

Tensiones en el proceso educativo universitario

Tensiones en el proceso educativo universitario

Lizbeth Alejandra Posada Cano
Coordinadora

Tensiones en el proceso educativo universitario

Lizbeth Alejandra Posada Cano

Coordinadora

Primera edición, agosto de 2017

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco

núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-249-6

LB2333.3

T4.6

Tensiones en el proceso educativo / coord.

Lizbeth Alejandra Posada Cano. - -

México : UPN, 2016

148 p. - - (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-249-6

1. ESTRÉS LABORAL 2. MAESTROS - ESTRÉS

LABORAL 3. PROBLEMAS EDUCATIVOS I.

Posada Cano, Lizbeth Alejandra, coord. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN7

INTRODUCCIÓN9

PRIMER MOMENTO

TENSIONES INTERNAS EN LA UNIVERSIDAD

CAPÍTULO 1

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL ENTRAMADO

DEL PODER17

Raúl Enrique Anzaldúa Arce

CAPÍTULO 2

LOS CUERPOS ACADÉMICOS EN LAS IES.....39

Patricia Romero Pérez

CAPÍTULO 3

LA TAREA ACADÉMICA DEL AGRÉGÉ59

Irma Valdés Ferreira

CAPÍTULO 4	
COMUNIDAD POSIBLE. CUERPO ACADÉMICO	
Y FORMACIÓN.....	69
<i>María Luisa Murga Meler</i>	

SEGUNDO MOMENTO
TENSIONES EXTERNAS EN LA UNIVERSIDAD

CAPÍTULO 5	
LA REFORMA EDUCATIVA, LA FORMACIÓN	
Y LA AUTONOMÍA. HISTORIAS DE DESENCUENTRO	93
<i>Beatriz Ramírez Grajeda</i>	

CAPÍTULO 6	
JÓVENES PEDAGOGOS Y LA PROTECCIÓN CIVIL	125
<i>Lizbeth Alejandra Posada Cano</i>	

CONCLUSIONES.....	143
<i>C. A. Constitución del Sujeto y Formación</i>	

PRESENTACIÓN

La reflexión colectiva que tiene lugar en esta obra es producto del encuentro interdisciplinario entre pares. El Cuerpo Académico Constitución del Sujeto y Formación (Cas-CSF) ha buscado, desde su conformación, el intercambio académico con otras voces a partir de diversas actividades, como el seminario permanente de este cuerpo académico, además de participar en congresos, cursos, cine debates, presentaciones de libros, ponencias, conferencias, vinculación académica, estancias de investigación, entre otras actividades.

Dentro del seminario interno de 2014 se convocó a los miembros y se invitó a participar a pares externos; cabe señalar que tanto los miembros como los invitados se encontraban trabajando en una investigación o en fase de trabajo de campo, circunstancia que enriqueció de manera importante la discusión del seminario.

En este sentido, los proyectos de investigación que desarrollan los miembros del Cas-CSF hacen referencia a diversas temáticas sobre la educación, que abarcan objetos de estudio relacionados con el poder, la cultura, las instituciones, la historia, lo imaginario, comunidades de práctica, migración, jóvenes, formación y experiencia, entre otras.

De ahí que este grupo académico cuente con una visión interdisciplinaria acerca del escenario educativo.

En esta obra encontraremos aportaciones que buscan hacer visible las tensiones que ocurren en la Universidad. El primer momento de esta obra corresponde a trabajos que centraron su análisis en las tensiones internas de la vida académica de la Universidad, y el segundo momento busca dar cuenta de las tensiones externas, el cual abre la posibilidad de encontrar vasos comunicantes con las problemáticas y necesidades que se demandan en ciertos espacios de la realidad educativa nacional y también a la Universidad, en este caso una institución que se encarga del tema educativo.

Lizbeth Alejandra Posada Cano

INTRODUCCIÓN

¿Es posible en nuestros días una Universidad pedagógica sin condición? ¿Qué tipo de tensiones educativas se presentan en esta institución educativa del nivel superior? ¿Y cómo éstas repercuten a los actores educativos, a la institución y a la sociedad?

La presente obra colectiva busca visibilizar algunas de esas tensiones educativas protagonizadas por los docentes, cuerpos académicos, políticas educativas y la demanda de formación de profesionales con mayor vinculación social.

Lo cierto es que la Universidad en estos momentos podría encontrarse en una frontera, donde sería importante negociar y organizar:

[...] su fantasma abstracto de soberanía cuya herencia teológica o humanista habrá comenzado quizá a deconstruir, si es que ha comenzado a hacerlo. Si no para resistir efectivamente, aliándose con fuerzas extra-académicas, si para oponer una contraofensiva inventiva, con sus obras, a todos los intentos de reapropiación (política, jurídica, económica, etc.) a todas las demás figuras de soberanía (Derrida, 2002, p. 19).

Estamos hablando de la necesidad de que exista una institución que logre un espacio que permita debatir, discutir, cuestionar esas fuerzas extra académicas y académicas, que de pronto llevan a la

mecanización de lo que acontece en un centro de educación superior, el reto está en generar una contraofensiva académica, clara y argumentada que permita regresar a sus actores a su núcleo natural de deconstrucción.

La institución universitaria es necesaria como parte de un espacio potente de la sociedad que muestre y debata las diferentes tensiones. En esta obra nos centraremos en la institución educativa, muchas veces invisibilizada por el sistema de normatividad en el que la han enmarcado distintos contextos e intereses.

Los trabajos de esta obra los hemos organizado en dos momentos: el primero corresponde a las tensiones de carácter interno: nos referimos a aquellas que son protagonizadas por los actores educativos, docentes y cuerpos académicos. El segundo corresponde a las tensiones de carácter externo: que ocurren fuera y dentro de la institución, de manera que convoca a encontrar vasos comunicantes con las problemáticas y necesidades que se demandan en la realidad social y por consiguiente a la Universidad.

Para lograr lo anterior, los autores eligen diversas rutas: de reflexión, de orden teórico/conceptual o de acercamiento social (datos de campo), mismas que ubican de manera articulada la complejidad de análisis y visibilidad de estas tensiones educativas. Todos los trabajos tienen alcances diferenciados, que permiten un acercamiento al complejo entramado de dichas tensiones, incluso se muestran algunas con las que poco se ha trabajado.

El primer capítulo propone la recuperación del concepto de dispositivo de Foucault, con la finalidad de comprender el entramado de tensiones que envuelven los dispositivos de evaluación e investigación docente y cómo éstos han convertido la labor académica en lo que él denomina *empresarización* la noción de dispositivo es convocada para nombrar a una formación social que en un ámbito y en un momento histórico determinado, crea las condiciones para el ejercicio del poder (Cfr. Foucault, 1983, p. 85).

En este trabajo podemos encontrar una importante recuperación histórica acerca de cómo esta idea de *empresarización* va

adquiriendo un sentido y un lugar en las Instituciones de Educación Superior (IES). Este trabajo muestra esas tensiones un tanto invisibilizadas y presenta algunos de sus efectos en los académicos de estas universidades. “El docente no puede desarrollar adecuadamente su trabajo de formación, reflexión e investigación, que forman parte de sus funciones en la universidad, porque se ve sujeto a un dispositivo de poder, que coarta su libertad, su desarrollo y pone en riesgo su salud” (Anzaldúa, 2015).

El segundo capítulo busca dar cuenta de las tensiones en el proceso de conformación de la figura denominada Cuerpo Académico en la UPN. Para lograr lo anterior, la maestra Patricia Romero Pérez nos muestra cuatro momentos: el primero corresponde a un marco socioeconómico que permite ubicar el contexto internacional y nacional al que deben responder las Instituciones de Educación Superior, en este apartado la autora nos presenta el caso de las instituciones mexicanas, con el que da paso a su segundo momento, las políticas educativas SEP/ANUIES. Romero da cuenta de las políticas educativas como marco regulador de la vida de las universidades debido a que estas políticas son representadas por la SEP, las cuales establecieron los mecanismos para otorgarles financiamiento de acuerdo con la productividad y la calidad de sus trabajos académicos. Además de establecer otro tipo de mecanismos como las becas y estímulos como son: fomento a la docencia, al desempeño académico, a la exclusividad, para estudiar posgrados o a la trayectoria de investigación de excelencia. Sistemas de evaluación como Prodep, entre otros. Por último, la autora muestra que esas tensiones que se establecen entre las políticas y los mecanismos complejiza los procesos para fortalecer a los cuerpos académicos, y señala que: “El desarrollo y fortalecimiento de los cuerpos académicos podrían tener un mejor sentido académico si las diferentes instancias educativas valoran el trabajo colegiado, los esfuerzos y aportaciones individuales y colectivas que se han realizado hasta el momento. Crear los espacios, condiciones y los caminos para incorporarnos de manera competitiva y cualitativa a dicho proceso” (Romero, 2015).

El tercer capítulo muestra la idea de cuerpo docente desde la perspectiva de Derrida; en este trabajo la maestra Irma Valdés nos invita a mirar las tensiones que existen en un cuerpo docente, mismas que implican entrecruzamiento de valores, actitudes, imaginarios, experiencias que enmarcan el desarrollo profesional de cualquier docente. Pues la acción de enseñar no se limita a los contenidos conceptuales que implican verlos en el escenario donde son configurados sino en el reconocimiento, la calidad y la confianza de la comunidad que permite alcanzar el logro profesional.

Comenta la autora: “Quizá en la medida en que se van adquiriendo esos valores y actitudes profesionales en el cuerpo docente es cuando ‘comienzo apenas a interrogar, exhibir y a criticarse sistemáticamente’” (Valdés, 2015).

El cuarto capítulo cierra el primer apartado de nuestra obra; en este espacio la doctora María Luisa Murga recupera el contexto de las políticas educativas de las IES, en particular aquellas que dieron paso a la creación de los programas extra universitarios como el Programa del Mejoramiento del Profesorado (Promep). La autora usa como referencia la política educativa, lo cual le permite comprender hacia dónde expondrá las tensiones educativas que desarrollará en su trabajo.

Murga se apoya en las nociones de *communitas*, de Víctor Turner, para hablar de la comunidad posible. Centra su análisis en los efectos de obstaculización y banalización que generan los programas extra universitarios, sobre el impulso creador del agrupamiento de profesores en situaciones específicas en torno a los procesos de formación.

Muestra las transformaciones y dificultades que en sus palabras: “se enfrentan en la concreción de la idea misma de Universidad y de la formación que se ofrecería como resultado de los efectos del programa referido y que obturan las condiciones de creación de espacios para el diálogo que se sostiene en las tensiones creativas que emergen de la dilucidación de las diferencias, contradicciones y discrepancias propias del trabajo académico, en las que la figura de lo *otro* está no sólo siempre presente, sino que es deseable”.

El quinto capítulo es el primer trabajo de los dos que integran el segundo momento de esta obra. En él encontraremos esas tensiones externas de la Universidad que, como hemos descrito en los otros apartados, afectan la vida cotidiana de los actores educativos. Este texto en particular, presenta varias rutas en su elaboración, por un lado se encuentra en el marco de dos investigaciones de campo en secundarias, pero no por situarse en este marco la autora busca un trabajo interno a la comunidad escolar, sino que enfatiza con aquello que los sujetos experimentan fuera de esa comunidad, pero que al mismo tiempo repercute en este escenario educativo. De manera que las tensiones a las que la doctora Beatriz Grajeda nos convoca a visibilizar son aquellas que están en un marco externo de la comunidad escolar, pero que la impactan; su propuesta es que el lector de manera activa y desde una postura crítica y reflexiva se acerque a dos nociones que se juegan en la actual reforma educativa: la primera es la noción de autonomía de gestión y, la segunda, es la de responsabilidad social. Con lo anterior la autora busca no sólo visibilizar esas tensiones, sino también que el lector pueda sentir las o ¿no? Todo dependerá de si la reflexión que se desarrolla, como dice ella: contribuye a vislumbrar nuestra formación en un mundo organizado por el dinero y el trabajo.

El capítulo sexto cierra el segundo momento que compone este trabajo. El texto es de carácter reflexivo en el que la autora decide compartir un documento inicial de su experiencia en protección civil y desastres en zonas de difícil acceso, donde ella ha participado por más de diez años. En este texto la autora, quien combina su perfil pedagógico con este trabajo de campo, inicia una reflexión acerca del concepto de formación en el escenario de rescate y protección civil de México. La intención es proponer un momento de discusión entre los jóvenes pedagogos interesados en otros espacios educativos, donde la labor pedagógica no es tan visibilizada como en el espacio escolar. En este sentido recuperaremos algunos momentos históricos que muestran cómo el perfil del pedagogo necesita ampliar sus áreas de intervención debido a las importantes

transformaciones y acontecimientos que han ocurrido en nuestro país, siendo los sismos de 1985, los acontecimientos que dan lugar al nacimiento de la protección civil en México.

Además de la preocupación de que jóvenes pedagogos se interesen en otros espacios laborales, e intenten mirar la relevancia de esta problemática en particular para convertirla en otra área de intervención pedagógica, que sin duda impactará en la calidad y el desarrollo de vida en el país.

Los seis capítulos que integran este trabajo, como se ha podido observar, buscan dar cuenta de las tensiones educativas de la universidad en distintos temas y desde diferentes lugares; los seis textos pretenden ubicar a la Universidad como un espacio que no debe ceder su lugar de debate y de reflexión que le corresponde históricamente, además:

La universidad debería ser también el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado, ni siquiera la figura actual y determinada de la democracia; ni siquiera tampoco la idea tradicional de crítica, como crítica teórica, ni siquiera la autoridad de la forma “cuestión”, del pensamiento como “cuestionamiento”. Por eso, he hablado sin demora y sin tapujos de deconstrucción (Derrida, 2002, p. 14).

Lizbeth Alejandra Posada Cano

PRIMER MOMENTO
TENSIONES INTERNAS EN LA UNIVERSIDAD

CAPÍTULO I
LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL ENTRAMADO
DEL PODER

*Raúl Enrique Anzaldúa Arce**

*A Eduardo Ibarra Colado,
in memoriam*

DISPOSITIVO PEDAGÓGICO UNIVERSITARIO

Un elemento analítico central de los estudios genealógicos que realizó Michel Foucault es el denominado *dispositivo*. Foucault emplea la noción de dispositivo de diferentes maneras, pero para este trabajo lo ocuparé para denominar a una formación social que en un ámbito y en un momento histórico determinados, crea las condiciones para el ejercicio del poder (*Cfr.* Foucault, 1983, p. 85). Todo dispositivo comprende un complejo entramado de fuerzas, que incluyen elementos muy heterogéneos:

* Docente-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Área Académica Teoría Pedagógica. Cuerpo Académico: Constitución del Sujeto y Formación.

Un conjunto resueltamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas: en síntesis lo dicho cuanto lo no dicho [...]. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1983, p. 184).

Estos elementos se articulan de tal manera que conforman estrategias que “disponen” las condiciones para el ejercicio del poder, para la dominación y el control de los sujetos y las instituciones. En una publicación anterior (Anzaldúa, 2004), retomando estos planteamientos de Foucault, propuse la noción de *dispositivo pedagógico*, entendido como el conjunto heterogéneo de elementos que se encuentran articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas, cuyo objetivo general es la sistematización de las condiciones de racionalización y de transmisión, reproducción y transformación de la cultura, a través de un sistema regulado por instituciones educativas (Cfr. Anzaldúa, 2004, p. 56). En aquel entonces utilicé esta noción para analizar el origen de la enseñanza elemental moderna, su función estratégica y algunos elementos que la componen. En este trabajo retomaré esta idea para hablar del *dispositivo pedagógico universitario*.

El dispositivo universitario ha creado sus instituciones propias, ha constituido a los sujetos educativos acordes a las demandas sociales y a los requerimientos de su funcionamiento. En la actualidad, la Universidad ha sufrido una serie de cambios derivados de una fuerte tendencia del capitalismo neoliberal de *empresarizar la sociedad*.

Grosso modo, esta *empresarización* consiste en trasladar los discursos, prácticas y lógica de las empresas al resto de las instituciones sociales, tratando de homologar la *visión* que se tiene de ellas con las de una empresa que produce “bienes” y servicios, para incentivar su calidad (“misión”), como una forma de gestión para hacerlas más eficientes y sacar el mayor provecho de ellas, pero

especialmente como una estrategia de control, basada primordialmente en las evaluaciones.

A nadie escapa la enorme influencia que en la actualidad tiene la forma de gestión y de organización del trabajo industrial, con la manera en que se concibe y se pretende hacer funcionar las universidades en nuestro país. Muchos elementos de la administración industrial se han trasladado a estas instituciones, desarrollando un dispositivo pedagógico que tiende a convertir a las universidades en organizaciones que funcionen con la excelencia y la calidad de las empresas exitosas.

La tentativa de convertir a la Universidad en una especie de empresa altamente eficiente, no es nueva, podemos decir que aparece a mediados del siglo XIX (Ibarra, 2005) cuando Estados Unidos reforma los antiguos *College* que eran instituciones a las que asistía la alta burguesía para recibir una educación “refinada” que incluía el latín, el griego, las matemáticas, las bellas artes y la filosofía. Estos *College* eran considerados como instituciones de “escasa utilidad” en relación con los requerimientos técnicos de la pujante empresa norteamericana. Así que bajo esta demanda se impulsó la enseñanza de las ciencias y las técnicas, se desarrollaron las ingenierías y los conocimientos especializados que requería la industria. Estas concepciones se amalgamaron con las ideas del liberalismo, que buscaba impulsar una educación liberal y nacionalista (Ibarra, 2005).

Las universidades norteamericanas asumieron estas consignas y desarrollaron un modelo propio, diferente del modelo alemán, considerado como hegemónico y tradicional en aquel entonces. El modelo estadounidense enfatizaba la *libertad* como una condición fundamental para garantizar el carácter liberal de la educación superior. Los estudiantes podían elegir libremente la carrera, las escuelas, los cursos y profesores con los que deseaban formarse.

Los profesores contaban con *libertad académica*, con la que se esperaba que los docentes e investigadores desarrollaran sus labores al margen de cualquier presión que amenazara su libertad de pensamiento y expresión, de manera que pudieran actuar con relativa

“autonomía” de otras instancias influyentes como la Iglesia, el Estado y las empresas. Este ideario relativamente cumplido se convirtió en el *imaginario social de la universidad moderna*: la institución heredera de la ilustración, que pretendía cultivar el conocimiento racional y científico, para difundirlo democráticamente, combinando su vocación crítica (Derrida, 2002) con el utilitarismo de la producción de saberes prácticos.

