuela, ya tengo mi rutina, bajo a prender la lavadora, vuelvo a subir para decirles que ya se levanten, me bajo, les doy de desayunar, yo sé que en la mañana no les da hambre, pero no los dejo salir sin que mínimo no se vayan sin tomar un vaso de leche, y les pongo algo para que coman en el recreo, yo puedo guisar muy temprano, yo no los llevo, su papá pasa por ellos y yo ya estoy guisando la comida del día, siempre trato de que incluya vegetal, a veces por tiempo tengo mucha prisa y compro lo que hay o lo que caiga, pero siempre trato de guisar cosas..., que compro el jitomate, las calabazas, el arroz o sea todo lo preparo, eh..., una vez que está la comida subo, mmm..., cuando estoy en clases no puedo hacer ejercicio, yo practico algo que se llama sersebridad pero sólo hago la serie larga, que me lleva 10 o 15 minutos, algo así como yoga y tai chi, después me meto a bañar y me bajo a desayunar, eh..., esto es alrededor de las 9:30, generalmente el desayuno siempre es café, no puedo vivir sin café, pero a veces si sobró algo de la comida anterior, pues como eso, pero si no, pues me hago unas quesadillas de queso con un poco de nopales o algo así y desayuno, ocasionalmente sólo quiero comer carbohidratos, me como un pan y mi café, eso es lo que hago, voy por los niños, regreso un ratito y comemos, después de comer me vengo para acá, y siempre traigo un sándwich porque en el camino ya me da hambre, y cuando llego de clase preparo lo de la casa y pues luego a dormir.

Existen también los jóvenes vinculados a las prácticas deportivas, en general son los menos, se dedican a estas actividades debido a que en ellas han encontrado una forma de subsistir.

[...] bueno, yo me levanto, depende de cómo esté organizado mi día, porque yo, este, depende de muchas cosas, pero principalmente yo me levanto de 3-6 de la mañana, desayuno avena con, este..., bueno, desayuno, y después me voy al gimnasio hago 40-45 minutos de pesas y hago una hora de cardio, este, acabo y depende de si tengo trabajo u otra cosa..., bueno, es que yo soy muy cuidadoso en las comidas, bueno, más que nada en los horarios, yo trabajo en el área deportiva de la salud, entonces, este..., no trabajo directamente en una institución, pero por fuera tengo gente que me paga para que los entrene, les doy un entrenamiento nutricional, bueno, nutricional y entrenamiento, es lo que yo hago, entonces para mí es importante cuidar la

salud desde estos aspectos, bueno, pero volviendo a los horarios, yo como alrededor de las 3-4 de la tarde, 5-6 ya como algo más pesado y ya en la noche como fruta o algo así.

El hacer cotidiano implica un ritmo de vida que se construye sin reconocer su bienestar físico, existe un saber sobre ser saludable en función de lo que se dice, ya sea en los medios de comunicación o por lo que se platica en la casa, pero su realidad se edifica a partir de otras necesidades de sobrevivencia, ¿cómo hacer media hora de ejercicio, comer en horarios definidos, tomar agua, no desvelarse?, si las instituciones exigen parámetros alejados de aquello que se plantea como saludable.

[...] pues yo me levanto al veinte para las cinco y de ahí me voy a trabajar, a veces no me da tiempo de hacer nada, antes jugaba básquetbol, este..., ya voy a trabajar pues llego a las tres de la tarde, y como lo que haya, pues mi papá y mi mamá también van a trabajar, mi mamá tiene que hacer de comer en la noche para que haya algo, y pues come, ya me voy a la escuela y ya regreso y me muero.

Estos ámbitos de la vida cotidiana: el trabajo, el cuidado de la casa y los niños e incluso la práctica de alguna disciplina deportiva, entre muchas otras actividades, van construyendo, junto con el espacio universitario, las significaciones imaginarias sociales sobre la salud.

LA ENFERMEDAD Y LA MEDICALIZACIÓN DE LOS CUERPOS

En términos generales, los estudiantes universitarios tienen una condición juvenil, ya que sus edades fluctúan entre los 18 y 30 años, esto es importante porque a partir de su condición física se crean procesos de significación distintos a los de personas con mayor edad. Si bien la condición juvenil se asocia, en su connotación positiva, con lo bueno, lo saludable y lo alegre, los jóvenes no comparten estos referentes. Es importante observar que aquello denominado como lo *joven* se le ha otorgado un valor de uso. La sociedad moderna ha construido la condición de lo joven o lo juvenil como un bien que debe atesorarse y no como una etapa de experiencias y aprendizajes. Estas significaciones alrededor de los jóvenes generan en ellos diversos procesos de

simbolización alrededor de su condición juvenil, de sus cuerpos, de la manera cómo atienden las enfermedades.

[...] no manches, esto sí te duele un buen, pensar esto de que..., yo se lo he dicho a mi familia, el cumpleaños que vino a cambiar mi vida no fue ni los 15 ni los 18, para mí los 20 fue así de ya valió, es que sí, no manches, todavía cuando tenía 19 decía “ay no, todavía tengo un chingo de tiempo”, es impresionante ver cómo unas horas cambiaron toda mi vida ¿no?, de tener un dígito uno a un dígito dos en mi edad cambió totalmente mi perspectiva de la vida, y yo lo he dicho, a mis 23 años, “es que ya estoy vieja ¿no?” y es bien, bien raro, porque también es una cuestión cultural, o sea, o no han escuchado cuando que por ejemplo le dices a alguien “¿no tienes frío?”, y te dicen “yo no porque estoy joven”, entonces tú agarras y dices “¡en la madre!, entonces no tengo que tener frío”, y pasa lo mismo con la enfermedad ¿no?, porque sí es cierto, a los 23 años yo..., bueno igual me estoy viajando seguramente, pero qué pasaría que a mí mañana, pues voy al cardiólogo y me dice “pues tienes tal cosa y te vas a morir en 10 días”, qué pasa con tu vida ¿no?, qué pasa, o sea igual te vas a morir en diez días pero sin enterarte, pero yo creo que ese miedo a envejecer sí está bien cañón.

[...] hay otra situación que..., muchos hablan de la crisis de los treinta, de la crisis de los cuarenta, yo por lo menos ahorita a mis 25 años siento que tengo una crisis de la edad, me pregunto “¿qué he hecho de mi vida?”, y no he hecho nada, bueno, si me salgo un poco de mi, sí he hecho muchas cosas, pero quiero hacer más cosas, pero me falta tiempo, quiero hacer más cosas, entonces yo sí ahorita siento que tengo una crisis de la edad, igual es una jalada pero sí lo acepto, tengo una crisis de la edad.

[...] pues sí, de la gastritis en la secundaria la sufrí y ahorita de lo que la sufrí del reflujo, pero son situaciones que siento en el momento, yo soy consciente de que tengo que ir al doctor, ya me he querido hacer un estudio completo, porque mi cuerpo me lo pide, pero no lo he hecho, una, por tiempo y la otra, yo creo que para mí es cierto que, siento que es una debilidad, mi egocentrismo no me permite llegar a esas situaciones, qué me van a decir “ah sí estas enfermo, no hagas esto, no hagas el otro”, digo yo vivo en un estrés constante, no me acuerdo cuándo fue que dejé de estar estresado, inclusive yo ya busco el hecho de estar estresado, cuando voy de vacaciones prefiero manejar 13 hora, porque sé que voy a ir estresado o me voy a estresar, pero también sé que lo voy a disfrutar más.

El estrés es un factor que, a decir de los jóvenes, les provoca algún tipo de molestia física. Viven con estrés debido a sus actividades en la escuela, el ritmo de vida tan acelerado y a la mala planeación de esta ciudad, ya que las distancias son largas y el transporte ineficiente. Los jóvenes universitarios, preocupados más por su hacer cotidiano dejan pasar los síntomas que en algún momento su cuerpo hace constar. El registro de la enfermedad y del cuerpo se construye por medio de la funcionalidad que pueden tener ante ciertas situaciones o en el des- empeño de sus tareas.

[...] yo digo que tiene que ver con el ambiente en el que estamos, o sea creo que el estrés ya se volvió parte de nosotros, yo por ejemplo ya no me puedo ver sin estrés, como dice mi marido “a lo mejor ya inconscientemente, lo buscas, bueno, no es que lo busques, es que ya es parte de tu cotidianidad, o sea ya es algo que tienes.

Cierto tipo de enfermedades se entienden como una situación pasajera, controlable, siempre y cuando no exista ningún síntoma agudo de dolor.

Yo casi no me enfermo, me llega a dar un catarro, algún dolor de estómago, o sea, sí cosas muy transitorias..., ¡jeeeeehh!, de todo el tiempo que llevo en la UAM, solamente dos veces he faltado por enfermedad, una vez sí tenía una infección muy fuerte de garganta, y apenas el trimestre pasado tuve que faltar el sábado al inglés porque tenía un dolor que me tuvo hospitalizada toda la noche, también era por una bacteria en el estómago, pero son cosas muy transitorias, o sea, que yo sí podría decir que soy saludable.

Y también, con el transcurso del tiempo, llegar a edades adultas significa, para estos jóvenes, estar enfermos.

[...] con respecto a lo que decía de que..., yo sí lo he llegado a decir, de que no quiero llegar a viejo porque pues, es relativo, o como que es un sinónimo de enfermedad, hasta se lo he dicho a mis papás “es que me duele la cabeza”, y me dicen “es que ya estás viejo”, si tengo frío, luego me dicen “pues ya estás viejo, ¡cómo no!”, entonces yo digo, “yo no puedo sentir eso porque no estoy viejo”, bueno al menos yo así lo creo, insisto esta cuestión de la salud tiene que ver con la cuestión de ser joven o no serlo, ¡no sé!

Estar enfermo no es una condición que amerite cancelar o atrasar las actividades de la vida académica, se tiene salud en tanto se pueda funcionar.

[...] igual de algo me voy a morir, pero también es la cuestión que agarras y dices “¡ay!, es que...”, bueno, otras de las enfermedades que tengo..., es que tengo mal los riñones porque no tomo agua, entonces, haz de cuenta que de repente me empiezan a doler y yo sé que si tomo agua pues ya no pasa nada ¿no?, y yo digo que es igual con la taquicardia, me da en momentos de estrés, entonces, agarro y me tranquilizo y respiro y se me quita, entonces, yo digo que sí, en mi caso sí es por miedo.

El uso de las medicinas es también parte del diario acontecer, es común que los jóvenes usen de forma indiscriminada ciertos medicamentos, los cuales sirven como paliativo.

[...] bueno pues, por ejemplo en mi caso, mi estilo de vida es, yo digo que es muy acelerado..., muchas veces por ello no tengo tiempo para ir al doctor entonces sí, en este, en este pues, a veces cuando me siento mal pues sí hago uso de medicinas comerciales y que te venden en las farmacias sin necesidad de una receta, como son pues, las aspirinas, generalmente son esas ¿no?, cualquier pastillita de paracetamol para el dolor, que te quita el dolor de cabeza, que si ya te duelen los pies, que si te sientes cansada, pues con esa ¿no?, y, este, pero así como que de abusar, no, porque tampoco exagero, si ya de plano me siento muy mal, es como ya me voy a tomar la medicina, pero si no, pues como que me hago tonta de que no me siento mal.