A pesar de estas intenciones, en la realidad se han dado fuertes presiones provenientes del sistema productivo, que a través de sus demandas y del financiamiento de las empresas a las universidades, se ha inducido el desarrollo de ciertas disciplinas y especialidades, con el objetivo de favorecer el desarrollo tecnológico industrial. A finales del siglo XIX la industria orientaba claramente la formación profesional de las universidades norteamericanas y privilegiaba con su financiamiento a aquellas universidades que se encargarían de producir el conocimiento científico y tecnológico que requería para su desarrollo (Cfr. Ibarra, 2005). Un siglo después será el financiamiento extranjero, proveniente principalmente de las industrias tecnológicas japonesas (Aboites, 1998), el que aporta fuertes cantidades de dinero a las universidades e institutos norteamericanos para regular y aprovechar sus investigaciones (comercialización que después se ha visto regulada por una reinversión norteamericana en sus universidades).

En México, con la implementación de las políticas neoliberales a partir de los años noventa del siglo pasado, el Estado ha promovido la participación empresarial en las universidades, en especial en las públicas, pues desde su origen muchas de las privadas han estado vinculadas abiertamente a las empresas. El responsable de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) señalaba en 1990:

La parte fundamental de la Nueva Universidad será su vinculación con la sociedad [...] planeación conjunta universidades-industria; información compartida para tomar decisiones; utilización concertada de los laboratorios industriales,

investigación concertada y que la empresa capacite y profesionalice a su personal, proceso que recibirá el aval académico de las universidades (Subsecretario, en Aboites, 1998, p. 45).

Para lograr un mayor control de estas instituciones, los empresarios no sólo contaron con el apoyo de sus Estados nacionales, sino que incrementaron sus donativos a la educación superior y comenzaron a tener una creciente influencia en las juntas de gobierno de las universidades. De esta manera comenzó a instituirse un *dispositivo pedagógico* con una visión empresarial para la educación universitaria.

Por otra parte, la industria norteamericana desde inicios del siglo XX se ha transformado no sólo por los desarrollos tecnológicos, sino por la creación de novedosas y eficientes formas de la organización de la producción y el trabajo. Con Henry Ford aparece la *producción en serie* (con la implementación de las largas cadenas de producción), y con ella la necesidad de organizar de manera más eficiente la industria. Surge entonces la organización científica del trabajo con Frederic Taylor, que dará pie al nacimiento de la llamada administración científica. Cabe destacar que como disciplina la administración había surgido poco antes en la universidad norteamericana de Wharton, a finales del siglo XIX (Montaño, 2000, p. 5), pero con los trabajos de Taylor y Fayol, la administración se desarrollará y difundirá ampliamente.

Desde ese momento todo el campo social se verá influenciado por las propuestas y los trabajos de esta disciplina. Aparece un imaginario social (Castoriadis) que convoca al culto de la planeación y al control, como medios para alcanzar la eficiencia.

El modelo fordista-taylorista consistía en la conformación sumamente organizada de la producción con la división pormenorizada de la cadena productiva, regida por tiempos y movimientos cuidadosamente estudiados y controlados, para sacar un máximo provecho del trabajo. Esto implicaba una estructura organizacional con departamentos que controlaban todos y cada uno de los

aspectos de la empresa. Esta estructura se manifestaba en un organigrama muy jerarquizado y sumamente burocrático, con la idea de tener un mayor control de todo el proceso productivo-administrativo. El modelo suponía un grupo directivo de profesionales: administradores, contadores, ingenieros y psicólogos, como cerebros de la empresa que indicarían a los subalternos “la mejor manera de hacer las cosas” (*one best way*). Un sector de mandos intermedios que transmitirían esta información especializada a los trabajadores, los organizarían de acuerdo con estas disposiciones y vigilarían su realización. Por último, un amplio sector de trabajadores, incrustados en la cadena productiva, que pondrían en práctica todo ese saber especializado.

Las universidades del siglo XX (al igual que muchas otras instituciones), se estructuraron administrativamente bajo el esquema de las empresas, pero guardaban cierta “autonomía” derivada de la especificidad de su función y del carácter liberal que era necesario para que desarrollara su labor académica. Esta autonomía se irá perdiendo poco a poco con la reciente estrategia de empresarización social, que busca literalmente homogeneizar todas las instituciones con las empresas, no sólo en su forma organizativo-administrativa, sino en cómo llevan a cabo su labor (Freitag, 2204): entendida como “producción” de bienes y servicios, donde debe cuidarse la *calidad* para alcanzar la *excelencia* (Ibarra, 1998) y una mejor *competitividad*.

Este modelo recuperaba las formas de ejercicio del poder disciplinario que, de acuerdo con Foucault, venía desarrollándose desde el siglo XVIII: el control de la actividad, la vigilancia jerarquizada, la sanción normalizadora, el examen y el control individualizado de cada sujeto. De lo que se trataba era de disciplinar los cuerpos para sacar de ellos el mayor provecho. Se consideraba al modelo panóptico como el ideal para esta tarea: “Estas microtecnologías reúnen el ejercicio del poder y la construcción del saber en la organización del espacio y del tiempo siguiendo líneas ordenadas, de manera que faciliten formas constantes de vigilancia y la puesta en acción de la evaluación y el juicio” (Hoskin, 1997, p. 35).

Lo que podríamos llamar la *empresarización* de la Universidad ha tenido impactos muy diversos en las instituciones de educación superior. Dentro de la amplia gama de aspectos que conforman el dispositivo universitario, quiero analizar algunas cuestiones que afectan principalmente a la docencia. Para ello voy a partir de las tres grandes modalidades de ejercicio del poder, que Foucault analiza a lo largo de su obra: el *poder disciplinario*, el *biopoder* y las *tecnologías del yo*, para aproximarme a la comprensión de algunos de los procesos en los que se encuentra entramada la docencia universitaria.

Antes de comenzar es necesario señalar que para Foucault el poder es el efecto del conjunto de fuerzas de dominación que se establecen en “una situación estratégica compleja” (Foucault, 1982, p. 110), que consiste fundamentalmente en un modo de acción que actúa sobre las acciones posibles de los otros.

La interrogante fundamental para este autor no es ¿qué es el poder?, sino ¿cómo se ejerce? y ¿cómo se configuran estrategias para ejercerse? De ahí la importancia de los dispositivos que crean las “disposiciones” para el ejercicio del poder.

1. EL PODER DISCIPLINARIO

En *Vigilar y castigar* (1980) Foucault muestra cómo el sistema punitivo se transforma paulatinamente en un sistema disciplinar, que se manifiesta a través de aparatos de secuestro (encierro), cuya finalidad es la constitución de una fuerza de trabajo, a través de la adquisición de la disciplina y los hábitos regidos por normas.

El modelo de la prisión como aparato de secuestro y encierro se traslada a la escuela, el hospital y la fábrica, donde tendrá la función de crear y modelar hábitos a través de un juego de coerciones, aprendizajes y punitivos. Si bien el “encierro” sigue siendo una estrategia escolar, opera fundamentalmente en el nivel de educación básica y no en las instituciones de educación superior. Sin embargo,

existen mecanismos, operaciones y estrategias, características del poder disciplinario que operan en las universidades.

El poder disciplinario tiene como objetivo “encauzar las conductas” para sacarles el mayor provecho, por medio del *control de las actividades* a través de los siguientes procedimientos (Cfr. Foucault, 1980, pp. 153-160):

1. El control del empleo del tiempo para asegurar su aprovechamiento óptimo,
2. La planeación temporal del acto (descomposición del acto en tiempos y movimientos),
3. La utilización exhaustiva (principio de no ociosidad).

Estos procedimientos se pueden identificar en el dispositivo empresarial de la Universidad; los dos primeros se llevan a cabo a partir de la obligatoriedad de presentar un plan de trabajo académico (por trimestre, semestre o por año), la presentación de los programas de las asignaturas, la ruta crítica de las investigaciones, en fin, todos aquellos procesos de planificación obligatoria que deben presentarse y registrarse en la institución.

Una vez que las actividades se han planeado y registrado, se requiere para su cumplimiento la *vigilancia jerarquizada*, estrategia que implica establecer diversas modalidades de observación y supervisión, a través de las cuales se controla el buen desempeño de las actividades. Cada vez son más las instancias y los “mecanismos” de seguimiento, revisión y control de las actividades que se registran en planes y programas, para después evaluarse (direcciones de investigación, de docencia, direcciones de división de los diversos programas de estudio, jefaturas de departamento, coordinaciones académicas, consejos de programas, responsables de líneas de investigación, etcétera).

Aunadas a estas instancias propias de la organización de cada Universidad, se suman ahora las que participan en la evaluación de las actividades académicas para el otorgamiento de los estímulos al desempeño: los comités internos de evaluación de las diferentes “becas”;

así como las instancias externas que también otorgan estímulos (Promep, SNI-Conacyt).

Por si fuera poco, se ha implementado en las Universidades públicas, un Órgano Interno de Control (Contraloría) encargado de *vigilar y castigar* cualquier falta que los docentes cometan en relación con los reglamentos y normas vigentes de la institución, que son los instrumentos privilegiados de lo que Foucault denomina como la *sanción normalizadora* (Foucault, 1980), documentos en los que se establece en detalle las funciones que los docentes han de realizar, así como las formas en que se deben llevar a cabo y reportarse.

Siguiendo la lógica empresarial, las instituciones de educación superior también deben evaluarse y *certificarse* periódicamente para incentivar procesos de mejora y productividad, que permitan elevar la calidad del “capital humano” que forman.

Todas estas estrategias de evaluación, seguimiento y control, producen un efecto *panóptico* sobre el trabajo docente y contribuyen al principio de la “utilización exhaustiva” (principio de no ociosidad) (Foucault, 1980), que se convierte en formas de *hiperexplotación* de los profesores, que presos de la múltiple vigilancia, las evaluaciones y la necesidad de contar con las retribuciones de los estímulos al desempeño, realizan una suerte de “trabajo a destajo” para rendir “mejores cuentas” e incrementar su nivel de ingresos.

2. EL BIOPODER

Además del poder disciplinario del “buen encauzamiento” de los cuerpos-sujetos, se articulan también estrategias de *biopoder*. El llamado *biopoder* aparece en el siglo XVIII y está encaminado al control de las poblaciones. Se trata de un poder ejercido sobre la vida de las poblaciones, vista como objeto de la política y del cuidado del Estado, de ahí su nombre de *Biopolítica* (Foucault, 2012). El poder se ejerce no sobre los individuos en particular (poder disciplinario), sino sobre los sujetos como masa global.

La *empresarización de la sociedad* es una estrategia de biopolítica que busca incidir en las instituciones sociales para sacar mayor provecho de las poblaciones insertas en ellas. Como hemos visto, la Universidad no escapa a estas estrategias que vienen acompañadas de una serie de políticas neoliberales como la desaparición del “Estado bienestar”, la reducción o eliminación de las prestaciones laborales, el establecimiento de mayores controles para el trabajador, la implementación de estrategias para la desaparición de las contrataciones de “base” y de tiempo completo, sustituyéndolas por contratos eventuales (por horas u obra determinada), la implementación de reformas laborales que favorezcan una mayor explotación sin protección alguna, etcétera (González Casanova, 1999).

Una muestra de esto es el reciente conflicto en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), que tiene entre sus principales detonantes la implementación de un *Reglamento interno* de trabajo acorde con la “Reforma Educativa”, aprobada meses antes para la Educación Básica. En esa reforma se establece, entre otras medidas, que el ingreso, la promoción y *la permanencia* de los docentes estará condicionada a la aprobación de exámenes y evaluaciones de desempeño. De implantarse este reglamento interno en el IPN, se acabaría con la estabilidad laboral de los docentes de esa institución y sería un precedente para la aplicación generalizada de este tipo de políticas en otras universidades públicas.

Sea cual sea el resultado del conflicto, es clara la intención de estas políticas para las Instituciones de Educación Superior: desaparecer las prestaciones que los docentes universitarios han conseguido después de años de lucha y movilizaciones, en busca de mejores condiciones de trabajo.

Junto con estas políticas globales, el biopoder también se ha implementado en las universidades a través de las estrategias de gestión empresarial. Desde su origen, la administración taylorista articulaba el poder disciplinario con el biopoder: el control de los sujetos y la planeación estratégica para la conducción de la empresa como colectividad. En términos de Foucault (1988), podemos decir

que desarrollaba una suerte de *poder pastoral* que conduce tanto a su rebaño como a cada una de sus ovejas.

El modelo taylorista (que resultó muy eficiente hasta la década de los setenta), se puso en práctica en las universidades desde principios del siglo XX, no sin provocar una serie de tensiones y resistencias. Así se establecen diferentes formas de organización administrativo-académicas en estas instituciones y una estructura jerárquica de dirección como en las empresas, aunado a esto, se conforma una élite profesional de funcionarios, que en algunos casos no sólo habían destacado como profesores o investigadores, sino que además poseían habilidades políticas (y supuestamente conocimientos administrativos), que los hicieron escalar a este tipo de puestos.

De esta manera, el dispositivo empresarial universitario fue conformando una estructura burocrática con funciones y jerarquías, que en un principio tenía un carácter instrumental que servía de medio para organizar los procesos y actividades de la Universidad, pero que poco después se fue convirtiendo en un poder con injerencia sobre los procesos académicos y muchas veces los entorpecía.

Dentro de estas lógicas de gestión se han empleado diversas estrategias de biopoder en las universidades, entre ellas podemos señalar las derivadas de la llamada *cultura organizacional*, que si bien forman parte de las estrategias organizacionales, se desprenden de una serie de concepciones que suponen que la cultura de una sociedad es la que conforma las concepciones y valores que rigen el comportamiento de sus miembros, de manera que los gestores piensan que incidiendo sobre ella, se puede “dirigir” el comportamiento de ese grupo social.

El supuesto principal de esta perspectiva se basa en que la organización es un *sistema social* y como tal cuenta con su “cultura propia” que lo caracteriza y le infunde una dinámica particular. Uno de los pensadores contemporáneos de la teoría de los sistemas, Niklas Luhman, caracteriza a las organizaciones como sistemas sociales que se constituyen a partir de reglas de funcionamiento y

reconocimiento que los hace identificables y que permite establecer y comprender sus propias estructuras (Luhman, 1996).

Las reglas y los procesos de comunicación, que estos sistemas comparten, forman elementos importantes de su cultura. En consecuencia, estos elementos no sólo son factibles de ser estudiados con claridad, sino que además pueden ser modificados; tal es el caso, por ejemplo, de las reglas de pertenencia que pueden ser fijadas mediante criterios de selección de personal, así como una definición clara de los roles internos y las funciones que deben cubrir.

Para incidir en la “cultura” de la organización, se busca establecer la *visión* y la *misión* que se persiguen en la institución, como una forma de “clarificar” valores, concepciones, estrategias, en torno a los cuales se convoca a los integrantes, para que se identifiquen con ellos y aporten su esfuerzo en alcanzarlos. La estrategia de “ponte la camiseta” es un supuesto que está detrás de estas pretensiones. Se busca la “pasión” por la institución, se propone un vínculo apasionado con lo que se hace, para buscar no sólo el compromiso, sino la dedicación y el interés que permita producir innovaciones, responsabilizarse por el trabajo, sin requerir la vigilancia tan estrecha de los supervisores como en el modelo disciplinario, aunque en realidad nunca deja de existir.

Se trata fundamentalmente de crear una identidad que conjugue las metas, funciones y valores de la institución, con una serie de convocatorias difundidas (Ramírez Grajeda) entre los integrantes para que se identifiquen con ellas y asuman que comparten los mismos idearios de la institución. Aquí se explotan los emblemas, los lemas, los logotipos, los grupos deportivos, los himnos, las banderas, las mascotas, la historia “heroica”, los fundadores, la tradición, los ideales, etc., para promover la ilusión compartida de la pertenencia a una institución, para la cual se trabajará “sin escatimar esfuerzos”.

Otro elemento que podemos ubicar dentro de estas estrategias es el establecimiento de un “clima organizacional” óptimo, que permita trabajar mejor. Para ello es común la aplicación de encuestas que permite conocer aspectos de la dinámica de la institución, así

como sus formas de comunicación y, especialmente, vislumbrar los puntos de conflicto con la intención de intervenir para favorecer un cambio de “clima”, que propicie el mejor desempeño de las labores, y en consecuencia se saque un mayor provecho de la población que participa en la institución. Las universidades han sido objeto del empleo de éstas y otras estrategias de biopoder.

3. LAS TECNOLOGÍAS DEL YO

Al trasladar los fines, principios, prácticas, estrategias y discursos de la empresa a la lógica y la racionalidad de las universidades, se coloca a las significaciones imaginarias de la *calidad*, la *excelencia* y la *competencia*, como parámetros fundamentales en torno a los cuales se evalúan las metas, los procesos y los productos de la institución (Ramírez Grajeda, 2011), especialmente de la labor de los docentes.

La primacía de estos “valores” forma parte de las significaciones imaginarias sociales difundidas por el capitalismo y son inducidas en las universidades a través de las políticas educativas y manipuladas por los administradores a partir de conformar dotan a la empresa de un “proyecto ético” (Ramírez, 2011), que configura la *misión* y la *visión* de cada Universidad para que el personal se identifique con él. Estas estrategias conforman un mecanismo de ejercicio del poder, que Foucault (1996) identifica como *tecnologías del yo*, las cuales consisten en estrategias que convocan a los sujetos a “modelarse” a *sí mismos*, mediante prácticas y técnicas que llevan a cabo sobre *sí*, pero que no son creadas por ellos, sino propuestas o impuestas por los gestores de la institución, como formas de ser y actuar altamente valoradas.

Las significaciones imaginarias de la *excelencia* que se ponen en juego son: “dar un poco cada día más”, “pedimos algo más de lo que te pedimos” (Aubert y Gaudeljac, 1993). Dirigir con exigencia, pero de manera sutil, a través de valores es la característica de este

dispositivo de poder, donde se induce un control de sí mismo para alcanzar las metas establecidas.

Una estrategia que en la actualidad se ha venido empleando se deriva del modelo de competencias implantado en casi todo el sistema educativo mexicano, y que para los profesores ha derivado en una serie de “perfiles deseables”, que se traducen en listados de *competencias docentes* en torno a los cuales van a ser evaluados, y ellos mismos han de evaluarse.

Más allá del debate pedagógico que puede realizarse en relación con este tipo de “competencias docentes”, se vislumbra el peso de estas convocatorias como nuevos referentes identitarios (Ramírez Grajeda, 2009 y 2011), que exaltan el individualismo y el asumirse como una mercancía (cosificándose) para el mercado del trabajo. Este tipo de identificaciones aluden a lo que Castoriadis refiere como la crisis del proceso identificatorio, característico del *avance de la insignificancia* (Castoriadis, 1997), el cual convoca a la conformación de un *sujeto de consumo*: un sujeto que consume y es consumido como mercancía.

A partir de estos “perfiles”, el docente se evalúa e intenta “modelarse” para aproximarse a los requerimientos que ahí se establecen, y convertirse así en una mejor fuerza de trabajo (mercancía) con mayor capacidad competitiva en el mercado laboral universitario, o que pueda ser más valorado en las evaluaciones de desempeño de la institución donde trabaja, y en consecuencia obtenga una mejor remuneración.

Dentro de la mayoría de los “perfiles deseables” de las instituciones educativas y de las instancias evaluadoras-certificadoras (Promep, SNI-Conacyt), uno de los criterios más relevantes es la obtención de posgrados. Esto ha generado en los últimos 25 años (en los que los programas de incentivos y certificaciones se han desarrollado) un incremento considerable y acelerado de la obtención de posgrados entre los docentes universitarios. Una investigación realizada por Manuel Gil Antón (2012) señala que en 1992 el 50.4% de los docentes contratados con tiempo completo en las

universidades mexicanas contaban sólo con título de licenciatura, el resto tenía al menos un posgrado, en el que predominaban las maestrías con 37.7%. Para 2007, el 24.8% de los profesores contratados por tiempo completo en las universidades sólo contaban con licenciatura, mientras que 75.2% restante tenía al menos un posgrado, destacando que 33.5% tenía doctorado (y por supuesto también contaban con maestría) (Gil, 2012, p. 421).

Al privilegiarse los perfiles de competencia docente como parámetros de calidad, implícitamente se asume que los profesores que no cubran “satisfactoriamente” con estos “perfiles deseables”, son *incompetentes* y, por lo tanto, es su responsabilidad el no acceder a los ingresos vía estímulos de desempeño, o peor aún, no ser recontratados para permanecer en su puesto.

ALGUNOS EFECTOS

Estas múltiples formas de ejercicio del poder que se emplean en las universidades tienen también una enorme multiplicidad de efectos en todos los niveles del proceso educativo que se lleva a cabo en estas instituciones: económicos, pedagógicos, políticos, jurídicos, ideológicos, etc. Pero como anuncié al comienzo de este trabajo sólo señalaré algunos efectos en los docentes universitarios.

La hiper-exigencia, la vigilancia y la diversidad de evaluaciones de que son objeto los profesores universitarios, mantiene a una buena parte de los docentes en una terrible tensión por alcanzar los parámetros que les son impuestos. La necesidad de acceder y mantener un adecuado nivel para la obtención de las becas de desempeño, los hace trabajar a destajo y, en ocasiones, privilegiar la cantidad sobre la calidad de los procesos y productos que les son demandados en las evaluaciones.

El nivel de estrés al que constantemente son sometidos tiene consecuencias devastadoras en su salud física y mental. Al cabo de algún tiempo bajo estas presiones, aparecen enfermedades graves:

trastornos cardiovasculares, gastrointestinales, diversos tipos de cáncer, etc. Aunado a esto se presentan distintos trastornos psicológicos: ansiedad, angustia, depresión, apatía, desilusión, enojo permanente, agresión, deseo de abandonar el trabajo, ataques de pánico y, en el peor de los casos, brotes psicóticos.

El acoso laboral (*mobbing*), la vigilancia y la hiper-explotación pueden ir devastando dramáticamente la salud de los docentes, a tal grado que puede llevarlos a desenlaces fatales.

En las investigaciones sobre el estrés aparece el término anglosajón *burnout*, cuya traducción coloquial es “estar quemado”, y se refiere a un *grado máximo de desgaste* físico, emocional y cognitivo, que deriva en la sensación de estar completamente devastado, exhausto y perder la ilusión por el trabajo. El *burnout* es un síndrome que desarrollan principalmente los profesionales que trabajan con personas, como el caso de los docentes universitarios. Para Maslach y Jackson (*Cfr.* Guerrero, 2000, p. 2) este síndrome presenta tres dimensiones:

La primera es el *Agotamiento emocional* que se define como cansancio y fatiga que puede manifestarse física, psíquicamente o como una combinación de ambos. Es la sensación de no poder [...dar] más de sí mismo a los demás. *Despersonalización* es la segunda dimensión y se entiende como el desarrollo de sentimientos, actitudes, y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo. Se acompaña de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación hacia el mismo. [...] Junto a estas dos dimensiones aparece una tercera, consistente en un sentimiento de *bajo Logro* [...] surge cuando se verifica que las demandas que se le hacen, exceden su capacidad para atenderlas de forma competente. [...] Se experimentan sentimientos de fracaso personal (falta de competencia, de esfuerzo o conocimientos), carencias de expectativas y horizontes en el trabajo, y una insatisfacción generalizada. Como consecuencia: la impuntualidad, la abundancia de interrupciones, la evitación del trabajo, el absentismo y el abandono de la profesión, son síntomas habituales y típicos de esta patología laboral. En [síntesis el] *burnout* es un síndrome de Agotamiento emocional, Despersonalización y bajo Logro o realización personal en el trabajo (Guerrero, 2000, pp. 2-3).

Como ejemplo del burnout en profesores universitarios podemos referir la investigación realizada por Eloísa Guerrero Barona, en la Universidad de Extremadura, España, donde los resultados reflejan la importancia y gravedad de este padecimiento entre los docentes universitarios. La investigación se llevó a cabo por medio de la aplicación del Inventario de Burnout de Maslach a una muestra de 257 profesores de la Universidad de Extremadura, obteniendo los siguientes resultados:

En cuanto al análisis por patrones, y habiéndose categorizado en cinco niveles de Burnout (nada, poco, medio, bastante y extremo), constatamos que un 23% del profesorado de la muestra se sitúa en el nivel máximo de Burnout y un 21% en el mínimo. En general, los resultados indican que el 41% aproximadamente del profesorado de la muestra está casi exento de Burnout, el 42% presentan niveles preocupantes ya que superan la media y un 17% presenta un grado moderado (Guerrero, 2000, p. 10).

Una investigación más reciente que considera una muestra de 885 profesores de tres universidades españolas (Moreno *et al.*, 2009) arroja resultados semejantes a la anterior. Cabe destacar que esta nueva referencia indica que existen correlaciones significativas entre las excesivas demandas laborales y la aparición de conflictos, que se relacionan de manera directa con el agotamiento emocional, el distanciamiento y las intenciones de abandono del trabajo, provocadas por el burnout que sufren los docentes (Moreno *et al.*, 2009).

Estas condiciones devastadoras de trabajo podrían intentarse justificar, si con ellas la Universidad cumpliera mejor su función educativa, ante esto tendríamos que preguntarnos si realmente con todas estas estrategias empresariales, la Universidad cumple con su función social de creación y transmisión de saberes científicos y humanísticos. Al respecto, en un interesante texto Jacques Derrida (2002) nos hace reflexionar:

[...] la universidad moderna *debería ser sin condición* [...] se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad *incondicional* de cuestionamiento y proposición, [...] todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la *verdad* (Derrida, 2002, pp. 9-10).

Lo que este trabajo intenta mostrar es lo lejos que estamos de esa *Universidad sin condición*... Por el contrario, la Universidad actual, inscrita en el dispositivo de la empresarización, está muy lejos de operar en la autonomía y en la libertad (*sin condición*...), que se requiere para cumplir su función educadora; paradójicamente se encuentra sujeta a un número excesivo de instancias burocráticas de vigilancia, que en un afán de mayor control y de aumento de la productividad, “justificada” con una supuesta mejora de la calidad y la búsqueda de la excelencia, producen justo el efecto contrario: menor libertad en la docencia, una acelerada y copiosa obtención de “productos”, no siempre de buena calidad, porque el trabajo académico y de investigación *requiere tiempo* para la indagación, la reflexión, el intercambio, el debate y el análisis, que no es el tiempo de la “producción en serie” de la empresa.

Este modelo empresarial produce un docente enfrentado a diversas disyuntivas: cumplir con las demandas “hasta donde se pueda” sin poner en riesgo la salud, pero quedando en falta en relación con las exigencias y obteniendo niveles mínimos de estímulos; simular para tratar de obtener mejores niveles o desgastarse en un intento de “cumplir” con todo, sometiéndose a un ritmo estresante de trabajo, que a la larga produce el burnout.

El docente no puede desarrollar adecuadamente su trabajo de formación, reflexión e investigación, que forman parte de sus funciones en la Universidad, porque se ve sujeto a un dispositivo de poder, que de múltiples maneras (como hemos visto) coarta su libertad, su desarrollo y pone en riesgo su salud.

El dispositivo pedagógico empresarial lo vigila, lo acosa, lo persigue y lo limita. Lo condena a una función de “repetidor” y de

formador de repetidores (Derrida, 1982), que lejos están de convertirse en los profesionales creativos, innovadores, críticos y reflexivos que la sociedad requiere.

Nadie se forma de manera crítica y reflexiva con profesores sometidos al control de la obediencia, a la vigilancia panóptica y punitiva de su labor. En las actuales condiciones de trabajo, los profesores no pueden hacer que la Universidad cumpla con su misión social de creación, investigación, transmisión, reflexión, crítica y desarrollo de los saberes científicos y humanísticos, que permitan la formación de los profesionales que resuelvan los grandes problemas que enfrenta nuestro planeta y nuestras sociedades. Para concluir, quiero recordar unas palabras de Paulo Freire:

No hay una burocracia divina encargada de distribuir virtudes. *Saberes y virtudes deben ser creados e inventados por nosotros.* [...] En conclusión, profesores y profesoras [...] alumnos y alumnas, preocupémonos por la creación en nosotros mismos y en nuestros lugares de trabajo de aquellas cualidades fundamentales que son las que nos van a permitir realizar nuestros sueños (Freire, 2014, pp. 55-56).

REFERENCIAS

- Aboites, H. (1998). Modernización de la universidad estadounidense. ¿Un modelo para México? En E. Ibarra (coord.), *La universidad ante el espejo de la excelencia*. México: UAM-I.
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: UAM-X. Recuperado de http://bidi.xoc.uam.mx/tabla_contenido_libro.php?id_libro=163
- Anzaldúa, R. (2012). La educación de nuestro tiempo. En M. L. García y M. L. Murga (coords.), *¿Qué educación para estos tiempos?* México: UPN.
- Aubert, N. y V. Gaulejac (1993). *El coste de la excelencia*. España: Paidós.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Argentina: Eudeba.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Argentina: Prometeo/Universidad Nacional de Quilmes.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. México: Paidós.

- Deleuze, G. (1995). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier *et al.* *Michel Foucault, filósofo*. España: Gedisa.
- Derrida, J. (1982). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En D. Grisoni (comp.), *Políticas de la filosofía*. México.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. España: Trotta.
- Foucault, M. (1996). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folios.
- Foucault, M. (1982). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. España: La Piqueta.
- Foucault, M. (2012). *Nacimiento de la biopolítica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1984). El poder y la norma. En *La nave de los locos*, No. 8, Verano. Michoacán: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1998). *La verdad y las formas jurídicas*. España: Gedisa.
- Foucault, M. (1980). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2014). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la universidad*. España: Pomares.
- Gil, M. (2012). El oficio académico: los límites del dinero. En A. Arnaut y S. Giorguli, *Los grandes problemas de México: VII Educación*. México: El Colegio de México.
- González Casanova, P. (1999). La explotación global. *Revista Horizonte Sindical*, núm. 12. México.
- Guerrero, Eloísa. Una investigación sobre el estrés laboral y el síndrome del burnout. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/052Barona.PDF>
- Hoskin, K. (1997). Foucault a examen. En S. J. Ball (comp.), *Foucault y la educación*. España: Morata.
- Ibarra, E. (2011). Empresa, excelencia, ética: paradojas en triada. En B. Ramírez (coord.), *Ética y administración. Hacia un análisis transdisciplinario*. 3a. ed. México: UAM-A.
- Ibarra, E. (coord.) (1998). *La universidad ante el espejo de la excelencia*. México: UAM-I.
- Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM.
- Ibarra, E. (2004, 28 de octubre). La universidad como empresa: repetición distorsionada de un viejo programa externo. *Campus Milenio*, año 3, núm. 103, 5-7.

- Ibarra, E. (1999, mayo-junio). Evaluación + financiamiento = autonomía regulada, o de como la universidad le vendió su alma al diablo. *El Cotidiano*, año 15, núm. 95, UAM-A.
- Ibarra, E. (2005). Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad. *Revista de Educación Superior*, XXXIV (2), No. 134, abril-junio. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411920003>
- Ibarra, E. y Montaña, L. (1987). *Mito y poder en las organizaciones*. México: Trillas.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de los sistemas*. México: UIA/ Anthropos/ Iteso.
- Montaña, L. (2000a). La dimensión cultural de la organización. Elementos para un debate en América Latina. En E. Garza (coord.), *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: El Colegio de México/FLACSO/UAM/CFE.
- Montaña, L. (2000b, enero-junio). Presentación. La administración frente a los desafíos del cambio social. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Núm. 48, 5-10.
- Moreno, B. et al. (2009). El burnout del profesorado universitario y las intenciones de abandono: un estudio multi-muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 25(2), Agosto. Madrid. Disponible en http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622009000200005
- Ramírez, B. y Anzaldúa, A. (2000). Los modelos de intervención grupal en los requerimientos de producción flexible. En Isabel Font y Arturo Sánchez (coord.), *Horizontes complejos en la era de la información*. México: UAM.
- Ramírez, B. (2011). Ética y formación en la posmodernidad. En B. Ramírez (coord.), *Ética y administración. Hacia un análisis transdisciplinario*. 3a. ed. México: UAM-A.
- Ramírez, B. (2009). *La identidad como construcción de sentido. Los destinos de una identidad convocada. Construcciones de sentido de un grupo de estudiantes de administración*. Tesis de doctorado. México: UAM-X.
- Ramírez, B. (2011). Elección de carrera. Convocatoria y tiempo personal. En M. L. Murga (coord.), *Lugar y proyecto de la orientación educativa*. México: UPN.
- Ramírez, B. (2009). *La servidumbre del amo. Paradojas del administrador*. México: UAM-A.
- Toledo, D. (1999). Ética, ideología y misión nacional en el sistema japonés. En J. Estrada, A. Hernández y O. Perea (coord.), *Ética y economía*. México: UAM/ Centro Gramsci/Plaza y Valdés.
- Vega, V. (coord.) (2011). *Violencia, maltrato, acoso laboral. El mobbing como concepto*. Argentina: Lugar.

CAPÍTULO 2

LOS CUERPOS ACADÉMICOS EN LAS IES

*Patricia Romero Pérez**

La forma de organizar la vida académica en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México ha dependido de las políticas educativas públicas de un momento histórico más que de los procesos propios de los académicos para ejercer su profesión como docentes, investigadores o extensores universitarios, profesión que han construido durante su estancia en dichas instituciones. Pacheco (1997, p. 24) considera que la profesión es “[...] un fenómeno sociocultural en el que intervienen un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y se desarrolla [...]”.

En las IES la profesión que realizamos es la profesión académica y ésta

[...] se caracteriza por integrar a miembros que han sido formados, cultivan y pertenecen a muy distintos campos de conocimiento, aun cuando como núcleo básico compartan las exigencias generales del conocimiento científico y

* Docente-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Área Académica Teoría Pedagógica. Cuerpo Académico: Constitución del Sujeto y Formación.

las habilidades necesarias para desarrollar las actividades de docencia e investigación. Por su función como formadora de los cuadros profesionales que la sociedad requiere en los distintos campos del saber, sin duda, el núcleo teórico, metodológico e instrumental de la profesión académica es el más amplio y extenso dentro de las profesiones (Grediaga, 2000, p. 161).

Según Derrida, la profesión académica:

Se trata, en el sentido fuerte de la palabra, de un compromiso. Profesar es dar una prueba comprometiendo nuestra responsabilidad. “hacer profesión de” es declarar en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere ser, pidiéndole al otro que crea en esta declaración que profesa prometiendo (Derrida, 2001, p. 33).

Es decir, los profesores habrán de ejercer sus funciones con un sentido de compromiso y responsabilidad social en una institución educativa. La Universidad es el espacio donde se habrá de realizar la profesión académica. En ella se establecen las normas de trabajo académico. Derrida (2001, p. 47) considera que “el trabajo implica, compromete y sitúa a un cuerpo vivo”. Es decir, nos convierte en actores de nuestra práctica educativa.

La vida académica de los sujetos que la constituyen se ha re-creado y constituido en ella sus funciones docentes e investigativas, intentando cumplir los objetivos, las misiones de las políticas educativas de un momento determinado y atender con ello las problemáticas del país en este ámbito. En cada una de las IES se juegan elementos cognitivos, relaciones de poder, subjetivos, asociaciones grupales e individuales con los que conforman su desarrollo profesional y realizan su práctica educativa.

Las IES, a lo largo de la historia, se han organizado por direcciones de Docencia, Investigación y Difusión y Extensión Universitaria, por academias, por campos disciplinarios, por facultades, entre otras, y últimamente –según iniciativa de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)– por *áreas*

académicas. Es importante mencionar que la Difusión y Extensión Universitaria no siempre es considerada una función sustantiva, sino como algo más operativo administrativo. Sin embargo, representa un papel importante para el desarrollo de las IES al socializar sus productos, experiencias o aportaciones del hecho educativo, que son parte del proceso mismo de las funciones de docencia e investigación que los académicos realizan, ahí se encuentra su fortaleza y no como algo ajeno.

La vida académica de sus actores es, en gran medida, un espacio donde cada uno de ellos la considera una forma de vida profesional de manera responsable, comprometida, propositiva y de un trabajo colegiado que permite la discusión, la reflexión, el análisis y evaluación de la práctica educativa, en un contexto determinado en la que se desarrolla.

Sin embargo, la simulación, la burocracia, la individualidad, entre otros factores, están presentes y obstaculizan la práctica educativa en las IES. Así también, las becas y los estímulos académicos han propiciado el individualismo por obtener alguno de ellos como una forma de reconocimiento académico al contar con los niveles más altos o bien por obtener un mayor ingreso económico o ambos casos. Estas dos situaciones, en muchas ocasiones se cruzan, coexisten en cada uno de los profesores, van más allá de una postura cultural, ideológica, de responsabilidad o compromiso.

En las IES, las áreas académicas, a su vez, están conformadas por *cuerpos académicos* y la instancia que las rige es el *consejo académico interno*, el que establece cómo habrán de funcionar al interior de los mismos, así como la distribución de los recursos financieros para cada cuerpo académico. Evidentemente deberán de cumplir con las tareas, metas y funciones que le requieren en la institución y las políticas educativas para las IES.