[¿Pero qué es sentirse muy mal?]

Pues no sé, ya de plano es cuando no..., es que es un momento en que tu mismo organismo ya te pide una pastilla, ¿por qué?, porque ya es muy intenso, por ejemplo, el dolor de cabeza que es el más recurrente ¿no?..., hay veces que me puedo dormir con dolor de cabeza y a lo mejor se me quita cuando me duermo, pero hay veces en que no, me tengo que despertar en la noche y me tengo que levantar a tomar un analgésico, entonces sí, te digo, no sé, yo siento que el mismo cuerpo reacciona al padecimiento ¿no?, si es muy intenso pues el mismo cuerpo como que te lo pide, no sabría explicarlo, pero sí es algo así.

Se automedican para tener mejor rendimiento físico, quitarse el dolor y no ir al doctor, alcanzar los cuerpos ideales y para sentirse

jóvenes. El cuerpo es visible si duele, si se debe de atender, si imposibilita la capacidad de movimiento.

Al ingresar a la UAM, los jóvenes tienen derecho a la seguridad social, para lo cual deben realizar los trámites correspondientes para poder recibir los servicios de salud, esto garantiza que tengan cubierto su acceso a dichos servicios; sin embargo, pocos son los estudiantes que los utilizan o incluso acudir a cualquier servicio médico ya que ellos refieren que *no* tienen tiempo de enfermarse.

Desafortunadamente no tenemos tiempo para enfermarnos, digo para mí una enfermedad es una pérdida de tiempo, digo “lo siento querido, te quiero mucho, pero tampoco te puedo dedicar tanto, tengo otras cosas que hacer”. [En referencia a su cuerpo].

[...] pues yo de las que me acuerdo que he tenido desde que entré a la escuela y he trabajado, pues es el estrés, soy muy delicado del estómago, me enfermo de diarrea demasiado, pero últimamente he tenido una molestia en mi pie derecho que ya al caminar, digo, no es algo que me torture, pero sí es algo que tampoco me deja en paz y esto sí ya tiene un mes que me empezó a dar y todo, y..., no he ido al doctor porque no tengo tiempo, no me da el tiempo, y no puedo pagar obviamente un particular, entonces yo creo que me tengo que aguantar un rato.

Además, es importante hacer notar que se sienten maltratados por las instituciones de salud debido a su condición juvenil, reconocen que no existe personal suficiente en el sector salud, estas son condiciones que influyen para que no traten sus enfermedades en estos espacios.

A mí me tenían que internar el año pasado, me tenían que internar, pero no me podían atender en ese momento porque era el cambio de turno, ¡aahh sí!, o sea, yo tirada en el piso de que no me podía levantar por el dolor y todavía llegó una enfermera, me pega con el pie y me dice “no puede estar ahí”, y yo “¡no me pegue babosa!”, o sea de eso de que estás así, así, así y te vas al piso, y “no puedes estar ahí, levántate vago”, y dices “Dios, no”, y no me pudieron atender hasta después de una hora porque estaba el cambio de turno y no llegaban las enfermeras, “oye pero llevo aquí una hora”, “sí, pero es que las enfermeras no han llegado todavía”.

[...] yo sí me he puesto a pensar en dos cosas: una, es muy cierto que las instituciones no tienen, no cuentan con el personal, no sé, son muchos los que trabajan ahí, pero aún así no alcanza para atender a

tantas personas, pero la otra es, o sea, su trato, ¿por qué se tienen que portar tan prepotentes o tan groseros?

LOS ESPACIOS DE NEGATIVIDAD Y RESISTENCIA: LAS FORMAS DE SIGNIFICAR LA SALUD

Las construcciones imaginarias sociales de la salud en los jóvenes se crean a partir de las distintas producciones de sentido en espacios tanto fuera como dentro de la universidad, la salud para los jóvenes existe en tanto se vea, se funcione y se materialice en los cuerpos. Encontramos que la salud es invisible y sólo se hace presente cuando existe un proceso de enfermedad y adquiere un sentido comercial, funcional y de moda.

No, bueno, de entrada, lo que me venden los medios ¿no?, esta forma de alimentarte, de cuidarte, de no estar con sobrepeso, de cierta manera salud mental.

Yo creo que la salud está íntegra; es decir, es un bienestar corporal, porque a una no le duele nada, es decir, uno puede caminar, puede comer o hacer lo que le guste, lo que quiere..., yo lo traduzco en un bienestar general, es decir, sentirse contento, satisfecho por lo que uno está haciendo, porque a lo mejor uno físicamente, biológicamente, está bien, pero se siente desgraciado, ese es el cimiento..., es decir, yo conjuntaría los dos, lo emocional con lo físico, para sentirme saludable .

Yo creo que la sociedad vive la salud más bien por moda que por conciencia o algo así, porque de hecho hay como épocas, hubo una época como de pura anorexia, no es que deben de comer bien, todo el mundo se enfermó de anorexia y bulimia, después como que pasó eso y vino la eh..., obesidad, no es que la obesidad, y todos, como que olvidas todo lo demás de salud y te enfocas en que salud es no estar gordo, o te enfocas en que salud es no tener sida, o te enfocas que salud es lo que están diciendo los medios de comunicación.

[...] entonces es funcional, no sé dónde escuche, ahorita que estaban diciendo, me acordé de lo que se dijo, nosotros tomamos como salud a alguien que tiene dos piernas dos brazos, o sea, a alguien que le falte una pierna o un brazo ya no le vemos tan saludable, porque ya no entra dentro de lo normal, ya no es funcional a lo normal, no sé eso es lo que se me vino, estamos inculcados a una salud funcional, mientras seas funcional estás bien, o sea aunque tengas 37 o 39 grados

de temperatura pero sigues siendo funcional, te dices “estoy bien, sólo tengo una gripita” y uno no se toma tan en serio tener fiebre.

En la vida cotidiana, en el hacer universitario, los jóvenes tienen espacios de negatividad y resistencia en los cuales se trata de desarmar toda la estructura institucional sobre la salud, parece ser que todo lo que se señala como incorrecto para la salud, se hace, se actúa; los procesos de salud/enfermedad/atención se plantean fuera del deber ser.

[...] mi estilo de vida es pésimo, pésima cuestión de mi mala alimentación, mis antecedentes, obviamente genéticamente estoy en tendencia de tener o ser diabético, tengo la mayor probabilidad de enfermarme y de tener esa enfermedad digamos, aunado a eso, mi estilo de vida prácticamente es un riesgo enorme, aunado con mi..., ¡que no veo nada!, así como que, yo sigo igual, que no acepto o no quiero ver la realidad de que estoy a punto, estoy, se supone que debería prevenir, prevenir no lo hago, entonces yo sumamente estoy en riesgo, creo que es un riesgo voluntario porque si realmente fuera espantoso y yo me diera cuenta de la realidad o me diera cuenta de la gravedad, creo que tomaría en cuenta cosas para prevenirlo obviamente, pero no, a los riesgos creo que los estoy tomando como no riesgos, o sea, como si fuera algo banal o superficial o que me puede pasar de uno en un millón de probabilidades, entonces no asumo el riesgo, o sea, está el riesgo presente ¿no?, pero yo o sea me hago el de la vista gorda, no veo nada, te digo, mi estilo de vida es fatal o sea, estoy pésimo, me enfermo últimamente del estómago, se supone que mi mamá me dijo que fuera hace dos trimestres al médico y han pasado dos trimestres y no he ido.

La salud se hace presente en la manera cómo se ha enseñado en las instituciones, se niega el proyecto sobre el ser saludable, la salud se toma en cuenta sólo si existe dolor y se crea un miedo a enfrentar la enfermedad, no existe como un plan de vida, existe la enfermedad como condición natural de los estilos de vida.

Yo estoy dejando de fumar, porque me empezó a doler el pecho y ya me sofoco más, entonces me empezó a dar miedo ¿no?, qué tal si entonces tengo cáncer o no sé, yo ya me empecé a prejuiciar, a suggestionar, porque ya tiene mucho tiempo que estoy fumando y ya no es lo mismo, ya me di cuenta que era algo que ya necesitaba y dije “pues tengo que armarme de valor y de ahora en adelante ya no voy

a fumar”, me está costando mucho trabajo y sí veo cambios, pero sí tengo el miedo de que si me voy hacer un estudio de pulmones y a lo mejor sale que tengo algo ¿no?

Se tiene un saber sobre las *maneras adecuadas* de conservarse saludable, pero no están presentes en la vida cotidiana, no se incorporan en su hacer-saber de todos los días, aquello que no deben comer, o que sí deben comer, hacer ejercicio y dormir ocho horas es un discurso que no tiene significado alguno en su cotidianeidad.

Yo no tengo nada planeado, todo lo que hago..., no me da tiempo de desayunar, a veces sí y a veces no, me levanto en la mañana, a las 6 de la mañana, me baño, me salgo a trabajar y regreso a las 11 de la noche, y ya, entonces pues..., no tomo agua, me gustan muchos los tacos, si me encuentro un puesto de tacos me los como, ahorita como mejor gracias a mi suegra, pero es porque ella me hace de comer, pero si fuera por mí, pues me encuentro un puesto y como no sé..., agua ahora sí tomo dos litros diario porque me acabo de enfermar de los riñones muy feo, me espanté, porque a mi mamá la operaron de los riñones y casi se muere, agua tomo mucha, pero también tomo mucha coca, no sé, soy un relajo con mi vida.

Pero hay veces que sí te enfermas y que, bueno, en mi caso no me gusta ir al hospital y apenas tuve que regresar al ginecólogo por muchas cosas ¿no?, pero sí sabes que no debes de..., que tienes que cuidarte, pero de pronto se te olvida, o sea, ya estás bien, ya puedes hacer todo y te vale, y dices “¡ah! pues ya estoy bien, ya no me duele, puedo beber una tacita de café”, por ejemplo, o sea, a veces dices “pues qué tiene, pues nada más es una, nada”, hasta que te vuelve a doler igual de gacho dices “ya no vuelvo a comer de eso”.

A veces hago..., yo sé que está muy mal, pero hago una comida al día, este..., a veces hago una, pero es como si comiera cuatro veces al día, me acuerdo que yo viví en Xochimilco, estuve como un mes en que yo llegaba de la escuela y en la esquina había una taquería, me echaba doce tacos, ya a los tres días los señores ni me preguntaban qué quería.

[¿Es lo que comías todo el día, los doce tacos?]