Por todo ello, el objetivo de este trabajo es analizar cómo ha sido el proceso de constitución de los cuerpos académicos en la UPN ante las políticas educativas que los crearon. Por tanto, los ejes con que pretendo analizar el proceso en cómo se constituyeron los

cuerpos académicos en nuestra Universidad son: I) Breve contexto socioeconómico; II) Políticas educativas SEP/ANUIES; III) Proceso de creación de los cuerpos académicos en la IES, y IV) Acciones que se proponen para fortalecer a los cuerpos académicos

BREVE CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

Los cambios geopolíticos que surgieron en los años noventa del siglo pasado, han conducido a la reorganización de las economías de los países, así como a los avances de diversas tecnologías fundamentales, basadas en la informática, que han impactado en la vida económica, política y cultural de manera heterogénea por el nivel de desarrollo de cada país. A estos cambios o transformaciones, se les ha denominado proceso de globalización.

La globalización requiere una vinculación con los mercados internacionales y de lo que ella se deriva. Para ello, impone una *ideología neoliberal*, con nuevas funciones para el Estado y condiciones para la economía en cada uno de los países. Esta situación ha significado un reacomodo del sistema capitalista.

Este proceso de globalización ha requerido de las instituciones educativas, en particular de los niveles medio y superior para llevar a cabo los nuevos retos y difundir a través de ellas la cultura o valores necesarios para sustentar los propósitos de esta nueva fase del capitalismo, proceso que implica nuevas formas de organización. Cabe reconocer que ello dependerá de las condiciones económicas, políticas y sociales particulares de cada uno de los países, para enfrentar las nuevas demandas y retos.

Es a través de las directrices de los organismos internacionales como se llevarían a la práctica estos reacomodos económicos y políticos, como son la Organización Europea de Cooperación Económica (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), las cuales dan importancia a los estudios y ofrecen apoyo financiero para programas de

formación permanente de los profesores, en los países avanzados y en aquéllos en vías de desarrollo ante la falta de recursos económicos, como el nuestro.

Por tal motivo, entre otras razones, México se incorpora a la OCDE y firma el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), en los cuales participamos de manera desigual por nuestras propias condiciones de subdesarrollo económico y social.

En 1994 se crea el TLCAN con los Estados Unidos y Canadá, esto implica que los países que lo integran participen en una competencia desigual: para la formación de cuadros científicos y tecnológicos altamente calificados, de equipo humano de la más alta calidad y con una actualización permanente de la ciencia y la tecnología.

Por ello, es necesario acercarnos al contexto de nuestro país para identificar en qué condiciones nos encontrábamos al momento en que se instrumentaron estas políticas de globalización.

Para 1982, el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) marca el fin del modelo de desarrollo del proteccionismo, que coincide con una política financiera de planificación y restricción, el auge mundial de la *ideología neoliberal*, en el marco de la globalización; esta ideología pretende impulsar una serie de reformas que hicieran posible una nueva relación de la economía a nivel internacional. Garrido (1991, p. 17) considera que “esto se hizo a través de configurar una economía más abierta, competitiva y eficiente, en la que los empresarios privados asumen el papel de líderes en el desarrollo, y con una notoria reducción en la participación directa del Estado en la producción”; así como la disminución del gasto público. Es decir, crear las condiciones económicas y políticas para incorporar al país a esta nueva tendencia. Paralelo a ello, habría que atender la crisis económica que el país vivía desde décadas anteriores y que repercutió en el campo educativo, como fue el caso de la década de los ochenta, ante la imperiosa necesidad del pago de la deuda mes a mes; los recursos no alcanzaron para el desarrollo interno: el sector salud tuvo el altísimo costo de provocar indirectamente la desnutrición infantil, falta de

medicamentos; en el educativo, el deterioro salarial y de mantenimiento de la infraestructura, entre otros aspectos.

Durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se continúa con la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo (PND o Promode). Durante este periodo se realizan políticas públicas para que los diversos sectores puedan incorporarse de manera competitiva ante este nuevo escenario económico y, por supuesto, resolver la crisis económica que, argumentó Salinas, dejó el gobierno anterior.

En 1994 entra en vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte; paralelo a ello, “[...] hace su aparición el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en Chiapas, conformado por indígenas principalmente, el cual demanda al gobierno federal atender la pobreza y la marginación que han tenido por décadas” (Romero, 2008, p. 16).

Las condiciones de la población estaban deterioradas económica y socialmente, con pocas o nulas posibilidades de desarrollo.

En la década de los noventa, contábamos en el país, con noventa millones de habitantes, el cincuenta por ciento era menor de treinta años. Para esos jóvenes no existían las suficientes oportunidades de empleo, salud, servicios, educación y de espacios de expresión, entre otros aspectos. Cada uno de ellos, de manera individual resolvía sus problemas, que en realidad eran expresiones de problemas sociales. A esta generación de jóvenes se le ha denominado la generación “*equis*” (Romero, 2008, p. 16).

El TLCAN propició que hubiera –según Mendoza (2002, p. 203)–

nuevos espacios de cooperación académica internacional, la revelación de los mecanismos de acreditación de profesionales en nuestro país, en un contexto de movilidad ocupacional e internacionalización de los servicios que se ¿abrían? en el futuro inmediato, se sumaron de manera visible al proceso de “integración silenciosa” internacional que se venía tejiendo en el terreno universitario desde décadas pasadas.

Sin embargo, las condiciones educativas del país son desiguales con respecto a Canadá y a los Estados Unidos, lo que provocó que estos espacios fueran lentos para la incorporación al proceso de cooperación e intercambio académico internacional.

En educación, durante este gobierno se creó el Programa para la Modernización Educativa (PME o Promode) (1989-1994), y se realiza una amplia consulta a nivel nacional a fin de detectar los problemas educativos del país, como sería la infraestructura, la formación y actualización de los profesores, condiciones laborales y llevar a cabo la modernización en este campo. En ese programa, menciona Castillo (2002, p. 149), es “la educación superior, como el motor de la innovación y de la alta calificación de los mexicanos para las tareas del futuro”. Considero que la consulta realizada permitió contar con elementos para atender las problemáticas, que por décadas no se habían podido atender y con ello plantear las políticas necesarias.

El sistema educativo de este periodo también se caracterizó por establecer las bases para el proceso de descentralización (o federalización) de la Educación Básica y Normal (1992), como parte de los cambios estructurales en este sector para atender los objetivos del programa de manera cualitativa, y reconocer la autonomía de las entidades federativas. Para ello, desde esa perspectiva fue necesario reformar los artículos 3º y 31 de la Constitución Política para consolidar el proceso de Federalización Educativa (1993). Así como el de emitir la Ley General de Educación, la cual precisa Castillo (2002, p. 169) “[...] las nuevas atribuciones que corresponden tanto a la autoridad educativa federal como a los locales y municipales”. Es decir, la Federación transfirió a los estados el manejo de bienes muebles, plazas y relaciones laborales.

En el ámbito educativo, Carlos Salinas de Gortari, según Castillo (2002, p. 146), por la “inestabilidad de los miembros de su gabinete, designó a cuatro diferentes titulares en la Secretaría de Educación Pública: Manuel Bartlett Díaz, Ernesto Zedillo Ponce de León, Fernando Solana Morales y José Ángel Pescador Osuna”. Considero

que fue un aspecto por el cual no pudiera concretar muchas de sus propuestas educativas.

En el periodo de Ernesto Zedillo (1994-2000) se realiza el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1995-2000. Barrón (2000, p. 35) considera que “se establece como uno de los objetivos principales, el sentar las bases para superar los desequilibrios entre las regiones geográficas, los grupos sociales y los sectores productivos, así como superar los contrastes entre las oportunidades individuales de capacitación, empleo e ingreso”.

En diciembre de 1994, Zedillo llega a ocupar la presidencia de la República, luego del asesinato de Luis Donaldo Colosio, con una amplia victoria. En cuanto a lo económico Sefchovich (2002, p. 434) menciona que “la deuda en tesobonos pasó de veinte mil millones de dólares a veintiocho mil y el flujo de dólares al exterior superó los mil millones semanales”. El secretario de Hacienda del nuevo gobierno anunció “el desplazamiento de la banda de flotación”. Lo que llevaría a una fuerte fuga de capitales y a una devaluación de nuestra moneda, a esto se le denominó “el error de diciembre”. Presentándose así una nueva crisis económica. Esta situación pone en evidencia la debilidad del nuevo gobierno para atender los problemas económicos.

Ante esta nueva crisis económica, se recurrió a la solicitud de un préstamo a los Estados Unidos, el cual inicialmente fue negado. Sin embargo, el presidente estadounidense William Clinton consiguió los recursos para prestarle a México casi 50,000 millones de dólares, y de esta manera evitar una crisis mayor. Para otorgar dicho préstamo, el Fondo Monetario Internacional (FMI) condicionó al país, según Sefchovich al

reducir el gasto público, elevación del impuesto al valor agregado del diez al quince por ciento y restricciones al crédito [...] Un año y medio más tarde, se habían perdido dos millones de empleos, los bancos tenían problemas porque las personas no podían pagar los créditos que habían sacado a tasas artificialmente bajas y con un peso sobrevaluado, y la inversión, el producto interno bruto y el consumo habían caído estrepitosamente (2002, p. 435).

En 1997 se transforma el Programa de Educación Salud y Alimentación (Progresá), antes Solidaridad, en el que los apoyos otorgados fueron monetarios. Las instituciones de seguridad social recibieron menos apoyo económico, lo que se vio reflejado en la falta de atención y de medicinas para la población de las instituciones de salud social.

En lo referente al ámbito educativo, el gobierno de Zedillo avanzó hacia la consolidación del federalismo educativo, que inició en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANME) en todos sus niveles y tipos de educación, donde el propósito prioritario fue atender a los más necesitados, en particular a las comunidades rurales e indígenas. Otro de los propósitos fue aumentar la calidad de la educación. Para el nivel de Educación Superior se incrementó el número de la matrícula, se otorgó apoyo para el mejoramiento de la calidad educativa y para la infraestructura de los planteles educativos, así como para la construcción de nuevos espacios escolares. El apoyo a los diversos programas como el Fomento para la Modernización de la Educación Superior (Fomes), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa Nacional de Superación Académica (Supera), y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), permitió salir adelante y consolidar el proceso de diferenciación de las instituciones y de los individuos como parte de las acciones gubernamentales.

En la década de los noventa, si bien se da un mayor presupuesto para Educación Superior, el Estado lo realiza con base en la evaluación a las instituciones públicas y de los resultados obtenidos, así es como se define el presupuesto que le corresponde a cada IES. De la misma manera, los profesores tuvieron que demostrar su *productividad* y así participar en la obtención de las becas (desempeño académico, fomento a la docencia. Exclusividad, para estudiar posgrados o a la trayectoria de investigación de excelencia), que para este propósito fueron creadas. A este proceso de evaluación de las instituciones y de los profesores se le denominó *deshomologación*. Es decir, el Estado se responsabiliza de la instancia que

se haría cargo del proceso de evaluación: la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (1989), cuyo propósito era el de vigilar y controlar al sector educativo, convirtiéndose en un *Estado evaluador*. Lo que condujo a la individualización del trabajo académico, a la simulación en muchos de los casos de los académicos y de los cuerpos académicos, entre otras problemáticas.

El gobierno de Vicente Fox (2000-2006) representó la caída del partido político hegemónico (el PRI) del gobierno federal que por varias décadas se había mantenido en el poder.

En el sector educativo se dio continuidad a las propuestas de gobiernos anteriores, se destacan los siguientes aspectos: atender el desarrollo integral de los educandos, aumentar al 8% el Producto Interno Bruto (PIB) durante el sexenio, el fortalecimiento de la infraestructura en educación media y superior; rendición de cuentas del sistema educativo; elevar y asegurar los servicios educativos; apoyo a la descentralización de la educación.

Una de las prioridades en este campo fue la aplicación del examen general para los egresados y el examen profesional de carrera. Los profesores de educación básica ingresarían a través de un examen de conocimientos, y para los aspirantes a directivos y supervisores sería por concurso de oposición y no por escalafón.

Considero que como una aspiración a que los profesores sean evaluados, es algo que se debe valorar y que en el transcurso quede claro cuál y cómo sería el proceso, así como establecer qué otras acciones se realizarían para sustituir a todo aquel que no cumpla con los requisitos. Tampoco quedó claro en qué otro sector educativo se evaluaría, cómo actualizar o formar a los docentes, qué otro momento de evaluación existiría para los docentes de la administración central educativa, cuál sería su situación, entre otras interrogantes para poner en práctica este proceso de evaluación.

POLÍTICAS EDUCATIVAS SEP/ANUIES

En el marco del Programa de la Modernización Educativa (1989-1994), la Secretaría de Educación Pública realiza una consulta a nivel nacional, para ello lleva a cabo un diagnóstico. El nivel superior debería atender los problemas del país y vincularse con su medio. Como resultado de la consulta destacan las propuestas:

[...] la necesidad de una evaluación permanente de los planes de estudio; al establecimiento de perfiles profesionales comunes; al rescate de las innovaciones educativas; la vinculación docencia-investigación; al fomento a la investigación educativa para apoyar la función docente; a la necesidad de fortalecer el bachillerato; y al establecimiento de un examen nacional para este nivel educativo, entre otros aspectos importantes.

[...] la Asamblea General de la ANUIES aprobó en abril de 1989 el documento Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior, en el cual se reitera la finalidad de elevar la calidad de la Educación Superior, y se concede gran importancia al aspecto de Revisión de Contenidos e Impulso a Nuevos Métodos de Enseñanza-Aprendizaje (Santoyo, 1996, p. 73).

La SEP, las IES y el Estado establecieron los mecanismos para otorgarles financiamiento de acuerdo con la productividad y la calidad de sus trabajos académicos. Así también, se ha evaluado a los docentes tomando en cuenta el trabajo individual y de este modo atender el deterioro económico, que venía de años anteriores, para ello otorgó becas y estímulos como son: fomento a la docencia, al desempeño académico, a la exclusividad, para estudiar posgrados o a la trayectoria de investigación de excelencia.

Es importante mencionar que la ANUIES es tomada en cuenta para definir las políticas educativas y ha sido la base del gobierno federal, por la representatividad de las instituciones que la conforman, tanto públicas como privadas.

Las IES se han preocupado y han realizado acciones para actualizar y formar a los docentes a través de diversos programas desde décadas anteriores, como son: Programa Nacional de Formación de Profesores (PNFP) (1972); Programa de Formación y Actualización de Profesores (Pronaes, 1984); Programa Nacional de Formación de Personal Académico (Proides, 1986); Programa (indicativo) para la Consolidación y Desarrollo de la Educación Superior, 1990; Programa de Estímulos al Desempeño Académico (1990-1997); Programa Nacional de Superación del Personal Académico (Supera, 1994-1997), y el Programa de Mejora del Profesorado de las IES (Promep, 1996-2014).

Estos programas se han caracterizado por la preocupación de mejorar al profesorado de las IES a través de diversas acciones particulares o específicas en un momento determinado. Es decir, para el apoyo a los estudios de posgrado, la didáctica general, el apoyo a la actualización y la formación de sus docentes, apoyo al campo disciplinario e investigativo. Acciones que se han desarrollado por el aumento de la matrícula en los inicios de los años setenta y la necesidad de habilitar a los futuros profesores, y evidentemente para mejorar y fortalecer a la planta académica.

En 1994 se crea el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (Supera) para atender las problemáticas del país y la evaluación en las IES con el propósito elevar la formación del personal académico de las IES. Una tarea fundamental de este programa es profesionalizar el trabajo docente y de investigación, fomentar a los profesores incorporarse a estudios de posgrado, así como la actualización en el campo disciplinario y pedagógico. A esta instancia le corresponde diseñar, financiar y apoyar actividades en este campo mediante el otorgamiento de becas, apoyo a programas de posgrado y apoyos a programas diversos de financiamiento e instalación de mobiliario y equipo de cómputo.

En el Programa Nacional de Desarrollo 1995-2000 (PND) se establece que el Promep será la instancia que habrá de atender a las universidades públicas del país para fortalecer la actualización

permanente del personal académico en las distintas áreas del conocimiento, y contribuir a mejorar la calidad educativa de sus instituciones. Para ello, se pretendió que los profesores fueran de tiempo completo para atender las funciones sustantivas de docencia e investigación (y difusión) de toda Universidad.

CREACIÓN DE LOS CUERPOS ACADÉMICOS

Con el propósito de fortalecer el desarrollo organizacional de las IES y, de manera particular, al personal académico, el Promep propuso un modelo de organización académica para que los profesores se integren e identifiquen institucionalmente en núcleos, denominados Dependencias de Educación Superior (DES), constituidas éstas por uno o varios planteles responsables de programas de estudio de áreas afines del conocimiento. Cada DES presentó un plan para cada una de ellas y un plan de desarrollo de sus cuerpos académicos. Corresponde a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) revisarlos de manera estricta; los planes sirvieron de base para realizar convenios entre las universidades participantes y la SEP, y de esta manera ejecutar los apoyos.

La creación de los *cuerpos académicos* se da en el marco de las políticas educativas de los años noventa para atender los nuevos retos económicos y políticos del proceso de globalización. Con esta nueva organización de las IES y de los cuerpos académicos se pretendía el trabajo en equipo y de colaboración respetando la iniciativa y la creatividad de los académicos. Es importante mencionar que ahora se habla de *académicos*, quienes se han especializado en algún campo del conocimiento y se desempeña en una IES para realizar las funciones de docencia o investigación.

Según la ANUIES (1998, p. 5):

El Programa de Mejoramiento del Profesorado, Promep, tiene como propósito fortalecer los cuerpos académicos de las instituciones de educación superior

como medio para elevar la calidad de los servicios educativos [...] fue concebido como un programa de mediano plazo y su ejecución comprende cuatro etapas: I) elaboración del programa, II) planeación del desarrollo académico de las instituciones, III) conducción de este desarrollo y IV) consolidación del mismo.

De estas cuatro etapas, nos referiremos a las primeras tres, porque en ellas se encuentran la planeación y creación de los cuerpos académicos. Durante las primeras dos etapas de planeación del Promep:

se elaboró en 1996, el *marco general* conjuntamente con la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) y de Educación Superior e Investigación Científica (SEIC), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y la ANUIES [...] y la *planeación del desarrollo académico*, sus principales acciones fueron planear el desarrollo de los cuerpos académicos de las dependencias universitarias; otorgar los primeros apoyos a los cuerpos académicos, y desarrollar los primeros instrumentos necesarios para la operación del Promep (ANUIES, 1998, p. 6).

Para esta tapa el Promep establece dos apoyos: individuales, para profesores con perfil deseable para adquirir elementos de trabajo, como son: computadoras personales, libros, adecuación de los cubículos, etc. Y apoyo a grupo de profesores con perfil deseable para equipo o acervos necesarios en las tareas colectivas de docencia y de generación y aplicación del conocimiento dentro de los proyectos de sus Dependencias de Educación Superior.

Se entiende por perfil deseable o perfil Promep a los profesores de tiempo completo con habilidades para el desarrollo de las funciones académicas demostradas por un posgrado, preferentemente. Una ocupación equilibrada entre las funciones académicas sustantivas, es decir, entre la investigación, la docencia y la gestión académica. Un desempeño satisfactorio en las tareas académicas, avalado por las evaluaciones institucionales. Y la necesaria congruencia

entre la habilitación, la ocupación y los objetivos de las DES institucionales y de las DES.

El Promep es la instancia que plantea una forma distinta de organización para las IES como una manera de atender sus tareas y problemáticas.

Es importante mencionar que cada cuerpo académico elaboró un plan y proyecto que contienen un diagnóstico de la situación de las DES y definen los principales objetivos de los programas educativos de Educación Superior y las líneas de generación y aplicación del conocimiento de cada DES. Incluye también requerimiento de formación de profesores, de contratación de nuevos profesores, de equipamiento, entre otros. Los planes de desarrollo de los Cuerpos Académicos (DCA) fueron sometidos a una estricta revisión técnica y de congruencia con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y con otras políticas establecidas por la SEP.

La tercera etapa de planeación del Promep fue *Conducción del desarrollo académico*, que tuvo como principales acciones: conducir el desarrollo integral de las universidades y monitorear el cumplimiento de los compromisos. Esto permitió adecuar a las necesidades del desarrollo académico los instrumentos internos y externos en las universidades.

Cada Universidad habría de identificar a los profesores y a los cuerpos académicos que estén en etapa de consolidación o en vías de consolidarse o por integrarse para tramitar a la instancia correspondiente y otorgar el financiamiento establecido. Para ello, la Universidad habría de revisar los estatutos del personal académico para no duplicar funciones o apoyos y establecer las normas necesarias para la creación de los cuerpos académicos en las IES.

La responsabilidad de la SEP según la ANUIES (1998, p. 15) fue la de “articular con los proyectos DCA los programas que deben brindar el apoyo necesario: FOMES, CAPFCE, Conacyt, etcétera; articular con los planes de desarrollo la asignación de nuevas plazas a las universidades para la contratación de profesores con perfil Promep; fomentar los posgrados convencionales y especiales de calidad y

que sean necesarios, y diseñar e implementar los mecanismos cuya falta se detecte en el análisis y operación del Promep”.

Los programas de becas del Promep para estudios de posgrado, a los profesores de tiempo completo, tienen como propósito fundamental contar con la habilitación para el desempeño de sus funciones académicas, tanto educativas como de generación y aplicación del conocimiento. Para lograr este propósito se plantearon metas a mediano plazo para que los profesores pudieran realizar los estudios de posgrado.

Un señalamiento importante es el de las funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión y extensión universitaria) que las IES han de realizar y Promep se refiere a la docencia, generación y aplicación del conocimiento, sin dejar claro si corresponden a las funciones sustantivas mencionadas.

La evaluación realizada a las IES y a los académicos se ha llevado a cabo de manera cuantitativa. El Promep va en el mismo sentido de otorgar recursos y apoyos a quienes cumplan con los requisitos para tener acceso al programa. Además, de ser un proceso muy tortuoso para los académicos o cuerpos académicos que deseen participar. La participación constante y sistemática de los estudiantes en las IES públicas para evaluar a los profesores, los contenidos de los cursos o a las formas de trabajo no siempre se realiza. Sin embargo, cómo se puede conocer si su desempeño es importante, relevante para el desarrollo de su profesión académica. Si los contenidos son pertinentes, actuales para su formación. Esta información la podemos encontrar en las evaluaciones que se apliquen.

Los programas de Supera y Promep se han preocupado de que los profesores obtengan un grado académico, aunque éste no mantenga una relación con su práctica educativa, sino más bien por el apoyo económico que recibirá, y si tienen relación qué tanto mejore su práctica educativa.

Sin embargo, es importante mencionar que la preocupación de la ANUIES y la SEP por mejorar la calidad educativa del profesorado es fundamental y esa sería su fortaleza. Dado que no existe una

instancia para formar a los futuros docentes e investigadores, que el aumento de la población estudiantil ha sido mayor que la formación de profesionales educativos; las crisis económicas del país han permeado al sistema educativo; que los nuevos retos educativos para incorporarse al proceso de globalización requieren ser atendidos.

Acciones que se realizan para fortalecer a los cuerpos académicos

Es importante evaluar a las IES, cuerpos académicos y a los académicos de manera individual con un proceso de evaluación con argumentos claros y fundamentados académicamente; que sirva de base para mejorar a la educación. Que los actores del proceso educativo lo analicen, lo reflexionen y lo evalúen para conocer aquellos aspectos donde se tenga que apoyar o fortalecer para mejorar el desarrollo profesional y no con sentido de “castigar o sancionar”. La participación de los estudiantes en este proceso de evaluación para los académicos habrá de ser una práctica constante y argumentada. Crear las condiciones académicas, salariales y de infraestructura institucionales para que los que participen en ese proceso ejecuten su profesión académica con un sentido de compromiso y responsabilidad. Es decir, sean copartícipes de su desarrollo profesional. Considerar las condiciones específicas de cada IES.

Que los programas Supera y Promep continúen con sus propósitos y funciones con un sentido más cualitativo y que realmente se cumpla con los objetivos y propósitos por los que fueron creados: mejorar la calidad educativa. Lo fundamental es buscar nuevas formas de atender la actualización y formación de los académicos para su desarrollo profesional. Considero que para lograrlo es necesario tomar en cuenta las necesidades y problemáticas de los académicos, cuerpos académicos y de las IES. Propiciar los espacios para la socialización de la experiencia académica y sistematizar las experiencias obtenidas durante este proceso.

Reconocer los esfuerzos realizados por la SEP y la ANUIES para atender los problemas educativos y mejorar la calidad de la educación. Así como atender los retos para incorporarse al proceso de globalización en las mejores condiciones.

El desarrollo y fortalecimiento de los cuerpos académicos podría tener un mejor sentido académico si las diferentes instancias educativas valoran el trabajo colegiado, los esfuerzos y aportaciones individuales y colectivas que se han realizado hasta el momento. Darle vida académica a cada uno de los actores que intervienen en ella. Quizá esto permitirá estar en mejores condiciones para afrontar las problemáticas y los retos educativos del país y la incorporación al proceso de globalización, del cual no podemos extraernos. Crear los espacios, condiciones y los caminos para incorporarnos de manera competitiva y cualitativa a dicho proceso. Esto puede permitir a los cuerpos académicos y a las IES participar con sentido de responsabilidad y compromiso su práctica educativa. Darle vida al quehacer educativo. Estoy segura de que consciente o inconscientemente, en momentos o permanentemente, en el agotamiento e incertidumbre vivimos con pasión, gusto, este maravilloso mundo de la profesión académica y que nos provoca buscar y encontrar nuevas formas, nuevos sentidos para su desarrollo.

REFERENCIAS

- ANUIES (1999). *El Promep y sus dos primeras etapas de funcionamiento*. México: ANUIES.
- ANUIES (1999). *El Promep, etapas de planeación: enero de 1997-abril de 1999*. México: ANUIES.
- ANUIES (2000). *Evaluación del desempeño del personal académico*. México: ANUIES.
- ANUIES (2000). *Revista de la educación superior*, No. 116, octubre-diciembre de 2000.
- Barrón, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En M. Á. Valle (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*. México: CESU-UNAM.

- Bravo, M. T. (1991). *Estudios en torno a la formación de profesores*, No. 24, CESU-UNAM.
- Castillo, I. (2002). *México: sus revoluciones sociales y la educación*. Tomo 6. México: SEP-UPN/Eddisa S.A. de C.V.
- Casillas, M. y De Garay, A. (1992). El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior, 1960-1990. En M. Gil *et al.* *Académicos: un botón de muestra*. México: UAM-A.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. España: Siglo XXI Editores.
- Garrido, C. (1991). ¿Apertura económica neoliberal? En T. de Sierra (coord.), *Cambio estructural y modernización educativa*. México: UPN/UAM-A y Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, A. C.
- Grediaga, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*. México: ANUIES.
- Mendoza, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado Evaluador*. México: CESU-UNAM.
- Pacheco, T. y Díaz, A. (coord.) (1997). *La profesión. Su condición social e institucional*. México: CESU-UNAM.
- Romero, P. (2008). *El desarrollo profesional de los académicos: La UPN Ajusco*. Tesis de maestría. México: UPN.
- Santoyo Sánchez, R. (1996). *La función de la docencia y la formación del profesorado (1970-1996)*. Documento de trabajo para el curso Políticas y Experiencias de Formación del Personal Académico en México. México: ANUIES.
- Sefchovich, S. (2002). *La suerte de la consorte*. México: Océano.

CAPÍTULO 3

LA TAREA ACADÉMICA DEL AGRÉGE

*Irma Valdés Ferreira**

*Con mi más profundo agradecimiento
a la maestra Edith Lattaro de Pucciarelli
por ser mi guía y enseñarme el significado
de ser docente universitaria.*

PRESENTACIÓN

Escribir acerca de la relevancia, la academia universitaria y sus protagonistas sin duda nos coloca ante varias interrogantes con sus respectivas reflexiones y especulaciones, que nos ubican en un espacio y tiempo determinados de la vida académica, así como en el ideal que se aspira de la Universidad. Una de estas posibilidades las ofrece Jacques Derrida en su texto: “Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente”, en el que reflexiona acerca del papel del repetidor, las circunstancias que van moldeando el cuerpo docente: lo que marca el

* Docente-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Área Académica Teoría Pedagógica. Cuerpo Académico: Constitución del Sujeto y Formación.

ingreso y la trayectoria de sus elementos; los conocimientos que se preservan, cuestionan y surgen para su enseñanza, y que a su vez le ofrecen su unión y contradicciones ante la comunidad universitaria.

Indica que el cuerpo remonta la vida y a una unidad que tiene vitalidad y movimiento generados por sus partes, en la idea del cuerpo docente, son sus integrantes los que van acompañándose en su vida universitaria mediante las diferentes tareas implícitas al ser parte de ese cuerpo, y por consiguiente examina el reto de verse como un repetidor, y la complejidad de reconocerse como tal.

I

Al iniciar la lectura, “Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente”, Derrida escribe las siguientes palabras: “Estas notas no estaban destinadas, como se dice, para su publicación” (Derrida, 2010, p. 57), lo que puede significar que se encuentra ante algunos de sus apuntes personales que bien pudieron servir para exponer una clase o conferencia, pero como lector es la forma de conocer una serie de razones acerca de los grupos docentes, y su experiencia en los discursos docentes.

Desde esta expresión es interesante cómo el trabajo de docente universitario nos sugiere examinar la presencia de un discurso académico y profesional que no debe ser indiferente ni disimulado, pues implica la esencia o significado de la enseñanza, que en muchos casos puede verse como “natural”, y que en palabras de este autor nos lleva a:

las estructuras de una institución pedagógica, sus formas, normas, sus coerciones visibles o invisibles, sus cuadros [...] la determina hasta el centro del contenido, y sin duda desde el centro, se encubren con miramientos las fuerzas y los intereses que, sin menor neutralidad, dominan –se imponen– al proceso de enseñanza desde el interior de un campo agonístico, heterogéneo, dividido, dominado por una lucha incesante (Derrida, 2010, p. 60).

También destaca que se establecen relaciones que convocan a una variedad de formas y normas institucionales, que conducen a un campo real, un partido, un tomar posición. No hay lugar neutral o natural en la enseñanza (*Ibid.*, p. 61), por tal razón no es indiferente porque implica realizar desplazamientos para reconocer dónde se enseña y cómo se llegó ahí a enseñar.

Puede considerarse que uno de estos desplazamientos es al iniciar la docencia universitaria porque se produce el encuentro con el significado de la libertad de cátedra, y en distinguirla como un atributo inherente a la docencia universitaria porque se relaciona con la libertad de expresión y de pensamiento que se tiene en los espacios universitarios, y en advertir que se ha logrado a través de luchas sociales, religiosas y filosóficas por lograr el derecho de expresión de ideas por parte de los docentes acerca de los conocimientos que ellos imparten, crean o producen en su disciplina. Donde una constante es enseñar y reflexionar sobre los dilemas que se encuentran y contradicen en la construcción del conocimiento humano (Perre-nound, 2004, p. 165).

II

Sin embargo, el ejercicio de la libertad de cátedra se vive al incorporarse a un grupo que se le denomina cuerpo docente, que Derrida (2010, p. 61) lo reconoce y lo llama “mío y que ocupa una función bien determinada en lo que se llama cuerpo docente filosófico [...] yo enseño, yo digo ahora enseño”.

Sobre la idea de lo mío, y desde la visión de Becher (2001), se indica que el sentimiento de pertenencia de un individuo a su tribu académica se manifiesta de diversas formas, que incluye ídolos, objetos y lenguaje porque mediante “un análisis detallado del discurso de cada disciplina puede ayudar no sólo a mostrar los rasgos culturales característicos de cada una, sino también destacar los diversos aspectos de los campo de conocimiento con los que se relaciona”

(Becher, 2001, p. 42). Por lo que sigue mostrando cómo los valores y las actitudes profesionales se aprenden y se forman gradualmente porque “cualquier persona que ingrese a un nuevo grupo con la intención de convertirse en un miembro hecho y derecho, debe aprender a cumplir con sus normas culturales fundamentales. Esto implica también los departamentos académicos (*Ibid.*, p. 45).

Quizá en la medida en que se van adquiriendo esos valores y actitudes profesionales en el cuerpo docente es cuando “comienzo apenas a interrogar, exhibir, criticar sistemáticamente” (Derrida, 2010, p. 61), por la misma experiencia de enseñar y la acción de reflexionar. Se inicia un análisis de uno mismo que no surge de la casualidad o decisión propia, sino que responde “a cierto número de necesidades. Todo eso se analiza en efecto” (*Ibid.*, p. 63), por consiguiente no es neutral, ni anónimo ni mucho menos fortuito.

Puede advertirse que la acción de enseñar no es fortuita debido a que su compromiso no se limita a los contenidos conceptuales que implica verlos en el escenario donde son configurados, proyectados, pensados “con todas sus normas y formas institucionales, así como con todo lo que las hace posibles” (*Ibid.*, p. 65), como es el prestigio profesional que implica el reconocimiento, la calidad y la confianza de la comunidad que permite alcanzar el logro profesional (Bechet, 2010, p. 78), aspecto que tiene que ver con la incorporación al cuerpo docente y su relación con el programa.

III

Resulta inquietante leer cómo Derrida (2010) describe su proceso de incorporación al cuerpo académico como catedrático-repetidor, deteniéndose en la palabra “repetidor” (*agrégé*), que como tal no tendría significado porque no produce nada, aunque

Está destinado a repetir y hacer repetir, reproducir, y hacer reproducir: formas, normas y un contenido. Debe asistir a los alumnos en la lectura y la

comprensión de los textos, ayudarlos en la interpretación y a comprender lo que de ellos se espera, a lo que deben responder en las diversas etapas del control y de la selección, desde el punto de vista de los contenidos o de la organización lógica retórica de sus ejercicios (explicaciones de texto, redacciones o lecciones) (Derrida, 2010, p. 7).

En estas acciones repetitivas, Gimeno Sacristán (2007) indica que pueden representarse como “las tareas, formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de los ambientes escolares, que definen en secuencias y conglomerados lo que es una clase, un método, etcétera”. Para Gimeno Sacristán (2007, p. 248) es el interés de centrarse en aquellas actividades que hacen posible la función cultural de la institución escolar, y en concreto desarrollar el currículum escolar.

Las tareas formales [...] son aquellas que intencionalmente se piensan y se estructuran para conseguir las finalidades de la propia escuela y del currículum. No son exigencias para el alumno vacías de contenido y finalidad. Tampoco son las únicas tareas, pero sí las más sustanciales (Sacristán, 2007, p. 249).

Gimeno Sacristán (2007) indica que estas tareas no son asiladas, sino que se interrelaciona lo didáctico, lo social y el sistema escolar para el que se trabaja, por lo que se configura la estructura de su puesto de trabajo, y que se puede analizar en tres dimensiones que considera básicas:

En cuanto a su contenido, es decir, la especificación de funciones diversas, que son variadas y desbordan lo que comúnmente se entiende por trabajo pedagógico.

La ubicación geográfica y temporal de dichas funciones, puesto que se desarrollan en ámbitos diversos: en el aula, en el centro, fuera de ambos, dentro del salón de clases, dentro del horario laboral en el centro, e incluso fuera de él y del horario laboralmente establecido.

Ciertas funciones se realizan individualmente y otras coordinadas entre diversos profesores (Sacristán, 2007, pp. 286-287).

Cabe destacar que la tercera dimensión del puesto de trabajo se enlaza con la explicación que ofrece Derrida acerca de la importancia que tiene el poder de la repetición a través de sus representantes académicos, y que son relativamente autónomos al cuerpo académico, y que se delegan en diversas acciones como son: jurados de concurso o de tesis, sus comisiones o sus comités consultivos (Derrida, 2010, p. 71).

El mismo Derrida matiza cómo la incorporación de un nuevo miembro aspirante que le pide al repetidor lo inicie a un discurso cuya forma y contenido se parecen a una o a ambas partes, caducos, por razones muy determinadas y bien conocidas por algunos, también implica la búsqueda de nuevas formas de contradicciones y antagonismos, que ofrece resistencia, de contra-fuerzas, de movimientos a la deriva o de contra-bando, mediante prácticas disociadas entre el repetidor y el aspirante a través de un discurso caduco, sino que también compartirán comportamiento; es decir, serán cómplices entre lo “qué hay que decir, qué no hay que decir, cómo hay qué o no hay qué decir [...] es la de todo discurso que se pronuncia en la Universidad, desde los conformistas hasta los más subversivos” (Derrida, 2010, p. 72), porque se encuentran enmarcados dentro de la tradición y los orígenes medievales de las universidades y los talleres, así como en la relación entre los maestros y aprendices.

IV

Desde esta tradición universitaria, Santoni (1994) expone en su texto: *Nostalgia del maestro artesano*, la importancia que tuvieron los talleres en la Edad Media, sobre todo los de las artes, porque permiten aclarar las características de la cultura profesional de las artes que

se convirtieron en los secretos del oficio, por lo que surge en interés por saber cómo y cuándo tales secretos son develados y transmitidos a los aprendices de cada arte, y apunta que todas las formas pedagógico-didácticas de las artes permanecen envueltas en el misterio:

Las circunstancias en las que se trabajaba y se aprendía favorecían el secreto, sobre todo el predominio caso absoluto de la tradición oral o intuitivo gestual (“escucha mis palabras”, o en las artes liberales, o bien “observa cómo lo hago yo” en las artes mecánicas) conjuntamente con la ausencia de textos escolares escritos (Santoni, 1994, p. 70).