Sí, a veces, cuando me tocaban asesorías pues me iba a comer tacos, todo el día comía eso, y por decir mi papá padece de diabetes y me vale madres, no hago conciencia y este..., la verdad sí sé que mi papa es diabético, ya lleva como dos años, ya sé lo que me puede pasar y hago como que no existe y..., bueno pues a veces..., o vivo con mis dos compañeros, cada quien come lo que quiere, lo que puede, como

en el mercado, nadie conoce a la señora como yo, y pues mi cuarto es para dormir, cuando no tengo dinero, pues voy por chocolates, gansito un negrito y pues esponjan, y pues ya hace como quince días me dijeron que ya está haciendo repercusión en mí..., ando así como..., como con problemas de gastritis..., ahorita se supone que voy a cambiar, me dijeron que tengo que hacer cuatro, cinco comidas al día, pero sólo lo hice unos días, pero ya no.

Las formas de significar la salud

Al preguntar cómo entienden la salud los jóvenes universitarios, nos encontramos con múltiples opiniones y saberes que construyen producciones de sentido que permiten significar y, por consecuencia, vivir la salud; además hallamos que la salud es un discurso, es mercancía, es propaganda, es moda.

Yo asocio a la salud con dos cosas básicas, este..., la alimentación y al ejercicio.

Bueno de entrada lo que me venden los medios: la forma de alimentarte, cuidarte, de no estar con sobrepeso.

Yo creo que la salud está integra, es decir, un bienestar corporal, porque a uno no le duele nada, uno puede comer, caminar, yo lo traduzco como un bienestar general.

Para los jóvenes tener salud conlleva un sentido de inmediatez y estético. Asimismo, se ha convertido en un bien de consumo, no se considera como un derecho o un bien común al cual todos pueden tener acceso, la salud se atiende únicamente en razón de las enfermedades.

[...] bueno ahorita es no estar estresado, no tener ningún infarto y no tener ningún conflicto que no me permita estar en toda mi vida cotidiana.

Ahorita hay muchos tratamientos y existen muchas vitaminas y también existe un millón de cosas, pero también es una parte, porque hay un negocio eso que..., que ha de tener como tres meses, me ofrecieron como que una especie de trabajo donde ibas a trabajar en prácticamente vender salud con unos productos llamados "x", es toda una pirámide, yo fui a una plática donde te explican qué es la salud, que

un producto te va a ayudar para adelgazar, uno que te va a ayudar para lo que son los músculos, para que los tengas fuertes, o sea tienen muchos factores donde te dicen que es salud, eso es el proceso de ventas, y están haciendo una pirámide, pero como lo que a uno le interesa es la salud, y lo que le interesa es estar bien, pues es lo que vas a estar buscando, pues también depende mucho..., ahorita es una fuente muy amplia de tener ganancias a partir de la salud, sí es difícil conseguir un nivel de salud constante, por decir yo ahorita que estoy trabajando y todo, llegué a un estado de cansancio, donde no tenía energía, no tenía nada, pero no entendía el porqué, entonces como que yo siento que me falta el aspecto del ejercicio porque antes hacía mucho ejercicio.

Bueno, yo creo que hablar de salud en nuestro país es complicado porque, para empezar, nuestros sistemas de salud son muy..., bueno extremadamente decadentes, hablando del seguro que es el Seguro Social o el ISSSTE, cuando una persona va por algún dolor, atención psicológica, te dan citas cada medio año, o te estás muriendo y te dicen que regreses en tres meses o algo así..., eso por un lado, por otro lado, yo creo que se confunde la salud con la estética, en nuestro país tenemos la cultura de que alguien que está delgado es porque está sano y..., o al revés, y la salud también es un negocio ¿no?, de ahí que vas a un especialista y te gastas \$500, los más baratos creo, y por otro lado, toda esta cuestión del tiempo, tiene que ver mucho con la falta de atención quizá que los mexicanos podríamos tener con la salud.

Parece ser que el vínculo entre la salud y lo estético es uno de los factores que más influyen en el cuidado de sí en relación a su salud.

Cuando mencionaste la palabra de salud a mí me vino a la mente esta parte física, sin embargo, ahorita repensándolo, también tiene que ver mucho con esta parte emocional de la gente ¿no?, como que nosotros por cuidar el cuerpo nos olvidamos de estar bien anímicamente, y yo creo que es una parte muy primordial, la alimentación te da mucho esta posibilidad de estabilidad en tu físico, que te sientas bien en el sentido de que no te duela nada, de que no te sientas agotado a lo mejor, pero pues lamentablemente esto se ha llevado lamentablemente al mal manejo de la mercadotecnia, al cuidar sólo la parte estética.

Sobre la salud se aprende en el ámbito familiar, pero los saberes se van resignificando a través de los medios de comunicación, de los amigos, de los espacios académicos:

[...] claro que la salud viene de tus padres, son los primeros, desde el hecho de que te cuidan, te dan de comer, de ir al doctor.

[...] son los que te dicen, la base, ya obviamente, después, a esta edad pues ya no podemos estar diciendo, “es que mi mamá no me enseñó”, por favor niño, aquí ya tiene que ver más con los medios de comunicación, el círculo en el que vives, las actividades diarias que tienes, pero de entrada, para que tú aprendas a ser una persona que cuida su cuerpo y su salud, pues yo creo que son los padres.

Pues primero, obviamente, la familia, porque es en donde te desenvuelves y todo, pero ya a estas alturas, ya cada quien es responsable de su propia salud ¿no?, y obviamente vas aprendiendo del medio en el que te desenvuelves, de los medios de comunicación y de cosas así, bueno yo no me enfermo, nunca he caído en un hospital.

Salud también entra en relación de un modelo que nos han dado los medios de comunicación porque, bueno, hacen que la gente tienda a ver lo del bienestar saludable dentro de lo que seas delgado o seas obeso, hay como mucha diferencia, entonces, siento que nos vamos mucho como al extremo, pues entonces tiene que ver con esos modelos que nos dan los medios de comunicación sobre la salud.

Existe un saber teórico en relación con la salud, lo que debe o no hacerse, aquello que es sano y se tiene que realizar para estar saludable, pero en la práctica diaria no existe un hacer sobre el sentirse saludables.

Incluso el no dormir, se sabe que tienes que dormir tus ocho horas para que se recupere el cuerpo y realmente muy pocos lo hacemos.

¿Sí?, ¿quién duerme ocho horas?

Te dan un tratamiento para siete días y te tomas tres y ya te sientes bien, pues lo suspendes, y al menos a mí me ha pasado que me he enfermado de la garganta y no sé esto, y no sé, a lo mejor estoy muy enfermo como para descansar y en vez de descansar, o sea, me pongo hacer otras cosas, no sé, a lo mejor me he ido a entrenar y aunque estuviera lloviendo, y bueno sí, como que me gustaba eso porque yo sabía que me sentía mal y que a lo mejor no podía, pero me esforzaba más y esa sensación a mí me gustaba, entonces sí es un tanto masoquismo.

Indagar respecto de las significaciones imaginarias sociales sobre la salud de los jóvenes universitarios, nos ha posibilitado observar las prácticas del hacer en la vida cotidiana de éstos, conocer sobre los

vínculos juventud-salud puede dar pauta para pensar medidas y políticas que permitan realmente un desarrollo saludable de los jóvenes en estos espacios universitarios.

REFLEXIONES Y PROPUESTAS

Pensar en la salud de los jóvenes en el espacio universitario ha sido una tarea compleja que supone conocer cómo se han construido a lo largo del tiempo las significaciones imaginarias respecto de la salud y cómo ésta se ha instituido, para finalmente tratar de hacer visible las formas en las que los jóvenes universitarios viven, piensan y actúan la salud; es decir, conocer los sus procesos de salud/enfermedad/atención.

Para generar un conocimiento significativo en torno a los jóvenes y sus prácticas universitarias, y para el caso de la salud, es importante conocer las formas en que los jóvenes se apropian de sus espacios, más allá de las estadísticas y el análisis de la políticas públicas, que sin duda alguna representan un conocimiento de suma importancia acerca del quehacer universitario. Indagar sobre su vida cotidiana, sus preocupaciones más allá de la escuela y la manera como construyen su relación con su salud, nos permitirá conocer a estos sujetos jóvenes del siglo XXI, que no son aquellos que organizaron las luchas estudiantiles durante las décadas de 1960 y 1970 o los que protagonizaron el movimiento estudiantil de 1999-2000. Estos jóvenes se han formado a partir del intercambio mercantil, de las redes sociales virtuales, de los mensajes por celular, del twitter. Ser joven en este nuevo siglo se construye a partir de otros referentes simbólicos.

En este sentido, explorar los espacios de la vida cotidiana, las maneras cómo enfrentan ciertas enfermedades o se relacionan con su cuerpo, así como su alimentación, posibilita conocer cómo se viven y se piensan los jóvenes, es también, en otro sentido, quitar ciertas etiquetas alrededor de los jóvenes que no han sido *excluidos* del sistema educativo. Desde esta supuesta perspectiva de privilegio, estos jóvenes construyen producciones de sentido que les permiten entender y vivir el mundo en que se inscriben, un mundo que produce, ya no relaciones afectivas, sino mercantiles. De esta manera, indagar sobre las significaciones imaginarias sociales de la salud de los jóvenes, nos da oportunidad de entrever sus prácticas cotidianas sobre su salud y su estar en el mundo, nos posibilita comprender cómo transitan los jóve-

nes en la universidad, un espacio en el cual sólo se deberían ocupar de reflexionar sobre los conocimientos adquiridos; sin embargo, aspectos como el rendimiento y deserción escolar o la participación estudiantil son atravesados por estas prácticas de la vida cotidiana.

El vínculo universidad-salud ha sido trabajado a partir del 2000 en algunos países como Alemania, Inglaterra y España a partir de programas que promueven condiciones saludables en los espacios universitarios, para el caso de América Latina, Chile es un pionero al respecto. Pero también existen otras experiencias en países como Argentina, es importante mencionar que en México, en el 2006, se realizó el Primer Congreso Nacional de Universidades Saludables, organizado por la Universidad Veracruzana. Estos esfuerzos tienen como objetivo principal, convertir a la universidad en promotora de la salud, lo cual, en un primer momento, podría parecer una experiencia interesante, ya que se fomentan actividades como conferencias, jornadas de salud, consultas médicas, lo que en un sentido pueden ayudar a tener información sobre temas de salud, pero se replican las formas de la institución estatal, ya que se considera a los jóvenes sólo como receptores de información y no se toma en cuenta su participación en la planeación de estrategias para la promoción de la salud. Debemos decir que existe un vacío sobre los intereses reales de los jóvenes en relación con los temas de salud.

El presente trabajo permite reflexionar sobre el vínculo universidad-salud desde una perspectiva mucho más acabada, se puede decir que hablar sobre temas de salud puede informar a los jóvenes universitarios, pero no debe pensarse que con el hecho de informar pueda crearse una transformación en sus estilos de vida. Como sabemos, el aprendizaje es significativo cuando permite la transformación de la realidad; en este sentido, es importante realizar un trabajo real y concreto con los jóvenes por medio de la participación acerca de sus procesos de salud/enfermedad/atención.