Por lo que Derrida (2010) señala que el encuentro entre el repetidor y el aspirante, al mismo tiempo se dividen, se disocian o se desdoblan; ambos saben que mediante las lecciones, dar consejos, las redacciones y seminarios se reconstruirán ambas partes (Derrida, 2010, p. 73) de ahí que en la exposición de Santoni acerca del encuentro maestro-aprendiz destaque lo siguiente:

Lo que era válido para los maestros albañiles o teñidores también para los maestros de las escuelas comunales o de las universidades [...] se puede notar que las escuelas de la época, dado que eran administradas por maestros “corporados” (que con gran frecuencia eran maestros de un arte, probablemente escribanos o los notarios) repetían las formas del *cursus* pedagógico-didácticos de las artes y los requisitos de la figura del maestro, siendo el más importante de todos la posesión de conocimientos y habilidades secretas. El mismo nombre de maestro, atribuido a los enseñantes de cada orden y grado, era –como se dio– una calca de lo que había sido codificado por el maestros artesano (Santoni, 1994, p. 71).

Sin lugar a dudas, en la configuración del maestro junto con esta tradición, el programa juega un lugar predominante (Derrida, 2010, p. 76) porque comprende complejos engranajes, cadenas de tradición o de repetición cuyos funcionamientos no son propios de tal o cual configuración histórica o ideológica particular, sin olvidar

que responde a un tiempo, por lo que el cuerpo docente al analizar cómo es su práctica pedagógica, su enseñanza, sus repetidores y aspirantes va distinguiéndose mediante las prácticas que se transmiten (*Ibid.*, p. 85).

Estas prácticas son posibles, señala Gimeno (2007), debido a que la socialización profesional de los docentes suele ser el elemento más relevante al momento de dotarle de un repertorio de tareas que son como puntos de: “condensación de la experiencia y la creatividad del colectivo profesional, síntesis de opciones prácticas y supuestos teóricos, que se propaga a través de la formación y socialización profesional de los docentes. De esa forma es como el saber profesional se hace transmisible” (Gimeno, 2007, p. 322).

V

En esa transmisión que ha sido repetida no puede desconocerse la historia de las universidades, porque hace referencia a su constante transformación de acuerdo con la época, ya sea vista como una innovación progresista o revolucionaria, pero que en la transmisión del saber profesional es preciso establecer una diferenciación:

Mientras unos profesores poseen y van adquiriendo los fundamentos de las tareas que practican, asimilan apoyaturas nuevas para reafirmar, corregir o ir modelando su saber hacer, manteniendo una actitud autocrítica y autoanálisis profesional, otros realizan una labor sometidos a los patrones de comportamiento de unas tareas académicas en las que se encuentran cómodos o con los que cumplen la misión institucional asignada sin tener ni buscar esos fundamentos (Gimeno, 2007, p. 323).

La diferenciación entre las actitudes que asume el docente ante las tareas que realiza, Derrida (2010) plantea que en las instituciones se van indicando pautas a las academias acerca de las formas de enseñar que inspira cambios, pero también que se va oponiendo

en términos pedagógicos-filosóficos y pedagógico-político (2010, p. 88) que se manifiestan en una historia compleja y ambigua de la misma academia y, a través de la tradición pedagógica cuando halla su forma ideal en la figura del hombre joven, porque:

El cuerpo del maestro (profesor, intercesor, preceptor, partero, repetidor) solo está allí durante un tiempo de su propia desaparición, siempre retirándose, cuerpo de un mediador simulando su desaparición en la relación consigo mismo del príncipe [...] el repetidor se esfuma, su esfumación, lo señala fingiendo dejar al discípulo príncipe –debe dejar volver a empezar a su vez–, reengendrar espontáneamente el ciclo de la *paideia*, dejarlo más bien engendrarse principalmente como autoenciclopedia (Derrida, 2010, p. 89).

Por consiguiente, el repetidor o la repetición en el sentido estrecho tan sólo representan y determinan la repetición general que abarca todo el sistema. El curso, el “ejercicio fundamental” ya es una repetición, el dictado de un texto dado o recibido, etcétera. Ya está repetido siempre por un profesor ante jóvenes de una edad determinada (Derrida, 2010, p. 90). Sobre este aspecto Bourdieu (2008) indica que “el profesor adecuado es aquel que, habiendo incorporado la estructura de las edades normales, puede sentirse demasiado joven o demasiado viejo, cualquiera sea su edad, para postularse o reivindicar una posición, una ventaja, un privilegio” (Bourdieu, 2008, p. 189), por lo que:

El *agré* repetidor sigue siéndolo ahora en ciertos aspectos, un alumno que se quedó en la Escuela después del examen de oposición para ayudar a los demás alumnos, haciéndoles repetir, preparar los exámenes y concursos, por ejercicios, consejos, una especie de asistencia; asiste a la vez a los profesores y a los alumnos. En este sentido, enteramente absorto en su función de mediador dentro de la repetición general, también el que instruye por excelencia (Derrida, 2010, pp. 91-92).

Sin embargo, como una manera de concluir, el *agré* se introducirá a caminos previamente marcados por la historia de la universidad,

se enfrentará a sus intereses propios y de otros que marcará la trayectoria posible de su vida universitaria mediante la incorporación de las estructuras institucionales, y la realización de las tareas que le permitan darle un ritmo y sentido a su responsabilidad en y con el cuerpo docente que conviva en el tiempo que le corresponderá vivir: su ejercicio de libertad de cátedra, la repetición de las tareas, la impartición del programa, las viejas tradiciones y las nuevas que se estarán conformando a lo largo de su trabajo y en su cuerpo docente, pero sobre todo los retos que implican las recientes visiones de la enseñanza y aprendizaje universitario, porque “la actividad del profesor queda ligada al contexto donde actúa y a las tareas que realiza” (Gairín, 2003, p. 128) a través de una diversidad de conocimientos: científico especializado, cultura, psicopedagógicos, de la práctica docente, y sobre sí mismo que debe poseer para cumplir su responsabilidad en la formación del estudiante universitario. En palabras de Derrida, se convertirá en un joven repetidor con las exigencias propias de su tiempo.

REFERENCIAS

- Becher, T. (2001). Aspectos de la vida comunitaria. En *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas* (p. 77). España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2008). Defensa del cuerpo y ruptura de los equilibrios. En *Homo academicus* (p. 171). México: Siglo XXI Editores.
- Derrida, J. (1982). III. Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En G. Dominique (comp.), *Políticas de la Filosofía* (p. 57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Gairín, J. (2003). El profesor universitario en el siglo XXI. En C. Monereo (ed), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (p. 119). España: Síntesis.
- Gimeno, J. (2007). El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica. En *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (p. 240). España: Morata.
- Perrenoud, P. (2008.). Diez desafíos para los formadores de enseñantes. En *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica* (p. 183). España: Graó.
- Santoni, A. (1994). Los orígenes medievales. En *Nostalgia del maestro artesano* (p. 51). México: UNAM.

CAPÍTULO 4

COMUNIDAD POSIBLE. CUERPO ACADÉMICO Y FORMACIÓN

*María Luisa Murga Meler**

EL IMPERATIVO HACIA LA COMUNIDAD

En la década de los años 1990, luego de que la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación de Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) realizan en conjunto el análisis “sobre la situación que prevalecía dentro del Sistema Nacional de Educación Superior, se encontró que un alto porcentaje de profesores de carrera de las Universidades Públicas Estatales no contaba con el nivel académico adecuado (doctorado), ni [estaba] articulado en las tareas de investigación” (SEP-Promep, 2010, p. 1), se propuso –en aquellas instancias del gobierno federal– lo que se consideró enfrentaría, desde la perspectiva construida en

* Docente-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Área Académica Teoría Pedagógica. Cuerpo Académico: Constitución del Sujeto y Formación.

dicho estudio-análisis, el obstáculo a la concreción del objetivo de mejorar la calidad de los programas que ofrecía entonces el Sistema Nacional de Educación Superior.

El resultado es el diseño y puesta en marcha, en los términos de una política pública, del Programa del Mejoramiento del Profesorado (Promep) en el año de 1996. Dicho programa inició con el objetivo general de transformar la educación superior que se requiere en el país a través de la mejora del “nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo, fomentando el desarrollo y la consolidación de los Cuerpos Académicos (CA)” (SEP-Promep, 2010, p. 1). En el diseño del programa se consideró que si bien “la calidad de la educación superior es función de múltiples factores” (SEP-Promep, 2010, p. 1) uno de los más importantes, incluso fundamentales, era la participación de los profesores de tiempo completo cuyo perfil tendría que estar “de acuerdo a la tipología de los programas y subsistemas”, para lo que se requerían profesores:

[...] Con formación completa capaz de realizar con calidad sus funciones, permitiéndoles comprender y comunicar conocimientos en niveles superiores a los que imparten con experiencia apropiada, esto es actividades docentes y de generación o aplicación innovadora del conocimiento, distribución equilibrada del tiempo entre las tareas académicas con base en la diversidad de requerimientos de los diferentes subsistemas y programas educativos que se ofrecen en las Instituciones Públicas de Educación Superior (IES) (SEP-Promep, 2010, p. 1).

Por ello se consideró necesario impulsar la consolidación del perfil y desempeño del personal académico y la extensión de las prácticas de evaluación y acreditación para la educación superior. De ahí surge la promoción para la certificación de los “Perfiles deseables” de los profesores de tiempo completo con en el objetivo general de:

Contribuir a elevar la calidad de la educación mediante el desarrollo de profesionistas competentes a través de un profesorado de tiempo completo que

eleva permanentemente su nivel de habilitación con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior (SEP-Promep, 2010, p. 2).

La creación de los cuerpos académicos se sustentó en la idea de que los profesores “articulados” integrarían redes temáticas de investigación y docencia, las que por alguna suerte de comunicación fomentaría la susodicha “profesionalización”, y con ello esa especie de “círculo” virtuoso imaginado de la calidad educativa se concretaría en cuanto a los factores dependientes de la actuación docente. Por ello, el objetivo específico del programa referente a los cuerpos académicos señala que “los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de instituciones públicas de educación superior con capacidades para realizar investigación-docencia se profesionalicen, se articulen y consoliden en cuerpos académicos propiciando la integración de redes temáticas de colaboración” (SEP-Promep, 2010, p. 2).

Hasta aquí la referencia a la creación del programa en los términos formales de su diseño, postulación y puesta en marcha. Porque el objetivo de este trabajo no contempla una revisión de estos aspectos, ya que el texto de nuestra colega la maestra Patricia Romero Pérez, quien publica también en esta misma obra, abunda en ello, ya que analiza cuáles eran los propósitos del programa desde la perspectiva de su desarrollo en la UPN. Lo que nos ocupa en este trabajo es la reflexión en torno a los efectos de obstaculización y banalización que genera la determinación de un programa extra universitario, sobre el impulso creador del agrupamiento de profesores en momentos específicos, y que conlleva el distintivo de la *communitas*, de la comunidad (comunicación), que es posible constituir en el ámbito de la Universidad y en torno a los procesos de formación.

Nos ocuparemos de las transformaciones y dificultades que se enfrentan en la concreción de la idea misma de Universidad, y de la formación que se ofrecería como resultado de los efectos del programa referido y que obturan las condiciones de creación de espacios para el diálogo, que se sostiene en las tensiones creativas que emergen de la dilucidación de las diferencias, contradicciones y

discrepancias propias del trabajo académico, en las que la figura de lo *otro* está no sólo siempre presente, sino que es deseable.

Luego de estas puntualizaciones entonces toca presentar los puntos de partida que apuntalan la reflexión que se propone. Luego de que en 1996 se pone en marcha el citado programa, las referencias a las ideas del trabajo colegiado, los grupos académicos, las redes y las comunidades se difunden y adquieren una cierta preeminencia en los proyectos, discusiones y planteamientos conceptuales referentes en especial a la educación y el trabajo académico. Las agrupaciones generadas por la concreción de la idea de Universidad se ponen de moda nuevamente, como señala Romo (2005, p. 322), incluso éstas derivan de formaciones cuya data se registra mucho antes de lo que el mismo Romo señala, que ocurre hacia la década de los años de 1980 cuando las redes y los grupos académicos, según Clark (Romo, 2005, p. 322) se constituyen en el desarrollo de los sistemas nacionales de educación superior. Una muestra adicional de ello la encontramos en las ideas de autores como Merton (1942, 1977-1979) con “colegios invisibles” (a quien volveremos más tarde) o Bourdieu (1976, p. 89) con “campo científico”.

Más allá de las discrepancias que se puedan tener con las concepciones de Merton o de Bourdieu –que incluso entran en controversia–, la conformación de grupos de profesores en el contexto de la vida de la Universidad puede ser reconocida como parte de la concreción de su idea misma en términos institucionales. Porque “el cuerpo docente” de una Universidad es un agrupamiento realizado en torno a un programa y un *corpus* de conocimiento (Derrida, 1982), que como forma institucional tiene sus antecedentes en los orígenes de las dos universidades más significativas de la historia: la Universidad de Bolonia y la Universidad de París, las que como todo proceso de institución social no encuentran su origen en una fecha específica, y son la concreción de un proceso que se nutre de la vida de las sociedades, y de los edificios de instituciones anteriores (los griegos y romanos, por ejemplo). Ambas nos presentan una cualidad que las distingue entre sí y que señala la condición de

la que habremos de ocuparnos: se constituyen en agrupamientos cuyo objetivo es la transmisión del saber.

Una, la de Bolonia, se conforma a partir de los agrupamientos de jóvenes estudiantes en busca de profesores (Tünnermann, 2001, pp. 31-32); la otra, la de París se constituye con base en la agrupación de profesores. Aunque comparten una cierta base relacionada con la Iglesia, es la de París la que surge eminentemente de “las escuelas catedralicias de Notre Dame, al servicio de las necesidades doctrinales de la Iglesia” (Tünnermann, 2001, p. 32), y es esa condición la que hace que por efectos del desarrollo de la burguesía naciente de las ciudades, los profesores tomen nota de las formas organizativas de los gremios para defenderse de las imposiciones y abusos de las autoridades municipales y religiosas (locales), que les imponían restricciones de tránsito o de impuestos (en el caso de los municipios) o la doctrina a enseñar, en el caso de las religiosas. Si bien ambas se distinguen y son las precursoras de las distintas concreciones que la idea de Universidad encuentra tanto en Europa como en América, y que remiten a la lucha por la autonomía que sistemáticamente desde la Edad Media han sostenido los profesores para ejercer libremente el oficio de enseñar, las dos encuentran su origen de agrupación en las formaciones religiosas, lo que se transmite a las instituciones formadas en el continente americano.

Bien, entonces, los agrupamientos de profesores en la Universidad, como decíamos, no encuentran un origen específico y como parte de un proceso sociohistórico, se nutren de múltiples formas y redes discursivas que nos los presentan con características particulares a lo largo del tiempo. Son agrupamientos que conforme la Universidad se transforma son también transformados y viceversa. La constitución de las distintas configuraciones institucionales de la Universidad (departamentos, escuelas, facultades) conlleva las distintas formas de organización del profesorado que, como el cuerpo docente universitario, se configura también en el conjunto de tensiones que hacen la vida de la Universidad en su propósito central, que es la transmisión

del saber como base del resto de las “funciones” que día con día se le asignan y reconocen.

A la par de su desarrollo, luego de esa especie de auge y efervescencia que la mayor parte de los autores reconocen tuvo durante la Edad Media, la Universidad sufre un cierto tipo de estancamiento, y es principalmente en Francia donde por efecto de las restricciones impuestas por el régimen napoleónico y las resistencias de la Iglesia a dejar lo que se consideraba la preservación de la cristiandad medieval en la educación que proporcionaba la Universidad, que estaba en riesgo por la influencia humanística impulsada desde Italia. Durante los siglos XVII y XVIII se genera un proceso de creación de instituciones distintas a la Universidad, que empezaron a concentrar la enseñanza de las ciencias y las tecnologías, éstos fueron los institutos y las academias (Barsky y Dávila, 2002, p. 9).

Posteriormente y con el recrudescimiento de la rigidez en el establecimiento de jerarquías, los requisitos para otorgar diplomas y licencias del gobierno francés, el impulso que llevó a la constitución de las mismas universidades como agrupaciones de profesores y estudiantes, condujo a la creación de las academias científicas, las que en un primer momento se reconocían como disidentes y después, con las transformaciones sociales y económicas de Francia y Europa, éstas –podríamos decir que casi de forma paralela– comienzan un proceso de desarrollo significativo, que además deriva en la vertiente de la educación privada. Es decir, frente a la estatización de la educación instaurada por Napoleón y la rigidez del clero, al gobernar las universidades, las academias se desarrollan en las dos vías que actualmente conocemos: las academias e institutos públicos (disidentes), que luego de las reorganizaciones posteriores a la Revolución, fueron consolidando su papel institucional al interior del sistema educativo francés y de las academias privadas que desarrollarán una educación “científica y tecnológica”, orientada a ciertos sectores de la sociedad más cercanos a las crecientes demandas del desarrollo industrial y capitalista tanto de Francia como de Europa.

Por el contrario, en Alemania la presencia de la Universidad como idea y como forma institucional si bien enfrenta dificultades en la misma época, sigue su curso en términos de su proceso socio-histórico en la construcción de ámbitos de libertad académica, de manera que:

El papel rector del conocimiento de las universidades recién se recuperará plenamente [...] en el siglo XIX. La reforma [...] es impulsada por Wilhelm Humboldt [...] y [...] destaca el papel central de la investigación en el proceso de formación universitaria de alto nivel [asociada] a la formación de una elite calificada que recibe la categoría de Doctor, en función de sus aportes científicos. Se trata, entonces, del primer sistema secularizado de formación doctoral (Barsky y Dávila, 2002, p. 9).

Con lo anterior es posible reconocer cómo los agrupamientos de profesores y estudiantes cobran formas diferenciales no sólo por la diversidad de intereses, materias y enfoques, sino principalmente por las condiciones sociohistóricas que en cada momento atraviesan la vida de las sociedades en las que se desarrollan. La idea de agrupamiento y, especialmente, la de academia cobrarán otro sentido, sobre todo en las universidades inglesas y más específicamente en las norteamericanas para el caso de las academias científicas. Y la formación de “alto nivel” se asociará a la investigación y al otorgamiento de los grados de doctor.

ACADEMIAS CIENTÍFICAS, COMUNIDADES DELINEADAS

Hemos visto que el impulso generado por condiciones explícitas o no, de presiones externas e internas frente a las posibilidades figuradas para el ejercicio del oficio de profesores durante los siglos XV y XVI, los llevó a agruparse para defender un cierto grado de autonomía en la docencia. Agrupamientos similares se generaron y constituyeron en buena parte del territorio europeo. Desde 1660

aproximadamente podemos reconocer la formación de distintas sociedades científicas o filosóficas, las que desde la del nombre e historia enigmáticos como “The invisible College” –sustento de la *Royal Society* (Lomas, 2009)–, pasando por algunas mucho más pragmáticas, nos indican que tanto las configuraciones gremiales como la búsqueda de la autonomía en la transmisión del saber estarían apuntalando la conformación de comunidades de profesores en el contexto de las universidades.

Con base en los resultados de los estudios de la sociología y psicología social de la ciencia podemos señalar que estas configuraciones se han realizado desde los siglos XV y XVI como redes de intercambio de saberes y conocimientos. Algunas de ellas han buscado eludir las determinaciones institucionales que, por motivos políticos, ideológicos o económicos, han tratado de obligarles a asumir valores totales en un ámbito en el que la disimetría y lo inconmensurable configuran significativamente la materia con la que tienen que vérselas cotidianamente, es decir: el conocimiento y el saber.

Las redes de algunas disciplinas se formaron por las razones señaladas como es el caso del Colegio Invisible en sus inicios, y han tenido como finalidad el intercambio en una especie de región marginal, y aunque no se pretende sustentar esta reflexión en una sociedad de este tipo, sí es pertinente reconocer la significatividad de ciertas agrupaciones al colocarse en el margen de la institución y de las formas de regulación que, casi de manera burocrática, han buscado gobernar a las universidades a partir del siglo XVI, ya que en ello es que reconocemos cómo generan ese impulso que está en la base de la constitución de las universidades, que es uno de los aspectos que interesa particularmente a este trabajo.

Lo anterior se distingue de lo que en la actualidad se ha reconocido también como producto de la investigación en sociología de la ciencia, como: “Redes de citación”, “Comunidades de expertos”, “Comunidades de prácticas”, “Comunidades epistémicas”, etcétera, ya que si bien en cierto modo son formas de agrupamientos, se

realizan a partir de la articulación en torno a ciertas condiciones impuestas para el desarrollo de la investigación y la docencia, sobre todo en las universidades y los actuales sistemas de educación superior e investigación científica y humanística. Incluso algunas de estas caracterizaciones son producto de la mirada que se ha posado sobre los fenómenos que tales caracterizaciones pretenden hacer “evidentes”. Por ejemplo, es el caso de las investigaciones de Diana Crane (1970, citada por Merton, 1998, p. 14), quien relaciona al mítico Colegio Invisible con “las interacciones entre científicos”, las que incluso plantea como “Nuevos Colegios Invisibles” cuando estas concepciones se basan, de manera prioritaria, en las concepciones de la interacción entre individuos en un marco institucional definido.

Por su parte Merton (1998) señalaba que ya se había comenzado a realizar de manera descriptiva un marco conceptual para el análisis de científicos individuales, a partir de los estudios de sociología de la ciencia sobre los medios que constituyen los científicos en interacción, como la formación de “teorías y grupos de teorías” y los estudios contemporáneos de los “colegios invisibles”. Los que a su juicio incorporaron de manera gruesa el trabajo acerca del “compuesto interactivo de influencias socioculturales, interpersonales y cognitivas *sobre los individuos (y agregados de individuos)*” (Merton, 1998, p. 14).

Es decir, hasta ahora el impulso generativo de las agrupaciones de profesores y luego de científicos, es reconocido sólo a partir de esas configuraciones definidas por marcos de interacción en las estructuras y en términos de “agregados de individuos”, y no como eso que se genera cuando los sujetos, más allá de la interacción mecánica funcional entre individuos, convergen y generan “un campo de fuerza” particular y relativo a esa convergencia temporal. A ello es a lo que nos referiremos en la sección siguiente, porque un agregado de individuos en la interacción funcional dista de lo que estaría en el fundamento, en la idea de “comunidad”, y que si bien algunos autores de la sociología de la ciencia han reportado en sus

estudios “comunidades científicas”, estas se relacionan en parte con lo que Merton (1973, pp. 268-269) denominó *ethos de la ciencia*. Pero veremos que más allá de esa especie de conjunto normativo al cual se hace referencia comúnmente como sólo prescripciones, proscipciones, preferencias y permisos legitimados con base en valores institucionales, conlleva un componente elusivo que el mismo Merton (1973) señala como *afección*, y que posteriormente se olvidará en aras de la pura interacción individual en el marco de la estructura.

COMUNIDAD, COMUNIDADES Y CUERPOS ACADÉMICOS

La noción de comunidad, desde Aristóteles (*koinonia*) hasta las que en la actualidad son parte de los estudios filosóficos y antropológicos, ha tenido diversidad de tratamientos y su desarrollo ha estado marcado no sólo por la dimensión política y filosófica, sino también por la económica y en la actualidad por las concepciones culturalistas. Incluso pese a que tras la Segunda Guerra Mundial el concepto de comunidad, por razones políticas y morales, casi desaparece de las disertaciones intelectuales, como señalara Honnett (1999), pareciera que el núcleo central del tratamiento aristotélico prevalece hoy en día en tanto que(:

La *koinonia* sigue siendo el sinónimo aplicable a las expresiones latinas *societas* o *communitas*, en cuanto síntesis de todas las formas de una agrupación social donde los hombres se reúnen para la persecución conjunta de sus intereses o en aras de un vínculo emocional (p. 7).

Sin embargo, y en parte por efectos de esa dilución de la idea de comunidad y su noción a partir de las referencias problemáticas que generó el nacionalsocialismo y con las severas contradicciones del comunismo y el “socialismo real”, hacia los años sesenta del siglo pasado, es posible reconocer que se la recupera con un cariz que la

ubica en una especie de condición nostálgica de épocas pasadas y perdidas, en las que la humanidad pudo haber vivido en comunidad y no en ese conjunto inconexo de interacciones individuales mediadas por el capital y las instituciones del mercado. Es decir, ante una creciente individualización de las condiciones de la vida social, las referencias al comunitarismo se llenaron de una afección por la búsqueda de lo que se ha perdido en las sociedades. Y a partir de una especie de doble remisión al pensamiento weberiano, la comunidad es exaltada frente al rechazo de las instituciones, las que fueron concebidas más rígidamente que como las presentó Weber en sus efectos burocráticos. Al respecto Sennett plantea:

Hace medio siglo, en los años sesenta –aquella época fabulosa del sexo libre y del libre acceso a las drogas–, los jóvenes radicales más serios lanzaron sus dardos contra las instituciones, en particular las grandes corporaciones y los grandes gobiernos, cuya magnitud, complejidad y rigidez parecían mantener aherrajados a los individuos. La Declaración de Port Huron, documento fundacional de la Nueva Izquierda en 1962, era tan severa con el socialismo de Estado como con las corporaciones multinacionales; ambos regímenes parecían prisiones burocráticas [...] La historia satisfizo de manera retorcida los deseos de la Nueva Izquierda. Los insurgentes de mi juventud creían que desmantelando las instituciones lograrían producir comunidades, esto es, relaciones de confianza y de solidaridad cara-a-cara, relaciones constantemente negociadas y renovadas, un espacio comunal en el que las personas se hicieran sensibles a las necesidades del otro. Esto, sin duda, no ocurrió. La fragmentación de las grandes instituciones ha dejado en estado fragmentario la vida de mucha gente (Sennett, 2006, pp. 1-2).

A pesar de los esfuerzos realizados por construir formas de relación y “vida social comunitaria” en los años sesenta, éstos no fructificaron de manera general, por el contrario, en algunos casos generaron extrañas formas de derivación –sobre todo, religiosa. Años más tarde un nuevo impulso se reconoce a la idea de comunidad, pero esta vez se encuentra matizada por una especie de nueva tendencia que

Espósito denomina “neocomunitaria” (2012, p. 22), la que otra vez busca contraponerse a los efectos casi sistemáticos de individualización generados por el desarrollo del capitalismo contemporáneo. En estos nuevos impulsos la comunidad aparece como “una propiedad de los sujetos, una determinación, un predicado que los califica como pertenecientes al mismo conjunto” (Espósito, 2012, p. 22). Y a partir de ello una buena parte de las referencias a la *comunidad* estarán indicadas por la cualidad de la apropiación en términos de lo “común” a sus miembros. “Ellos tienen en común lo que les es propio, son propietarios de lo que les es común” (Espósito, 2012, p. 25).

Desde esta perspectiva, lo “común” aparecería como una especie de eje para la referencia a la comunidad, tanto para su análisis como para la construcción de este tipo de *relación social*. Espósito mismo señala que dicha dialéctica –lo común que es propio y la propiedad de lo común– resulta en una especie de ocultamiento de lo que podría permitirnos reconocer qué hace a una comunidad, y se pronuncia por el análisis de lo que etimológicamente sería su raíz: *la communitas*.

Aunque resultaría sumamente interesante abundar en los trabajos relativos a estas reflexiones, no es posible abordarlos en profundidad, ya que si bien la idea de comunidad forma parte de la reflexión que aquí se propone, el objetivo del trabajo es hacer énfasis en cierta noción de comunidad que se articula con la concepción del cuerpo académico, y ello en el contexto de las condiciones programáticas en las que se plantea la creación de estos agrupamientos. Para discutir lo que se genera en las circunstancias complejas y problemáticas que derivan de lo que aquí se reconoce como una especie de estereotipia funcional, que hace de los cuerpos académicos unidades de gestión administrativa de los recursos financieros.

De manera que dejaremos aquí el análisis de la idea de comunidad y su raíz *communitas* para, desde el punto de partida señalado por Espósito (2012), enmarcar la discusión desde tres consideraciones importantes. Primera: que a pesar de que pareciera “común”

la idea de comunidad, no existe un acuerdo en relación con la naturaleza de la misma y lo único “común” en cuanto a esta noción es que “la gente vive en comunidad” (Hillery [1955], citado por Turner, 1988, p. 132), porque efectivamente “la existencia humana es una existencia de varios y todo lo que es dicho fuera de este principio [...] está marcado por el sinsentido” (Castoriadis, 1993, I, p. 184), aunque poco o casi nada tengamos en común. Segunda: que un error en la interpretación ha hecho que se presente a las sociedades antiguas como esas *communitas* en las que la propiedad y la estructura son inexistentes y los individuos conviven democrática y fraternalmente en igualdad de derechos y privilegios cuando no ha sido así (Turner, 1988, pp. 135-136), ya que estructura social y *communitas* son inseparables, de la misma manera que la idea de propiedad es correlativa a las formaciones sociales. Tercera: que para continuar con la reflexión y con el riesgo de que el corte pueda parecer un tanto arbitrario, retomaremos para el análisis y discusión subsiguiente las referencias que al respecto proporciona Víctor Turner (1988) en su trabajo sobre el proceso ritual.

COMUNIDAD Y *COMMUNITAS*

En su análisis del proceso ritual en referencia a la relación entre estructura y antiestructura Víctor Turner, al distanciarse de las concepciones que relacionan la *communitas* con un marco territorial concreto y con frecuencia limitado, plantea que para él ésta surge ahí “donde no hay estructura” (1988, p. 132), y citando a Buber (1961, p. 51):

La comunidad es el no estar más el uno junto al otro (y, cabría añadir, por encima y por debajo) sino *con* los otros integrantes de una multitud de personas. Y esta multitud, aunque avanza hacia un objetivo, con todo experimenta por doquier un volverse hacia, un hacer frente dinámico a los otros, un fluir del Yo al Tú. Hay comunidad allí donde surge comunidad (Turner, 1988, p. 132).

Para Turner, Buber expone el centro del problema de la *communitas* –de la comunidad– porque ésta presenta una “naturaleza espontánea, concreta e inmediata”, que la distingue sustancialmente de la norma y, por tanto, de la estructura en tanto forma institucionalizada y abstracta. La *communitas* presenta un carácter desestructurado, pero no es evidente sin una relación entre ambas, es decir, sin estructura la *communitas* no es posible y viceversa, ya que sin *communitas* la estructura no encuentra la posibilidad de realizarse en la forma de la regulación. Lo inmediato de la *communitas* en los procesos de interacción humana es siempre la punta de la oscilación social entre los extremos de la estructura y la *communitas*, y en la medida en que una se exagera y hace rígida, en cuanto a sus condiciones de existencia, sobreviene el otro polo igualmente tendiente a la exageración: la laxitud total en las formas de regulación y propiedad de la comunidad no tarda mucho tiempo en dar paso a formas estructuradas e incluso burocráticas. La inmediatez de la *communitas* da paso a la mediatez de la estructura, para Turner ésta es una dialéctica del proceso social encarnado en el ritual.

Por ello, la *communitas* es “una relación entre individuos concretos, históricos y con una idiosincrasia determinada, que no están segmentados en roles y *status*, sino enfrentados entre sí” (Turner, 1988, p. 136). A partir de aquí más que apegarnos a la definición de Turner, lo que interesa es señalar el carácter espontáneo y de inmediatez que adquiere la *communitas*, porque esa condición de contraposición a la estructura no puede mantenerse de manera indefinida a riesgo de arrastrar el proceso hacia el despotismo. Reconocer lo anterior en la vida social es posible a partir de las formas rituales en las que tales diferenciaciones se potencian, se hacen “visibles”, sobre todo en el caso de los ritos de pasaje en los que los hombres son liberados de la estructura a la *communitas* para posteriormente volver a la estructura renovada por la experiencia de la *communitas* (1988, pp. 134-135).

Entre las experiencias de tales procesos Turner distingue tres tipos de *communitas*: *existencial* o *espontánea*, *normativa* e *ideológica*

(p. 138). Nos referiremos aquí a la *existencial* o *espontánea* no sin antes señalar brevemente lo que diferencia a las dos últimas, que a su vez señala las características de la primera:

–Normativa. En la que bajo la influencia del tiempo, la necesidad de movilizar y organizar los recursos y el imperativo de ejercer un control social entre los miembros del grupo para asegurar la consecución de los fines propuestos, la *communitas* existencial se transforma en un sistema duradero.

–Ideológica. Puede aplicarse a diversos modelos utópicos de sociedades basadas en la *communitas* existencial [...] presenta las condiciones sociales óptimas bajo las que cabría esperar que tales experiencias (de la *communitas* existencial) florecieran y se multiplicaran (Turner, 1988, p. 138).

Si tenemos en cuenta lo que señalamos párrafos arriba en cuanto a la característica principal de la *communitas* indicada por Turner: su carácter antiestructural, resulta entonces que la *communitas* se transforma luego de sobrepasar un cierto límite relacionado con la propia estructura. Es por ello que tanto la normativa como la ideológica se encuentran dentro del dominio de la estructura y “es el sino de toda *communitas* surgida espontáneamente a lo largo de la historia sufrir lo que la mayoría de la gente considera como ‘una decadencia y caída’ en la esfera de la estructura y la ley” (1988, p. 138). El carácter de la estructura es pragmático y propio de este mundo, mientras que la *communitas* es generalmente especulativa y con frecuencia creadora de imágenes e ideas filosóficas, es ese “instante fugaz en su decurso” (Blake, citado por Turner 1988).

Es decir, la comunidad tiene una existencia breve y creadora relacionada con las formas de interacción humanas basadas en el ritual, y en las que por un solo momento se suspenden las regulaciones de las estructuras sociales encarnadas en las normatividades, para dar paso a la posibilidad de la renovación estructural a través de la experiencia de los hombres en la *communitas*. Lo que delinea formas normativas que podrían considerarse inéditas, así

como formas de relación que involucran el reconocimiento de un *Nosotros* en el que el *Yo* hablaría de un *Tú con otro*, un *Nosotros* que para Turner sería *liminar*, pues su carácter social es pasajero, ya que de lo contrario si persiste, implica institucionalización y repetición (1988, p. 143).

Por lo tanto, las formas comunitarias son experiencias únicas y generalmente pasajeras que, en la promoción institucional de formaciones tendientes a conformar esquemas “comunitarios”, es posible encontrar que, la mayor parte de las veces, habrá más bien una manera instrumental de orden y control encaminada a la rigidez tanto de los agrupamientos como de la propia estructura.

CREACIÓN Y FORMACIÓN, CONTRA LA ESTEREOTIPIA

Si bien los análisis de Turner acerca de la comunidad en la referencia a la *communitas* están basados en sus estudios sobre el ritual, él mismo recupera parte de sus consideraciones en relación con las sociedades industrializadas complejas y tardías (es decir, cercanas a las formas de nuestras sociedades actuales) e indica que en éstas la *communitas* tendrá ese carácter espontáneo, el que se verá con más frecuencia en agrupaciones de orden religioso o místico (*hippies, p. ej.*). Sin embargo, insiste en que será muy probable esperar que la *communitas* surja en intervalos en el desempeño de posiciones y estatus sociales o bien en momentos de intervalos interestructurales.

Así, cuando se determina la formación de agrupamientos de sujetos en el interior de una cierta forma institucional, se obtura ese primer impulso tendiente a la *communitas*, que hace que los sujetos se agrupen en cierto sentido al margen de la estructura y en el proceso definan formas nuevas de articulación funcional e imaginaria. Bajo el *dictado* del acatamiento del conjunto de normas y objetivos que definen el objeto de esa forma particular de agrupamiento prefijado, la *communitas* no es posible. Y no es que en este caso se

proponga que las formas que adquiere la estructura social son en sí mismas perniciosas, por el contrario, ya lo decíamos en referencia a Richard Sennett cuando habla de las transformaciones ocurridas en la década de los años sesenta por efectos de la desestimación de la importancia de las instituciones sociales.

Por ello y con base en la referencia al tratamiento que hace Turner de la *communitas*, se plantea aquí hablar de *comunidad posible como proyecto*, en tanto que los múltiples procesos que hacen la vida social están siempre marcados por esa especie de “balance” entre la espontaneidad de la *communitas*, y lo mediato de la estructura en el movimiento creativo, social-histórico, está siempre presente la condición imaginaria de toda formación humana@. Es comunidad posible porque como proyecto y no como programa se abre al porvenir por efectos de la creación imaginaria que temporalmente posibilita la creación de formas nuevas ahí donde la estructura se fija. Así y por sus cualidades eminentemente sociales es dable señalar que podemos reconocer estos procesos en la Universidad en tanto creación social y ámbito público.

Ahora bien, previamente decíamos que con la determinación para la formación de agrupamientos de profesores se obtura ese potencial para la comunidad bajo el *dictado*, y es sobre esto último que significativamente se busca poner el acento, ya que es el dictado para la realización de formas de agrupación, que se pretende “funcionen” como maneras articuladas de “poner en común” el conjunto de disposiciones tendientes a cumplir los objetivos y encargos de una cierta forma de manejo y control institucional, referente a la esfera de la administración de los recursos financieros.