BIBLIOGRAFÍA

- Baz, Margarita, "Enigmas de la subjetividad y análisis de discurso", en *Versión. Estudios de comunicación y política*, núm. 4, abril, UAM-Xochimilco, México, 1994.
- Canguilhem, Georges, *Lo normal y lo patológico*, Siglo XXI Editores, México, 2009.

- Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad I*, Tusquets Editores, Barcelona, 1983.
- , *La institución imaginaria de la sociedad II*, Tusquets, Editores, Barcelona, 1989.
- , “El campo de lo histórico social”, en *Ciudadanos sin brújula*, Filosofía y Cultura Contemporánea, núm. 4, Ediciones Coyoacán, México, 2000.
- Castro, Graciela, “Los jóvenes y la vida cotidiana: elementos y significados de construcción”, en *Espacio Abierto*, enero, vol. 14, núm.1, Venezuela, 2005.
- Castro, Roberto, “La vida en la adversidad: el significado de la salud y la reproducción en la pobreza”, en *Región y Sociedad*, vol. XIV, núm. 25, CRIM-UNAM, México, 2002.
- , *De sujetos, saberes y estructuras. Introducción al enfoque relacional en el estudio de la salud colectiva*, Lugar Editorial, Buenos Aires, 2009.
- Monreal Escalante, Elizabeth, *et al.*, “Prevalencia de síndrome metabólico en jóvenes aspirantes a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí”, en *Medigraphic Artemisa*, vol. 34, núm. 1, enero-marzo, 2009.
- Pardo, Antonio, “¿Qué es la salud?”, en *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, Departamento de Humanidades Biomédicas, Universidad de Navarra [www.unav.es/cdb/dhbapsalud.html].
- Passerini, Luisa, “La juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años cincuenta)”, en Levi, G. y Schimtt J-C. (eds.), *Historia de los jóvenes II. La edad contemporánea*, Taurus, México, 1996.
- Urquieta, José, *et. al.* “El consumo de tabaco y alcohol en jóvenes de zonas urbanas marginadas de México. Un análisis de decisiones relacionadas”, en *Salud Pública de México*, núm. 48, 2006.
- Vallejo Casarín, Alma, *et. al.*, “Conocimientos de estudiantes universitarios sobre mitos de la sexualidad”, [[www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu...tipo... -](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu...tipo...)].
- Zemelman, Hugo y Guadalupe Valencia, “Los sujetos sociales, una propuesta de análisis”, en *Acta Sociológica*, mayo-agosto, UNAM, 1990.

Documentos consultados:

- Informe del Rector General 2015, Anuario Estadístico, Coordinación General de Información Institucional, Dirección de Planeación, en: [www.transparencia.uam.mx/inforganos/anuarios/anuario2015/index.html]

Pro-Juventud, Programa Nacional de Juventud 2002-2006, Instituto Mexicano de la Juventud.

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, rubro 3.7. familia, niños y jóvenes, s/p., en: [www.presidencia.gob.mx.]

GLOBALIZACIÓN Y CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

*J. Javier Contreras Carbajal
y Pablo Mejía Montes de Oca*

INTRODUCCIÓN

Estamos en la segunda década del siglo XXI y el capitalismo, con su capa neoliberal, avanza inescrutablemente como los jinetes del apocalipsis modificando lo político, económico, social y cultural. El desmantelamiento del Estado nacional es prácticamente una realidad, el viejo Estado guardián del siglo XIX florece atendiendo, mediante la represión, los malestares sociales y encauzando a la sociedad a mantenerse en los causes de una democracia como la única forma de participación; el ascenso del fundamentalismo democrático se hace presente bajo el argumento de vigilar los derechos individuales y regular la competencia de los privados. La política se torna entonces en atender las políticas globales que emanan de los organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), se busca así mantener a políticos nacionales como administradores. En lo económico, la “necesidad” de la libre circulación de mercancías genera grandes bloques comerciales, ante tal circunstancia el Estado debe atender las necesidades que se crean y subsumirse a las exigencias de los intereses comerciales. Bajo la idea de una mayor competencia, se fortalece la noción de una libertad individual y la de que sus beneficios propiciarán mejoras sociales; la mercantilización de lo social se hace presente e inunda así la nueva realidad.

Los jinetes de lo social y cultural se juntan en el supuesto de una individualización, las redes sociales y culturales se modifican en aras de un capitalismo voraz, los grandes sindicatos que protegen a sus trabajadores, se ven mermados ante la llegada de nuevos mecanismos

laborales. Aunado a la flexibilidad laboral, los mecanismos de contratación temporal, como el *outsourcing*, se hacen presentes de forma constante, lo cual conlleva a la maximización de la ganancia por parte de los empresarios y la utopía de mayor prestigio en lo individual. El mundo de la racionalidad individual camina junto a un capitalismo que viaja ahora sin mayores obstáculos, liviano, con tan sólo un portafolio y una computadora.¹

Bajo estos avatares, el presente ensayo trata el tema de los cambios sociales y sus repercusiones en lo educativo, vía lo laboral, donde el fantasma del mercado recorre el ámbito universitario con la mercantilización y la flexibilización laboral, la cual ahora se hace presente con los llamados trabajos subcontratados y terciarizados que se ofrecen en los establecimientos educativos. Esto se podrá observar en los cambios que se han generado en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en relación con sus procesos de ingreso y permanencia del personal académico.

CAMBIOS SOCIALES Y GLOBALIZACIÓN EN LOS ÚLTIMOS TIEMPOS

Desde hace poco más de tres décadas el mundo empezó a experimentar intensos cambios sociales que han creado nuevas relaciones entre la economía, el Estado y la sociedad. Estas mutaciones han sido explicadas de diversa forma y han dado la pauta para que estudiosos de las ciencias sociales polemiquen su origen y trascendencia.

Por ejemplo, Manuel Castells² afirma que nos encontramos ante una nueva era de la humanidad, pero un amplio espectro de funcionarios públicos, de organismos internacionales e investigadores, sobre todo adscritos a la corriente teórica tradicional, coligen que los cambios experimentados por el capitalismo en las últimas tres décadas son transformaciones económicas que han propiciado un nuevo orden económico internacional; es decir, sostienen que se ha impuesto la supremacía de la economía de mercado en todo el orbe y a este

¹ Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2002, p. 64.

² Manuel Castells, *La era de la información: economía, sociedad y cultura. 1. La sociedad red*, Alianza Editorial, Madrid, 1997.

fenómeno lo conceptualizaron como globalización. Las mutaciones técnicas del funcionamiento del Estado son consecuencia de la libertad que impera en los mercados.³ A diferencia de Castells, que en su visión pretende integrar las mutaciones como un todo social y no sólo desde una perspectiva economicista.

En la misma línea de pensamiento de Castells, pero con matices teóricos, otros investigadores sostienen que nos encontramos más bien frente a un nuevo ciclo de larga duración.⁴ Para otros, las transformaciones en ese lapso muestran el advenimiento de otro modo de regulación histórico.⁵ Incluso algunos estudiosos, de forma más acotada, apuntan que nos encontramos frente a un nuevo modelo industrial con nuevas instituciones.⁶

Según el enfoque teórico del que se parta, el motor de los cambios que se han presentado varía de los aspectos económicos a los tecnológicos, pasando por la innovación de los conocimientos, del Estado, del modelo industrial, etcétera. En cualquiera de esas direcciones se sustentan las teorías del cambio. Surgen así las teorías de la globalización, de la sociedad del conocimiento, de la nueva economía, de la sociedad informática, del neoliberalismo, de la mundialización, del posfordismo, etcétera.

Lo innegable es que se han presentado transformaciones en ámbitos muy extensos de la vida social que comprenden mutaciones económicas, financieras, comerciales, empresariales, tecnológicas, laborales, políticas, geopolíticas, de las comunicaciones, educativas e incluso de las actividades delictivas.

La diversidad de explicaciones teóricas acerca del conjunto de cambios que actualmente vive la humanidad, obedece a una insatisfacción y cuestionamiento a la visión teórica más aceptada sobre el asunto.

³ Alan Greenspan, *La era de las turbulencias: aventuras en un nuevo mundo*, Ediciones B, España, 2008.

⁴ Christopher Freeman y Carlota Pérez, "Structural crises of adjustment: business cycles and investment behaviour", en Giovanni Dosi *et. al.*, *Technical change and economic theory*, Pinter Publishers, Londres, 1988, pp. 38-66.

⁵ Michel Aglietta, *A Theory of Capitalist Regulation: The USA Experience*, Verso, Londres, 1979; Robert Boyer, *La teoría de la regulación: un análisis crítico*, Área de estudios e investigaciones laborales de la SECYT, CEIL/CONICET, CREDAL/CNRS, Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1989.

⁶ Michael Piore y Charles Sabel, *La segunda ruptura industrial*, Alianza Editorial, Madrid, 1990.

El núcleo del debate teórico entre las diversas corrientes de pensamiento social consiste en que, para unas, la sustancia central de los cambios es resultado del surgimiento de una nueva economía que desencadena el resto de las transformaciones.⁷ Mientras que para otras, los cambios se explican en su totalidad; es decir, se sostiene que existe una clara articulación entre las mutaciones económicas, políticas y sociales.⁸

LA NUEVA ECONOMÍA: LA GLOBALIZACIÓN Y SUS CRÍTICOS

En las teorías de la nueva economía, las transformaciones de los últimos 30 años en el capitalismo se les conceptualizó como globalización. Sin duda uno de los principales exponentes, aparte de los organismos internacionales como el FMI, el BM y la OCDE, es Alan Greenspan, ex presidente de la Reserva Federal de los Estados Unidos, quien sostiene que el concepto de globalización da exacta cuenta de lo acontecido en los últimos tiempos en el capitalismo, y muestra que la era del keynesianismo llegó a su fin de la misma manera que las economías con planificación central y las populistas del tercer mundo, para ser substituidas por las economías de libre mercado que se impusieron de manera global.⁹

En ese sentido, para Greenspan el concepto de globalización se entiende como la expansión en todo el mundo de la economía de mercado, y con ello el triunfo y la supremacía del capitalismo en los cinco continentes. Esta nueva economía, apunta el propio Greenspan, posibilitó el resto de transformaciones como la modificación del papel del Estado en la economía, el cual se sustrajo de los quehaceres económicos que le adjudicó el keynesianismo y en esa medida permitió la liberación de inversiones que se transformaron en desarrollo tecnológico, libre comercio, etcétera.

Para estudiosos como por ejemplo Joachim Hirsch, entre otros, esta noción es demasiado pretenciosa y vaga, pues abarca temas tan amplios como la economía, la política, la sociología, la ingeniería, las

⁷ Alan Greenspan, *La era...*, *op. cit.*, pp. 25-26.

⁸ José Contreras, *Enfoque crítico de las teorías del sector informal urbano en América Latina*, UAM/Itaca, México, 2015, p. 21.

⁹ Alan Greenspan, *La era...*, *op. cit.*, pp. 25-28.

telecomunicaciones, etcétera. Especialmente el término globalización es más que un concepto científico, en su propia expresión es más bien un fetiche: “Es decir, esta palabra se utiliza con frecuencia sin ser entendida en detalle, significando muchas veces lo opuesto, pero teniendo algo en común: describe algo así como un poder oculto que agita al mundo, que determina toda nuestra vida y que nos domina cada vez más”.¹⁰

Hirsch subraya que prácticamente no existe en la actualidad un problema social, ninguna catástrofe y ninguna crisis, que no pudiera ser relacionada con la globalización. Por ello sostiene que cuando se habla de globalización pueden diferenciarse analíticamente varios niveles de significados:

- 1) En lo técnico, se relaciona sobre todo con la implantación de nuevas tecnologías, especialmente las revoluciones tecnológicas, vinculadas con las modernas posibilidades de elaboración y transferencias de información. Con rapidez y “on line”, permiten unir regiones del mundo muy distantes. Este desarrollo sirve de base sobre todo para la idea de una “aldea global”.
- 2) En lo político se habla de globalización, relacionándola con la finalización de la “guerra fría” y de la división del mundo en dos bloques enemigos derivada de la misma. Tras la caída de la Unión Soviética, se presenta como definitiva la victoria histórica del modelo democrático liberal. Estados Unidos se ha convertido mundialmente en una potencia militar dominante sin restricciones. Sobre ello se basa el nuevo papel que desempeña la Organización de las Naciones Unidas, de la que se espera algún día podrá desempeñar la función de un “gobierno mundial” general.
- 3) En lo ideológico-cultural, puede entenderse la globalización como la universalización de determinados modelos de valor; por ejemplo, el reconocimiento general de los principios liberal democráticos y de los derechos fundamentales; sin embargo, también puede entenderse como la generalización del modelo de consumo capitalista. Este desarrollo se vincula fuertemente

¹⁰ Joachim Hirsch, *Globalización, capital y Estado*, UAM-Xochimilco, México, 1996, pp. 83-96.

con la formación de monopolios de los medios de comunicación de masas.

- 4) En lo económico, el concepto hace referencia a la liberación del tráfico de mercancías, servicios, dinero y capitales; a la internalización de la producción y también a la posición cada vez más dominante de las empresas multinacionales. Es importante señalar, sin embargo, que el capital ciertamente se ha extendido más allá de las fronteras; no así la fuerza de trabajo, los seres humanos. Éstos siguen adscritos a los territorios de los Estados nacionales, a menos que estén obligados a migrar o huir. Sea como sea, puede hablarse de que por vez primera en la historia existe un mercado capitalista que abarca todo el mundo. El capitalismo ha llegado a ser mundialmente dominante y universal.¹¹

La crítica de los nuevos institucionalistas, como en su primera versión precedida por Veblen, T., en 1919,¹² particularmente se dirigió a cuestionar los postulados teóricos de la económica neoclásica, hoy recuperada por la visión de la nueva economía para analizar la crisis del capitalismo de la década de 1980, su propuesta de superación y su consecuente teorización concretada en el concepto de globalización. Los nuevos institucionalistas se orientaron a cuestionar el carácter ahistórico de la teoría neoclásica y la carencia de una visión más totalizadora de la sociedad.¹³ Este último aspecto es indispensable para comprender el conjunto de problemas sociales que desató la crisis, y no solamente los problemas inherentes del mercado; es decir, la pérdida de su equilibrio y la distorsión de los precios en el mismo.

Michel Piore y Charles Sabel, exponentes principales de la *especialización flexible*, y ubicados como una corriente del nuevo institucionalismo, sostuvieron que las principales causas del capitalismo de la posguerra se encontraban en su modelo industrial, la tecnología con la cual operó y las instituciones creadas por el Estado benefactor keynesiano. Premisas que pretendieron seguir el razonamiento del

¹¹ *Ibid.*, p. 98.

¹² Douglass North, citado en Miguel A. Rivera, *Capitalismo informático, cambio tecnológico y desarrollo nacional*, UNAM/Universidad de Guadalajara/UCLA/Casa Juan Pablos, México, 2005.

¹³ *Idem.*

institucionalismo pretérito. La nueva vía productiva que vislumbraron para reestructurar al capitalismo fue la de recuperar el modelo industrial de finales del siglo pasado y principios del actual, sustentado en empresas de tipo artesanal, mezclado con una tecnología moderna más “flexible”. Las ventajas de este nuevo modelo industrial, según estos autores, radicarían en el principio de “polivalencia” tanto de las empresas artesanales (generalmente microestablecimientos), como de los trabajadores y la tecnología.¹⁴

El éxito económico, según los investigadores del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), dependería, como en el siglo XIX, tanto de la cooperación como de la competencia entre este tipo de empresas y entre empresas y trabajadores.

Dicho en otras palabras, Piore y Sabel concibieron que las empresas que lograran conjugar las cualificaciones artesanales con un equipo flexible, estarían dando pasos firmes en la reorganización económica y sobre todo incidiendo en la modificación del comportamiento de los mercados, y en esa medida también transformando las instituciones que lo regularon en las formas productivas tayloristas-fordistas, como sería el caso del Estado keynesiano.

El cuerpo teórico de los regulacionistas franceses, otra vertiente del nuevo institucionalismo, está integrado por el régimen de acumulación y las formas estructurales, los que explican el modo de regulación. Para esta corriente teórica, el modo de regulación explica de manera concreta las fases históricas por las que ha transitado el capitalismo, y en esa medida permite delimitar los cambios que ha experimentado. Pero, además, este cuerpo teórico posibilita ver la totalidad de las transformaciones económicas, políticas y sociales.

Por régimen de acumulación, los regulacionistas entienden al conjunto de condiciones específicas que permiten la reproducción material de una economía durante un periodo determinado. Estas condiciones son los múltiples momentos relacionados con la producción, distribución y utilización del producto social, particularmente la generación de producto excedente, su extracción mercantil (relación salarial), su distribución (tasa de ganancia, renta de tierras, interés, etcétera) y su utilización productiva (acumulación productiva), en determinadas proporciones, entre la sección de medios de producción (S1) y la sección medios de consumo (S2). Es decir, el régimen de acumulación

¹⁴ Michael Piore y Charles Sabel, *La segunda...*, *op. cit.*

se define como un modo de asignación sistemático del excedente, capaz de garantizar en un periodo prolongado una cierta adecuación entre las transformaciones de las condiciones de producción (sección de medios de producción) y las transformaciones de las secciones de consumo (sección de medios de consumo).¹⁵

Las formas estructurales en términos de Aglietta, se definen como el proceso de acumulación derivado de la dinámica del desarrollo de las sociedades capitalistas que ha modificado la estructura y el papel del Estado. Esto significa que la noción regulacionista de las formas estructurales parte de que, una vez incrementados los conflictos inherentes a la relación salarial, producto de su expansión, así como por la profundización de la división de clases debido a la alteración de las formas de competencia, estas tendencias conducen a buscar su cohesión e integridad en la figura del Estado, tanto para consolidar el control sobre las clases como para dirimir sus diferencias entre éstas. De manera resumida, para Aglietta el concepto de formas estructurales se entiende como aquellas “relaciones sociales complejas, organizadas en instituciones, que son producto histórico de los conflictos sociales”.¹⁶

En cuanto al modo de regulación, la parte integradora, el concepto de totalidad, lo es en la medida que explica la articulación presente entre el régimen de acumulación y las formas estructurales.

La otra vertiente teórica del institucionalismo es la perspectiva neoschumpeteriana, la cual le da relevancia a los cambios técnicos para analizar cualquier mudanza en el capitalismo, donde se contemplan los momentos de crisis económica como el elemento detonante para ello. Consideran que el examen de las transformaciones técnicas en la historia del capitalismo es primordial para distinguir las causas reales de las crisis y su superación.

Para este enfoque, evidentemente las crisis del capitalismo lo que muestran es el declive de un paradigma tecnológico, y en ese sentido el fin de un ciclo económico de las empresas que sólo podría ser trascendido con la entrada en operación de nuevas tecnologías.¹⁷

La visión neoschumpeteriana caracterizó la crisis del capitalismo como una crisis del ciclo de negocios. Sostuvieron que este ciclo, con

¹⁵ Robert Boyer, *La teoría...*, *op. cit.*

¹⁶ Michel Aglietta, *A Theory...*, *op. cit.*, p. 18.

¹⁷ Carlota Pérez, *Technological Revolutions and Financial Capital: The Dynamics of Bubbles and Golden Ages*, Edward Elgar, Cheltenham, Inglaterra, 2009.

una base industrial taylorista-fordista, llegó a su fin, y se inició uno nuevo con los cambios técnicos en la informática y las comunicaciones a mediados de la década de 1970.

Complementando la posición de los neoschumpeterianos, para Carlota Pérez, en especial, además se hizo necesaria la construcción de una reforma institucional, y por ella entiende cambios en las regulaciones del Estado hacia la sociedad, con el fin de adecuar las regulaciones estatales a los cambios técnicos que están en proceso de aplicación en la industria, y con ello articular los cambios económicos con los políticos. El nuevo Estado que surgió después de la crisis de la década de 1980 fue el neoliberal. Sostuvo, además, que el conjunto de cambios tecnológicos propició un mayor crecimiento económico por lo lucrativo de estos nuevos negocios, y por la afluencia de recursos financieros ociosos hacia la investigación, el desarrollo y la tecnología ante la perspectiva de mejorar los negocios a nivel mundial. Lo cual produjo un nuevo ciclo de negocios ascendente.

Las diferencias entre los regulacionistas, los neoschumpeterianos, y los de la especialización flexible son varias como se puede notar, pero coinciden en que la producción y consumo en masa que caracterizó al anterior periodo del capitalismo había llegado a su fin. Sobre todo, ponen énfasis en que el modelo industrial de la época había llegado a su obsolescencia, lo mismo que las instituciones que sirvieron para regularlo. En concordancia con lo anterior, enunciaron la tesis de que el capitalismo se encontraba en transición hacia otra nueva fase de modelo industrial y de creación de nuevas instituciones. Con ello integran los cambios en la economía con las transformaciones en la política y la sociedad, asimismo abandonan y cuestionan el concepto de globalización.

La búsqueda de respuestas y soluciones, ya no sólo a la crisis estructural del capitalismo de la década de 1980, sino también a la base teórica existente, propició un campo de profunda reflexión. Los regulacionistas franceses, los neoschumpeterianos y los de especialización flexible tenían en mente al menos una coincidencia, una profunda crítica a la teoría neoclásica y a su versión moderna: el neoliberalismo.

Existe un elemento que cohesiona e integra las teorías del nuevo institucionalismo y el neoliberalismo, el cual consiste en que el trabajo y los trabajadores desempeñan un papel secundario en la reestructuración del capitalismo a raíz de la crisis de la década de 1980.

Este aspecto integrador se explica porque todas estas teorías parten de la teoría de valor-precio. Unas, específicamente la neoclásica que da cuerpo teórico a los neoliberales, y otras subrepticamente pero sin reconocerlo, como es el caso del nuevo institucionalismo. Alejándose así, conceptual y teóricamente de la teoría clásica.

Al representar una clara ruptura con el pensamiento social clásico, concretamente por parte del neoliberalismo, y en ese sentido continuadores del marginalismo, origen de la teoría neoclásica, basan su idea en que la economía se encarga de estudiar la riqueza, pero no entendida como valor-trabajo como sostuvieron los clásicos, sino como una utilidad que se genera con recursos escasos buscando optimizar la relación entre riqueza generada y recursos involucrados. Todo ello determinado por el precio marginal que será sancionado por la oferta y demanda de la mercancía; es decir, por el mercado.¹⁸ Con ello el marginalismo logró introducir el valor precio de las mercancías en el mercado, como origen y medida de su valor, y el mercado como el ente social sancionador de la eficiencia individual.

En esa lógica, el trabajo y los trabajadores están determinados por las facultades de las personas y forman parte de la producción como un factor más, y su salario y empleo estaría determinado por el mercado de trabajo que opera también por la oferta y la demanda.

La crítica de los nuevos institucionalistas a la teoría neoliberal (continuadores del marginalismo), se encamina a cuestionar precisamente la carencia de una teoría social integradora por parte de estas teorías surgidas de la neoclásica. De ahí su afán de construir teorías que comprendan a una sociedad integral y dinámica.

El carácter integral, los nuevos institucionalistas pretenden lograrlo cuando analizan el vínculo entre el modelo industrial y las instituciones que lo acompañan. Observan las diferencias históricas de ese vínculo y en ello encuentran el dinamismo de la sociedad, marcada por el cambio. Demostración de su progreso y con él su carácter moderno. De ahí sus tesis, toda crisis, pero también los cambios sociales, corresponderán a la transformación de su base material (modelo industrial) y su acompañamiento con mutaciones en las instituciones (Estado y leyes).

En esa medida, la crisis de la década de 1980 es la crisis del modelo industrial taylorista-fordista, pero también del Estado social

¹⁸ A. Cantler y F. Morshall, *Labor Economics*, Irwin, Illinois, 1981.

keynesiano. La superación de la crisis se logra modificando el patrón industrial mediante el desarrollo tecnológico y las socio-instituciones (neoschumpeterianos); las relaciones industriales y el Estado (especialización flexible) o con la creación de un nuevo modo de regulación que implica otro modelo industrial (posfordista) y otro tipo de Estado, según los regulacionistas.

En este nuevo entorno social, para los nuevos institucionalistas, los trabajadores no tendrían que cuestionar al capitalismo, sino podrían dirigir sus esfuerzos para lograr mejores condiciones de trabajo y salarios por medio de la negociación. En la percepción del trabajo y los trabajadores, los nuevos institucionalistas priorizan el acuerdo productivo entre el capital y el trabajo en un nivel descentralizado, con mayor flexibilidad en las negociaciones obrero-patronales en el piso de la fábrica.¹⁹ Se acepta que hay una nueva situación del mercado de trabajo (globalizado, con mayor competencia) y el éxito productivo se asocia con las nuevas condiciones de flexibilización laboral, indispensable, pero con consenso obrero-patronales.

Para los neoschumpeterianos, el problema actual de los trabajadores es adaptarse a la nueva tecnología, que marca por lo demás el nuevo patrón industrial, y buscar mejor preparación y calificación para no quedar fuera del mercado de trabajo, en el peor de los casos, o con bajos salarios por falta de preparación a las nuevas condiciones productivas. Para la corriente teórica de la especialización flexible, los trabajadores deben priorizar la recapitación, el acuerdo y la cooperación con los empresarios a fin de lograr la flexibilidad.

Para algunos autores del regulacionismo francés, lo importante es encontrar las nuevas instituciones reguladoras macro que permitan la articulación entre la producción y el consumo en las nuevas condiciones del mercado y la crisis del keynesianismo.

Sea la visión de la nueva economía o las diferentes vertientes del nuevo institucionalismo, ante este conjunto de cambios productivos, tecnológicos e institucionales, a los trabajadores no les queda más que recalificarse para enfrentar las nuevas situaciones. En ese contexto, la transformación de las instituciones educativas es fundamental para dotar a los trabajadores de habilidades y nuevos conocimientos para que no queden en paro o con bajos salarios.

¹⁹ Michael Piore y Charles Sabel, *La segunda...*, *op. cit.*

Sin embargo, se debe anotar que en estas visiones teóricas las nuevas relaciones laborales son omitidas. No hay explicación alguna de las nuevas formas de contratación, de la reorganización de los procesos productivos, de las nuevas determinantes de la distribución del excedente económico, etcétera. Sólo las justifican por las nuevas necesidades productivas y los cambios institucionales –como las reformas a las leyes laborales– que conlleva a estas mutaciones.

Para estos teóricos del cambio, lo único que le queda a los trabajadores es adaptarse a las nuevas condiciones productivas que reclaman un nuevo tipo de trabajador, con otras habilidades y capacidades. Al Estado le corresponde transformar las instituciones al modificar las leyes laborales para que sean acordes con las nuevas necesidades productivas, y las instituciones educativas para que doten de las nuevas capacidades y habilidades a los trabajadores.

En este contexto es que se explican las reformas laborales, pero también la reforma educativa, que supone generar el nuevo conocimiento y dotar de habilidades y capacidades a los futuros trabajadores.

CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL EMBATE NEOLIBERAL

El embate neoliberal trae consigo cambios sustanciales en los referentes nacionales, el Estado es relegado a mantener los espacios que requieren las empresas nacionales y sobre todo las multinacionales. El bienestar individual es relegado a visiones de asistencia social por parte de organismos encargados de ello; lo cual afecta indudablemente a los servicios de salud y educación que deben ser desincorporados de la atención gubernamental, el argumento se basa en el excesivo financiamiento a la educación, al señalar que las instituciones públicas, como la educación, son agujeros negros donde se vierte dinero a raudales que luego desaparece, sin proporcionar resultados adecuados.²⁰

Así entonces, el nuevo modelo economicista cambia los valores centrados en el desarrollo social, la visión utilitarista se hace presente en lo social; en lo educativo se encuentra en el quehacer universitario, el conocimiento va a dejar de estar fundado en el saber como comprensión,

²⁰ Michael W. Apple, *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Paidós, Barcelona, 2002, p. 54.

y pasa al saber operacional, al saber cómo hacerlo, a lo utilitario dirían los pragmáticos, “no me digas cómo es, sino dime cómo hacerlo”. Esta es la lógica de un modelo que se basa en la visión mercantil.

El modelo establece los ajustes encaminados a una visión empresarial donde lo que priva es la llamada calidad de los servicios y de los productos que se presentan. El modelo mercantil pretende que la educación se base en la libre competencia, donde los famosos *rankin* determinen la elección de los alumnos, ante ello la regulación financiera en la educación superior está centrada en la rendición de cuentas, la evaluación y acreditación de los establecimientos educativos.

Aunado a lo anterior, están los cambios laborales, la estructura se encamina a liberar el proceso de contratación; el modelo sindical recibe un embate frontal, sobre todo ante un mundo donde el ideal individual se hace presente. “Ya no es la compañía la que supervisa a sus empleados. Ahora le toca a ellos demostrarle su utilidad a la compañía”.²¹

Debe tenerse presente que las medidas apuestan a un modelo económico neoliberal, donde impera el desmantelamiento del Estado y de los servicios que presta; por ende los discursos que emanan de éste promueven la desacreditación de los sindicatos, lo cual es una condición para que los empresarios puedan realizar un ajuste estructural que les permita reducir sus plantillas y los salarios de sus trabajadores, a expensas del crecimiento de administradores que supervisarán las labores, se exigen más horas de trabajo sin la remuneración que conlleva.

En el ámbito educativo, el embate laboral recae fundamentalmente en la profesión docente con la “flexibilización” de las plantas académicas, bajo el supuesto de que se estimulará una mayor productividad.

Si bien el modelo implica cambios laborales, éstos se integran a procesos generales en la educación; la apertura educativa se sustenta en la llamada mercantilización de la educación, que se genera bajo la idea de lograr el aseguramiento de la calidad educativa. La acreditación, certificación y evaluación son elementos que desde la década de 1990 se mantienen sobre todo en la educación superior. Por ejemplo, la evaluación se presenta ante los docentes no sólo para lograr un mejor desempeño, sino también como mecanismo de obtención salarial.

²¹ Zygmunt Bauman, *La sociedad sitiada*, Fondo de Cultura Económica, México, 2007, p. 48.

La evaluación surge como mecanismo fundamental para el desarrollo de la educación superior, donde los parámetros evaluativos son diferenciados en función de las características y organización de cada institución y de acuerdo con los distintos criterios entre profesores titulares, adjuntos, asociados, ayudantes o profesores que brinden apoyo a la investigación académica.

Ahora bien, el modelo recae fundamentalmente en los procesos de financiamiento que deben ajustarse a requerimientos emanados por el Estado y los organismos nacionales e internacionales. La UNESCO señala que “[...] la educación superior debe considerarse como un servicio público, con fuentes de financiamiento diversificadas (públicos y privados), donde la gestión y la financiación han de ser instrumentos de la mejora de la calidad y la pertinencia, con una autonomía interna, pero bajo una rendición de cuentas a la sociedad de modo claro y transparente”.²²

Aún más, organismos como el BM destacan la importancia financiera, sobre todo para lograr la llamada calidad educativa. “Los incentivos financieros se pueden aplicar en forma creativa para orientar a las instituciones de educación terciaria de manera más eficaz hacia el cumplimiento de las metas de calidad, eficiencia y equidad”.²³

No es menor la preocupación financiera, dado que ésta es el punto nodal de toda política en la educación, sobre todo en la superior, donde el financiamiento es el centro del quehacer educativo; la evaluación de los profesores trae consigo elementos de control, entre ellos el de sus funciones de docencia e investigación. Para ello se hace pertinente generar mecanismos cuantitativos y cualitativos de su ingreso, permanencia y promoción.

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

La UAM se rige a partir de una Legislación Universitaria, en ella encontramos distintos reglamentos que regulan su quehacer institucio-

²² UNESCO, “Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI. Visión y acción: marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”, en *Revista Perfiles Educativos*, tercera época, vol. XX, núm. 79-80, México, 1998, p. 12.

²³ Banco Mundial, *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*, Washington, D.C., 2000, p. 105.

nal. En lo referente a los académicos, se cuenta con un Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA), que si bien se aprobó desde 1985, es en 2003 cuando se reforma para adecuarse a los señalamientos de los organismos nacionales e internacionales. El argumento de la modificación se sustentó en el supuesto de asegurar la calidad educativa.

Cabe mencionar que el RIPPPA integra un tabulador que cuantifica la labor docente con la finalidad no sólo de evaluar la productividad del trabajo académico, sino también para tener parámetros que permitan diferenciar a los candidatos para el ingreso a la institución, con ello se tiene claridad en relación con lo enmarcado por la propia UNESCO en cuanto a la selección del personal académico: “[...] para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante”.²⁴

Ahora bien, dentro de sus modificaciones de 2003, el reglamento contiene los siguientes cambios de manera general en relación con las funciones académicas de los profesores de tiempo completo, medio tiempo y técnicos académicos; para este último se eleva la escolaridad, por ejemplo, para técnico académico auxiliar de carrera se necesitaba tener carrera técnica que requería secundaria o bachillerato. Ahora debe tener título de carrera técnica cuyo requisito haya sido el certificado de enseñanza media superior. Para el siguiente nivel, técnico académico titular de carrera, se pedía carrera técnica que requiera secundaria o bachillerato, ahora debe tener título de licenciatura o su equivalente.

En lo referente al proceso de promoción a puestos académicos el reglamento de 2003 pone atención en las evaluaciones cualitativas y cuantitativas. Para ello, solicita la presentación de trabajos originales, innovadores, dictaminados favorablemente, como artículos especializados, prototipos, etcétera. Esto se puede deber a que se cuenta con profesores que, de alguna u otra manera, conocen los “maniobras” para solicitar una promoción, estímulos o becas y obtenerla sin ningún problema. Además de que al solicitar se procure vincular las tres funciones universitarias, pues existen profesores que solamente se dedican a la docencia y mediante ésta han logrado ascender en la escala del tabulador.

²⁴ UNESCO, “Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI...”, *op. cit.*

Por otro lado, dentro del proceso de ingreso y promoción se solicita que el profesor participe en redes académicas en donde presenta los resultados de su investigación y, al ser sancionadas favorablemente, el resultado es evidenciar que se cuenta entonces con una calidad reconocida. Al respecto se señala: “Los resultados de la participación en redes académicas deben constituir un referente de calidad y reflejar el reconocimiento de los profesores por otras comunidades”.²⁵ De lo que se trata es de instrumentar mecanismos que aseguren que las contrataciones y promociones del personal académico lleven a la obtención de una calidad institucional; todo ello se encuentra en las recomendaciones, orientaciones que, a nivel nacional e internacional, se han hecho para la reforma de la educación superior.

Cabe mencionar que dentro de los procesos de evaluación académica para la promoción, se integra un elemento cualitativo como es el rubro “evaluación de la capacidad docente”, con un peso de 15 por ciento. Así entonces, el Reglamento es un instrumento político que pretende ordenar el escalafón de los profesores y, de paso, delimitar claramente sus funciones; todo ello con el ánimo de generar mecanismos de gestión claros que, además, permitan uniformar sus tabuladores con los de otras instituciones nacionales e internacionales. Atendiendo así, las orientaciones que piden definir normas comparativas de calidad reconocidas a nivel nacional e internacional.

Por último, en relación con el ingreso, la diferenciación recae fundamentalmente en establecer mecanismos que dividan las funciones a realizar, por ejemplo, para el nivel de asistente y asociado se señala: “[...] la necesidad de contar con el reconocimiento académico o profesional en su ámbito disciplinario”.²⁶ Para el nivel de titular se solicita el de “Gozar de reconocimiento en el ámbito académico o profesional en el país”.²⁷ Podemos estar de acuerdo con estos cambios, sin embargo, el objetivo es diferenciar la carga académica entre los académicos encargados de la docencia y aquellos vinculados con la investigación.

La diferenciación enmarca no sólo los procesos de contratación, sino también las responsabilidades ante el quehacer institucional; si bien el modelo se basa en lograr la diferenciación académica, ésta se

²⁵ Reformas al Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico, *Suplemento especial*, UAM, México, 2003, p. 8.

²⁶ *Ibid.*, p. 23.

²⁷ *Idem.*

encuentra ligada a los cambios en la visión de las universidades, donde el incremento de la matrícula está motivado por la elección de los alumnos y, ante una saturación de la oferta, ésta debe ser encargada a profesores temporales de los cuales se pueda prescindir, dado que los profesores contratados por tiempo indeterminado deberán atender las necesidades de investigación que demanda la universidad.

De esta manera, la idea que prevalece en el BM no es sólo la de privatizar la educación superior pública; lo que pretende a final de cuentas, es incorporar el financiamiento privado a la educación pública y que el manejo escolar y la contratación laboral se lleve a cabo como se hace en las empresas.

En consecuencia, para los organismos internacionales como el BM, debe prestarse mayor atención a los sistemas híbridos, esto es, a la educación pública con financiamiento privado. Ello ofrece el atractivo de entregar más o mejor educación con un mismo nivel general del gasto público. Por otra parte, el Estado actúa como fiador cuando otorga fondos a estudiantes que tienen libertad para inscribirse a diferentes instituciones, o en su caso, entrega directamente el financiamiento a la institución en que se matricula el alumno. La contratación de los profesores será semejante, dado que un mayor proceso de libertad de contratación generará beneficios económicos y educativos.²⁸

CAMBIOS LABORALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A raíz de la crisis de la década de 1980, el capitalismo emprendió una transformación radical de las relaciones sociales. En lo económico, los cambios se dirigieron a modificar la producción y la distribución del excedente económico. En lo político, se encaminaron a modificar el papel del Estado en la regulación de los conflictos sociales y en darles viabilidad a las mutaciones económicas por medio de la transformación de las leyes; también en poner a disposición del capital privado mayores recursos. Así se emprendió un proceso de privatización de las empresas públicas y de desmantelamiento de todas las instituciones de seguridad social. Finalmente, en lo social se introdujeron las nuevas

²⁸ Banco Mundial, *La educación...*, *op. cit.*, pp. 60-65.

determinantes culturales para la aceptación de los cambios que se estaban instrumentando.

En el ámbito de la producción y distribución del excedente social, el capitalismo modificó la organización empresarial, los procesos de trabajo, así como las formas de contratación, estabilidad en el empleo y los salarios. Uno de los cambios más sobresalientes es que el capital trasnacional trasladó a la periferia del sistema partes de la producción. Vía directa, por medio de la inversión en la construcción de plantas industriales que hicieran el producto terminado o partes del ensamblado de sus productos —por ejemplo, en la industria automotriz en México. De manera indirecta, en la subcontratación de empresas medianas o familiares para la producción de mercancías terminadas. Por ejemplo la industria del calzado o la textil, donde empresas como Benetton, Nike, Adidas y muchas otras producen sus mercancías o en la elaboración de partes de la producción, como es el caso de la producción de partes de cómputo que se da en los países conocidos como los cuatro tigres o cuatro dragones asiáticos.²⁹ Estos cambios modificaron las formas de contratación y determinación salarial ya que priorizaron la subcontratación del trabajo. En esa medida se vulneró la estabilidad en el empleo porque los trabajadores fueron pactados por tiempo determinado o por subcontratación. Los salarios y prestaciones se ajustaron por las formas de contratación, generalmente a la baja. Ello impactó la estabilidad en el empleo, y se dio una segmentación de los trabajadores, donde una buena parte quedaron en una precariedad laboral.³⁰

En este contexto, el Estado cambió las leyes de inversión extranjera y comercio para que los capitales trasnacionales trasladaran sus inversiones a la periferia sin restricción alguna, fenómeno conocido como relocalización productiva. Además, se hizo indispensable el libre comercio para que las mercancías producidas en la periferia tuvieran la libertad de circulación mundial. También se hizo necesario que el Estado modificara las leyes del trabajo que habían regulado las relaciones laborales en el modelo industrial taylorista-fordista, pero que en el nuevo modelo industrial eran incompatibles con las formas de contratación y determinación salarial.

²⁹ Naomi Klein, *No logo. El poder de las marcas*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2001.

³⁰ José Javier Contreras, *Enfoque crítico de las teorías del sector informal urbano en América Latina*, UAM/Itaca, México, 2015, p. 113.

Cabe destacar que todas estas transformaciones se vieron beneficiadas con la generación de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la informática. Las primeras, porque hicieron posible la disposición inmediata de las inversiones vía satelital y por los ordenadores. La informática y la robótica, porque apuntalaron la reorganización productiva.³¹

Con las nuevas determinantes de contratación y de los salarios, mediante la modificación de las leyes laborales y de facto con las nuevas formas de organización productiva, el Estado tuvo que procesar los conflictos sindicales y obligar a las organizaciones sindicales a aceptar las nuevas condiciones de la relación capital-trabajo.

En lo social, la nueva cultura tendió a dar carta de naturalización a los cambios ocurridos en la producción, la distribución y las leyes. El medio fue fortalecer la cultura individualista y consumista mediante la comunicación transnacional (léase publicidad). De esta manera, una buena parte de la población de la periferia pudo ver en los inmensos centros comerciales –de nueva creación–, la enorme y variada producción transnacional, aunque pocos pudieran acceder a ésta. De otro lado, los propios medios de comunicación publicitaron el individualismo como el único objetivo humano, y fortalecieron la creación y desarrollo del *outsourcing*.

Con los argumentos de la llegada de la globalización y con ella el conjunto de cambios, las universidades fueron obligadas a emprender también una serie de transformaciones académicas y laborales. En las académicas, se introdujeron cambios dirigidos a modificar los planes y programas de estudio para uniformarlos con las corrientes teóricas predominantes y de acuerdo con las nuevas formas de organización productiva. Cobró relevancia el lema de “aprender aprendiendo” o la supremacía de las habilidades productivas (profesionales) o prácticas frente a los razonamientos teóricos. El camino para su puesta en práctica fue condicionar los recursos financieros a las universidades a la aceptación de estas transformaciones. Pero también se puso en competencia a las propias universidades por los recursos financieros, en el sentido de que aquellas instituciones de educación superior que llevaran a cabo más pronto estos cambios, más recursos tendrían.

³¹ Jeremy Rifkin, *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1996.

En lo laboral, se modificó la carrera académica. Básicamente la política empleada consistió en transformar la relación salarial. Se creó un conjunto de becas y estímulos que se obtienen como resultado de una mayor productividad en las tareas sustantivas. Ello propició una segmentación laboral, donde los tabuladores negociados bilateralmente con los sindicatos quedaron obsoletos, pues existe una diferencia salarial entre los académicos que reciben becas y estímulos con los que no las obtienen que puede representar hasta más de 50% de sus salarios. La otra parte del ingreso la obtienen vía nominal en negociaciones con el sindicato. Por otra parte, están los académicos que cuentan con sólo una parte de las becas, y en esa proporción menos salario que los primeros, pero todos deben negociar de manera individual esta parte proporcional de los salarios. Finalmente están aquellos profesores que no reciben becas y están supeditados a la negociación colectiva de los salarios por medio de sus sindicatos. Con ello se impuso un debilitamiento de los sindicatos universitarios, pues sólo negocian 50% o menos de los salarios de los trabajadores académicos, y se generó de facto una segmentación laboral muy diferente a las categorías de académicos expresados en los tabuladores y negociados colectivamente con los sindicatos universitarios.

En cuanto a la contratación de los trabajadores académicos, las modificaciones se empiezan a gestar a raíz de intensas luchas sindicales universitarias durante la década de 1970, cuando los trabajadores académicos lograron que las contrataciones en las universidades públicas se dieran a partir de exámenes de oposición y no por relaciones interpersonales con los directivos de las instituciones. Con ello se dio certeza a los mecanismos de contratación, pero también a la estabilidad en el empleo, pues ello significó concursar por plazas con tiempo indefinido de contratación. De esta manera se vieron fortalecidas las tareas sustantivas de la universidad al contar de manera definitiva con una planta académica para cubrir docencia y fortalecer la investigación y la difusión de la cultura.

Estas formas de contratación laboral empiezan a vulnerarse con la injerencia de los Estados. En México, en 2014, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) creó unas Cátedras para Jóvenes Investigadores con la finalidad de contratar a jóvenes investigadores con título de doctores y posdoctores para después ser “comisionados” a las universidades. En sus palabras:

El Conacyt podrá contratar a los investigadores, inscritos en el Padrón en los términos de la convocatoria respectiva, como personal académico, y los comisionará en aquellas instituciones y entidades cuyos Proyectos resulten seleccionados de acuerdo con la Convocatoria para Instituciones 2016, con todos los derechos y obligaciones establecidas en los Lineamientos para la Administración de las Cátedras Conacyt y en el Estatuto del Personal Académico del Conacyt.

Los candidatos deberán incorporarse a las Instituciones beneficiadas conforme al calendario de contratación y a la fecha que señale el oficio de su comisión, de acuerdo con la normatividad aplicable (Conacyt, 2016).

Más adelante en la convocatoria de estas cátedras se especifica que: “El personal académico comisionado conservará la relación laboral única y exclusivamente con el Conacyt.”³²

La relación laboral de estos investigadores se especifica más adelante en la propia convocatoria:

Los candidatos que resulten seleccionados para ocupar una Cátedra Conacyt, serán nombrados como servidores públicos por el Conacyt, en la categoría de personal académico, con los siguientes beneficios:

- Salario y prestaciones laborales competitivas, de acuerdo con lo aprobado por la SHCP.
- Año sabático.
- En general, todos los derechos establecidos en los Lineamientos para la Administración de las Cátedras Conacyt y en el Estatuto del Personal Académico del Conacyt.³³

Estos jóvenes investigadores contratados por Conacyt y comisionados a diferentes universidades representan ya un universo de 1 076, mientras que a las universidades públicas desde la década de 1980 se les han asignado a cuenta gotas plazas de nueva creación.

Obviamente esta iniciativa del Conacyt, sancionada además por el Congreso de la Unión y plasmada en el Plan Nacional de Desarrollo de la actual administración pública federal, tiene la intención de in-

³² Convocatoria para Jóvenes Investigadores 2016, en: <www.conacyt.mx>.

³³ *Idem.*

roducir las nuevas formas de contratación y precarización del empleo para darle carta de naturalización al *outsourcing*.

El *outsourcing* en las universidades no es algo nuevo, éste tiene su aparición cuando algunas actividades –como las de mantenimiento, limpieza y seguridad– empezaron a ser cubiertas por empresas subcontratistas. Lo novedoso del Programa de Cátedras para Jóvenes Investigadores es que la subcontratación es llevada al ámbito de la investigación. En lugar de plantearse el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los investigadores, o la necesidad de incrementar el número de plazas de profesores investigadores o apuntalar las actividades de investigación en las universidades, la respuesta que dan Conacyt y la Cámara de Diputados es la incorporación del *outsourcing* en la investigación.³⁴

Es importante hacer notar que estas nuevas formas de subcontratación se definen como “todas las formas de contratación donde no existe una relación de dependencia o subordinación entre el contratante y el contratado, o bien esta responsabilidad es transferida a un intermediario, por lo que también es definida como externalización o tercerización”.³⁵

Todavía más, adentrándose en las modalidades específicas que puede asumir esta figura legal, las autoras citadas explican que:

Las formas de subcontratación pueden ser interna a la empresa o externa a ella. La subcontratación interna comprende básicamente a quienes prestan servicios a una empresa, pero dependen laboralmente de otra, sea una empresa de trabajo temporal, una empresa de servicios, una cooperativa o una empresa asociada. La subcontratación externa, por su parte, incluye: i) los trabajadores a domicilio que no son autónomos y ii) los trabajadores de empresas que trabajan para otra de manera que una de ellas (contratista) encarga a otra (subcontratista) la fabricación de partes o piezas o el desarrollo de una opera-

³⁴ María E. Martínez de Ita, “La cátedra para jóvenes investigadores o de cómo el Conacyt está introduciendo el *outsourcing* en el trabajo académico”, ponencia presentada en el Foro Consultivo de Reglamentación de la Investigación y Posgrado, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Metepec, Puebla, 24-26 de abril de 2014.

³⁵ Consuelo Iranzo y Marcia de Paula, “La subcontratación laboral en América Latina”, en Enrique de la Garza (coord.), *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques*, Antrophos/UAM-Iztapalapa, México, 2006, p. 404.

ción, siguiendo planos, especificaciones o normas técnicas fijadas por la primera. En este último caso se puede hablar de descentralización de la firma o de sus procesos productivos.³⁶

Estas nuevas formas de relaciones laborales tienen la finalidad de reducir costos, disminuyendo el pago de diversas obligaciones de tipo fiscal, laboral y en materia de seguridad social, así como un mayor disciplinamiento de los trabajadores y la disminución, sino es que la eliminación, de los sindicatos, tal como lo expresa Víctor Tokman, uno de los investigadores más reconocidos del Programa Regional de Empleo para América Latina.³⁷

Con estas nuevas prácticas laborales instrumentadas por el Conacyt además se busca, por un lado, tener una masa laboral con contratos temporales, y por otro, imponer a las universidades, sobre todo públicas, líneas de investigación bajo su control, con lo cual se vulnera la autonomía de las instituciones de educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, Michael W., *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Paidós, Barcelona, 2002.
- Banco Mundial, *Construir sociedades del conocimiento*, Washington D.C., 2003.
- , *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*, Washington, D.C., 2000.
- Bauman, Zygmunt, *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2002.
- , *La sociedad sitiada*, Fondo de Cultura Económica, México, 2007.
- Boyer, Robert, *La teoría de la regulación: un análisis crítico*, Área de estudios e investigaciones laborales de la SECYT, CEIL/CONICET, CREDAL/CNRS, Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1989.
- , “Wage formation in historical perspective: the French experience”, en *Cambridge Journal of Economics*, vol. 3, 2 de junio de 1979.
- Cantler, A. y F. Morshall, *Labor Economics*, Irwin, Illinois, 1981.

³⁶ *Ibid.*, pp. 404-405.

³⁷ Marcia Leite, “El trabajo y sus reconfiguraciones. Las nuevas condiciones de trabajo discutidas a partir de conceptos y realidades”, en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, núm. 21, primer semestre de 2009, pp. 7-33.

- Castells, Manuel, *La era de la información: economía, sociedad y cultura. 1. La sociedad red*, Alianza Editorial, Madrid, 1997.
- Contreras C., José J., *Enfoque crítico de las teorías del sector informal urbano en América Latina*, UAM/Itaca, México, 2015.
- Convocatoria para Jóvenes Investigadores 2016, en: www.conacyt.mx.
- Freeman, Christopher y Carlota Pérez. “Structural crises of adjustment: business cycles and investment behaviour”, en Dosi Giovanni *et al.*, *Technical change and economic theory*, Pinter Publishers, Londres, 1988.
- Greenspan, Alan, *La era de las turbulencias: aventuras en un nuevo mundo*, Ediciones B, España, 2008.
- Hirsch, Joachim, *Globalización, capital y Estado*, UAM-Xochimilco, México, 1996.
- Iranzo, Consuelo y Marcia de Paula, “La subcontratación laboral en América Latina”, en Enrique de la Garza (coord.), *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques*, Antrophos/UAM-Iztapalapa, México, 2006.
- Klein, Naomi, *No logo. El poder de las marcas*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2001.
- Leite, Marcia, “El trabajo y sus reconfiguraciones. Las nuevas condiciones de trabajo discutidas a partir de conceptos y realidades”, en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, núm. 21, primer semestre de 2009, pp. 7-33.
- Martínez de Ita, María E., “La cátedra para jóvenes investigadores o de cómo el Conacyt está introduciendo el *outsourcing* en el trabajo académico”, ponencia presentada en el *Foro Consultivo de Reglamentación de la Investigación y Posgrado*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Metepec, Puebla, 24-26 de abril de 2014.
- Pérez, Carlota, *Technological Revolutions and Financial Capital: The Dynamics of Bubbles and Golden Ages*, Edward Elgar, Cheltenham, Inglaterra, 2009.
- Piore, Michael y Charles Sabel, *La segunda ruptura industrial*, Alianza Editorial, Madrid, 1990.
- Reformas al Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico, *Suplemento especial*, UAM, México, 2003.
- Rifkin, Jeremy, *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1996.
- Rivera, Miguel A., *Capitalismo informático, cambio tecnológico y desarrollo nacional*, UNAM/Universidad de Guadalajara/UCLA/Casa Juan Pablos, México, 2005.

UNESCO, *Conferencia mundial sobre educación superior*, 5-9 de octubre de 2006, París.

UNESCO, “Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI. Visión y acción: marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”, en *Revista Perfiles Educativos*, tercera época, vol. XX, núm. 79-80, México, 1998.

Cambio y desafíos en la educación superior en México hoy, número 11 de la Colección Aportes de Investigación, se terminó de imprimir en enero de dos mil diecisiete. El tiro consta de 500 ejemplares impresos sobre papel cultural de noventa gramos; cubiertas impresas sobre cartulina sulfatada de 14 puntos. Edición e impresión: *mc editores*, Selva 53-204, Insurgentes Cuicuilco, 04530 Ciudad de México, tel. (52) (55) 5665 7163, mceditores@hotmail.com.



CAMBIO Y DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO HOY

José Javier Contreras Carbajal

Pablo Mejía Montes de Oca

coordinadores

Aportes de investigación

Desde tiempos inmemoriales el ser humano ha buscado establecer mejores condiciones sociales de vida, el avance o retroceso de la misma se ha estudiado a partir de nociones epistemológicas que dan por resultado dos antinomias: o se logran por las transformaciones materiales de vida o son producto del pensamiento ideal de la humanidad. Las corrientes materialistas suponen que a través de la educación se superan los desafíos sociales, mientras que las idealistas esperan la llegada de un mundo surgido de un pensamiento ideal. Existe otra propuesta, donde no existe una disociación entre lo ideal y lo material, sino que el conocimiento es una articulación entre ambos. Estas tres visiones filosóficas están presentes de alguna u otra manera en los diferentes ensayos de este libro. Esperamos que esta polémica apunte a clarificar los acuciantes desafíos por los que atraviesa actualmente la educación superior.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO División de Ciencias Sociales y Humanidades