Es en este caso particular, el emplazamiento a atender la disposición externa de un programa que postula conformar los agrupamientos en el interior de las formas institucionales definidas en la Universidad, y con el objetivo de que los profesores “con perfil deseable” y “con capacidades para realizar investigación-docencia se profesionalicen, se articulen y consoliden en cuerpos académicos propiciando la integración de redes temáticas de colaboración”

(SEP-Promep, 2010, p. 2). Además de ello –bien lo sabemos–, la conminación que se hace para “demostrar” que se cumple con el “perfil deseable” conlleva adicionalmente al “reconocimiento”, la condición para la obtención de recursos suplementarios al salario percibido. Que es también condicionamiento para el acceso a las distribuciones presupuestales en la realización de las tareas exigidas: financiación del trabajo de campo de investigaciones individuales y colectivas, colaboración de becarios en los proyectos, asistencia y realización de eventos académicos de difusión y publicaciones. Es decir, la pinza se cierra doblemente y la agrupación de los profesores en la forma de Cuerpos Académicos queda sujeta a las determinaciones del flujo financiero en la trama del otorgamiento de estímulos y becas en el desempeño de los docentes.

De ello da muestras el condicionamiento que se dirige a aquellos profesores que no pertenecen a algún cuerpo académico. A los que, en ocasiones, se les restringen los presupuestos casi en su totalidad, quedando sólo las tareas de docencia. Porque las regulaciones institucionales del programa inducen a que en el marco de la organización en cuerpos académicos, los profesores que no se han integrado a ninguna agrupación están “fuera de la estructura”, en tanto que parecería que no hacen investigación, ni están en posibilidades de articularse con otros docentes y crear redes de intercambio o bien formas colaborativas de trabajo académico, por tanto –desde esa lógica– no están en condiciones de gozar del ejercicio presupuestal.

Es por ello que en estas condiciones algunos cuerpos académicos, al inicio del programa, se formaron sólo a partir de la conivencia de grupos de docentes que más o menos podían establecer cierto tipo de relaciones armónicas sin implicarse más allá de enunciar una especie de objetivo compartido en la medida que esbozaba trazos de proyectos personales. Así, agrupados en torno a la *fantasía institucional-programática* del fomento a la calidad del profesorado del Sistema Nacional de Educación Superior se ha transitado, paradójicamente, hacia la individualización por efectos de la promoción

de la carrera hacia la calidad en la búsqueda de la excelencia programática, por la vía de la obtención de grados y la exorbitada calificación de los “logros” que se habrán de presentar periodo tras periodo, como evidencias de la realización del trabajo académico y en la búsqueda de la maximización de los estímulos.

Por el contrario, si desde el siglo XIV el impulso creador de *communitas* de los profesores para la conformación de ámbitos de autonomía en las tareas de transmisión de los saberes en las universidades, ha producido las diversas modalidades de concreción de la idea de Universidad, y que producto de la multiplicidad de procesos sociales, en su momento, esos impulsos se han asimilado a la estructura para nuevamente después de un cierto tiempo propugnar por una transformación. Podemos decir entonces que tales momentos conforman parte del valor que adquiere la formación universitaria, porque desde especie de “comunidad posible” los profesores animan las tareas de la exploración de los saberes, sus horizontes de inteligibilidad y la interrogación de las condiciones de su validez y de las condiciones en las que los fenómenos se gestan o derrumban. Son los momentos magníficos en los que es posible la convergencia en el reconocimiento de la diferencia, en la tensión que instaura el diálogo académico como propio del ámbito de la Universidad. Que, como el trabajo de la formación, es un trabajo que en ocasiones se demora, vacila, se tropieza en encuentros y desencuentros de una *comunidad* que es heterogénea, con tensiones, pero que puede dialogar ejerciendo la crítica.

Sin embargo, si la vida universitaria tiene que transcurrir a partir de los imperativos inducidos por un programa que determina que el cuerpo académico deberá conducir el motor de una producción e innovación académica, del mismo modo que ocurre en las actividades industriales, resultará que las “obras” que deben producirse cotidianamente en la cadena que define el modo por el cual deberá realizarse la vida académica, esas “obras” resultarán también y del mismo modo *indiferentes*: producir e innovar como dictado para las clases que hacen del *dictado*.

Es en ese entramado que la especie de *dictado* para la *comunidad* en la conformación de cuerpos académicos es la ordenación de los agrupamientos como unidades de gestión-administración de recursos financieros para su realización en la asimilación burocrática a la estructura orientada al aprovechamiento eficaz y eficiente de los recursos materiales y simbólicos invertidos en la universidad y de los que un conjunto de instituciones reclaman su fiscalización en términos de ese ejercicio productivo.

Frente a todo ello, la Universidad tendría que concretarse –y ese es su carácter– como ese proyecto de la creación, transmisión, divulgación e interrogación de los saberes caracterizado por la *generosidad* en la apertura de condiciones para la emergencia de lo *otro*, ya sean otros saberes o nuevas formas de interrogación y formación. Tendría que ser posible que en los procesos de formación tanto los estudiantes como los profesores pudieran darse en la apuesta de comunidades de diálogo, más allá de la competencia individualizada fomentada por la lucha desmedida en el mejoramiento de los rangos, que marca la segmentación/estratificación instaurada por un programa que inocula el germen de la integración en la unidad idéntica a sí misma de un cuerpo académico que se esclerosa en la atención infausta de una racionalidad sin sentido posible.

Porque sí, de manera general, coincidimos con Nancy (2000) y con Espósito (2012) en que la comunidad más allá de la búsqueda de un *Nosotros perpetuo* y una *propiedad en lo común*, es ese sentido articulado en la experiencia, podremos también invitarnos a la interrogación incesante de esa idea de comunidad dictada programáticamente y preguntarnos a la vez: ¿por qué tienen que ser así y no de otra manera?, y con ello potenciar la formación de nuestros estudiantes más allá de la repetición insistente de los *dictados* de los patrones de la administración y evaluación financieras.

REFERENCIAS

- Barsky, O. y Dávila, M. (2002). *Las transformaciones del sistema internacional de Educación Superior*. Documento de trabajo N° 93. Argentina: Universidad de Belgrano. Recuperado de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/93_barsky.pdf (Consultado el 18 de septiembre)
- Bourdieu, P. (1976, junio). Le champ scientifique. En *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 2, no. 2-3, juin 1976. La production de l'idéologie dominante, pp. 88-104. (10.3406/arss.1976.3454). Recuperado de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1976_num_2_2_3454 (Consultado el 5 de octubre de 2014).
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. 2 vols. Buenos Aires: Tusquets.
- Derrida, J. (1982). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En D. Grisoni, *Políticas de la filosofía* (pp. 57-108). México: Fondo de Cultura Económica.
- Espósito, R. (2012). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Argentina: Amorrortu.
- Honnet, A. (1999). Comunidad. Esbozo de una historia conceptual. *Isegoria*, 20, 5-15.
- Merton, K. R. (1973). *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merton, K. R. (1998/1977/1979). Los Colegios Invisibles en el Desarrollo Cognitivo de Kuhn. En S. C. Solís. *Alta tensión: Historia, filosofía y sociología de la ciencia. Ensayos en memoria de Thomas Kuhn* (pp. 10-55). Argentina: Paidós.
- Nancy, J-L. (2000). *La comunidad inoperante*. Madrid: Libros Arces-Lom.
- Sennett, R. (2010). *The Culture of the New Capitalism*. New Haven: Yale University Press.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. España: Taurus.
- Romo, M. S. (2005). Grupos, tribus, cuerpos y redes académicas; vicisitudes y retos de las políticas para la educación superior. En M. Fresán (coord.), *Repensando la Universidad. 30 años de trabajo académico de innovación* (pp. 321-339). México: UAM-X.
- SEP-Promep (2010). *Informe Ejecutivo Promep*. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Informe%20Ejecutivo%20Promep.pdf> (Consultado el 1° de octubre de 2014).

SEGUNDO MOMENTO
TENSIONES EXTERNAS EN LA UNIVERSIDAD

CAPÍTULO 5

**LA REFORMA EDUCATIVA, LA FORMACIÓN
Y LA AUTONOMÍA. HISTORIAS DE DESENCUENTRO**

*Beatriz Ramírez Grajeda**

Transformar el sistema educativo hoy, supone universalizar los conocimientos de la revolución informática y los de la revolución democrática. Supone también redistribuir los sistemas de decisión y de producción en el campo político, tecnológico de bienes y de servicios. La educación básica o general es tan importante como la especializada; la educación técnica o científica para la producción de bien la prestación de servicios es tan importante como la educación política y moral para la democracia.

Pablo González Casanova (2013)

Estas reflexiones derivan de dos investigaciones: la primera, *Convocatorias de identidad en los mass media y sus expresiones en la formación de niños y adolescentes*, la cual ha permitido acercarnos al ámbito de las escuelas secundarias, con la intención de responder ¿qué hacen

* Profesor-investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Miembro del SNI.

los adolescentes con lo que ven en la televisión?, y las redes de significación que se tejen entre ellos para otorgar sentido a su vida; la segunda, *Convocatorias de identidad en la elección de carrera*, que nos permite advertir los destinos de una educación compleja, diferenciada y organizada para la sumisión y el control de los sujetos. Ambas investigaciones forman parte del programa *Tiempo y formación. Trayectorias de la condición humana* y han partido de la exploración de prácticas singulares en la educación de niños, adolescentes y jóvenes que, aseguramos, socializan modos de ser, logrando la costumbre frente a la violencia, la exclusión, la marginación y la heteronomía; tal naturalización logra reconocimiento y legitimación en discursos y políticas, cuyas contradicciones sólo afianzan confusión y seguimiento acrítico de esas prácticas. De ahí la complejidad para forjar alternativas.

Proponemos una lectura crítica y reflexiva sobre dos nociones que se juegan en la actual reforma educativa: la primera es la noción de autonomía de gestión, y la segunda la de responsabilidad social a las que se refieren los artículos 12 y 13. En particular nos referiremos a los apartados (artículos 12 y 13) donde se consigna que se anota que la SEP será la encargada de “fijar los lineamientos generales de carácter nacional a los que deban ajustarse las escuelas públicas de educación básica y media superior para el *ejercicio de su autonomía de gestión* escolar, en los términos del artículo 28 bis”, y que deben contribuir a “la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de *responsabilidad social*” (Decreto, 26 de febrero de 2013). Esperamos que nuestra reflexión contribuya a vislumbrar nuestra formación en un mundo organizado por el dinero y el trabajo.

ARRIESGUEMOS LAS HIPÓTESIS

Existe en la ley una violencia que le es inherente para hacerse ejercer. Trata de domeñar la naturaleza humana, las pulsiones, las pasiones,

los afectos. Su función de límite y posibilidad la hace fácil blanco de críticas. Quien la detenta está ilusoriamente dotado de un poder al que frecuentemente se supone irrestricto aunque penda del reconocimiento de otros para hacerlo efectivo.

Las modificaciones a la constitución que han habilitado las actuales reformas estructurales, entre ellas la educativa, exhiben una violencia que no sólo contradice los principios de democracia que se esgrimen a menudo para justificar libertades, reglamentos nuevos, decretos incoherentes, decisiones unilaterales que atañen a la ciudadanía, sino que exhiben indiferencia o falta de reflexión sobre la sociedad, ignorancia sobre el campo educativo y una filosofía política carente de toda crítica.

No es mi propósito reflexionar sobre la reforma educativa en tan poco espacio, porque ésta tiene muchas aristas y merece muchas disecciones, análisis y discusiones desde diversas lupas; me centraré simplemente en uno de sus aspectos que parece irrisorio, pero tiene que ver con el decreto de autonomía a las gestiones escolares. Invito al lector, me acompañe en esta reflexión, pues sostengo que:

1. Hay una violencia en los procedimientos administrativos que dista mucho de promover la autonomía.
2. Existe una organización basada en las relaciones jerárquicas que de entrada impiden el ejercicio autónomo de cualquier práctica.
3. No se educa para la autonomía, sino en la autonomía misma.

Decretar la autonomía de la gestión es un contrasentido que exhibe no sólo inmadurez política, falta de reflexión filosófica que sostenga un proyecto educativo congruente con la diversidad de nuestro país, desconocimiento del sistema educativo o indiferencia respecto a lo social. Se alude a las reformas en aras de superar una crisis, y se apuesta a que la educación brinde mejores oportunidades, pero estas no dependen exclusivamente de instancias educativas. Todo país que se precia de ser independiente se hace cargo de su educación, de

lo que produce su tierra –que lo hace sustentable–, de su política, de sus comunicaciones, de debates que evalúen el propio desempeño antes que depender de estándares o políticas internacionales que no se comprenden.

1

Los empeños educativos no generan las condiciones de autonomía en la socialización de los sujetos porque la organización y la estructura de la institución educativa no lo permiten; están superpuestas a una ideología de mercado que los hace transitar por el campo de la competencia más que en el de la solidaridad, la comprensión del mundo o el reconocimiento de las potencias de los sujetos que la constituyen.

Durante nuestro tránsito en instituciones educativas –estancias infantiles, primarias, secundarias y universidades– algunas condiciones nos advierten del desatino y la contradicción de pensar en una autonomía por decreto. Algunos hallazgos que sugerimos contemple el lector, parecerán endeble y evidentes, pero es en su propia evidencia que se han naturalizado al grado de quedar ocultos a nuestra mirada.

Las escuelas están organizadas jerárquicamente y todos los que trabajan en ellas tienen un lugar en esa pirámide jerárquica. En algún momento todos se someten a alguien. Así, el estudiante termina por ser sujeto de controles múltiples, cada uno lo acucia a la obediencia (sea al profesor, al prefecto, al orientador, al subdirector, al vigilante, al coordinador); el profesor modula sus acciones ofrecidas al coordinador, al director, a las instancias de gobierno de la SEP, que le indican cómo debe proceder ante determinados eventos y así sucesivamente.

De tal suerte que al director ni se le permite ni se le reconoce autoridad para decidir fuera de las exigencias de otros (imaginadas o concretadas en reglamentos), aun cuando las necesidades de su

población le griten lo contrario o exijan de él una decisión estratégica, conveniente, fuera de los marcos institucionales. Por el contrario, invoca a los reglamentos dotando así de una “autonomía” a esas regulaciones que se ha empeñado inconscientemente en hacer prevalecer, quedando condicionado por ellas. Los que han pasado por alto los reglamentos no lo hacen en favor de una exigencia de la comunidad educativa, sino en función, lo sabemos, de sus propios intereses, y eso es lo que hace más difícil reconocer la necesidad de lugares directivos, pues con el halo de poder se alientan prácticas de corrupción.

La fuerza instituyente de las escuelas se encarga de hacer prevalecer dinámicas y lógicas, a su vez que procura los intersticios de una cierta libertad que funciona como válvula para liberar la presión, paradójicamente, “autonomiza” los mecanismos de regulación social. Es decir que los sujetos de la institución olvidan que ellos los inventaron y los reconocen como estructuras inamovibles, subsumiéndose a lo que dicta la institución, olvidando o desconociendo que ellos la componen, la fortifican, se alienan perfectamente (Castoriadis, 2007).

2

Las relaciones jerárquicas presuponen una formación en la dominación, el sometimiento y la disciplina del cuerpo. Si retomamos a Legendre (1970), esto es herencia de las formas del Derecho romano que luego se refrendaron en la estructura religiosa y de ahí se difuminan a los modos de organización de otras instancias.

La formación, como se ha sostenido (Ramírez, 2010), es un proceso en acción, dinámico, permanente y discontinuo; no ocurre sin pespuntos o sin conflictos. Las formas forman, los modos de relación que sostenemos con otros forman, habilitan, generan condiciones para que pasen cosas, que después desconocemos como producto nuestro, lo imputamos a otros, instancias ideales, divinas o jerárquicas.

Lo que hemos observado en las secundarias visitadas es que la formación de los adolescentes transcurre en una confluencia de convocatorias a la sumisión y a la obediencia, donde las sanciones, las suspensiones, los regaños, las llamadas de atención, incluso gritos, violencia o agresión son los mecanismos por excelencia para mantener el “orden escolar” que detentan profesores, prefectos y directivos.

Estas formas no apuntalan sujetos autónomos y los que operan las sanciones tampoco lo son, pues responden a exigencias, protocolos, reglamentos que se han instituido imaginariamente y que hacen efectivos en su práctica. Trabajan así, para una palabra que desconocen y hacen todo lo posible por concebirle sentido. Así, la frase “esto es así porque así lo establece el reglamento” no exhibe un criterio autónomo, como tampoco lo exhibe la sanción, la vigilancia o la punición.

De tal modo se pende de los reglamentos cuando no se quieren tomar decisiones o se imputa competencia de resolución a otros: el subdirector, el director, la coordinación, el sindicato o el supervisor (comúnmente ausentes en el centro escolar), aunque un conflicto sea perfectamente solucionable sin ellos.

3

De tal suerte no se educa para la autonomía, sino para la dependencia, la obediencia, el sometimiento, la disciplina. Los sujetos educativos actuales no están preparados para la autonomía que supone la contienda política, la responsabilidad, la capacidad de decidir, de confrontar a otros, de decidir los propios caminos. Por el contrario, se huye de la confrontación, la crítica y el conflicto; los políticos la ahogan en demagogia y los educadores la asfixian en reportes, invocaciones a la autoridad de los padres o lo delegan a la suspensión del niño de las actividades escolares. Así se trabaja para una autoridad que se desconoce, para una institución en la que tampoco se reconoce uno mismo, ello es otro modo de depender; no dar paso a la acción autónoma de nuestras decisiones.

¿Por qué se le teme tanto a la potencia de los jóvenes?, ¿por qué se les sume en la ignorancia docta de las redes?, ¿por qué se prefiere la masa anónima por sobre la comunidad?, ¿por qué en vez de generar las condiciones para la autonomía, con los riesgos que esto conlleva, los sumimos en la absoluta inmovilidad detrás de las pantallas?, ¿por qué no son valoradas sus capacidades, sus potencias, sino su belleza y su juventud, enalteciendo su ignorancia y su falta de experiencia?, ¿qué se quiere desconocer del adolescente o del joven cuando condescendentemente se le autoriza una etapa de dispersión normal, esperable, legitimada?

Las escuelas que hemos visitado guardan diferencias abismales entre ellas, unas cuentan con el apoyo del Estado y otras exhiben el abandono del mismo. Pero en ellas hay semejanzas que dominan la dinámica interna de las instituciones.

¿Cómo se puede ser autónomo cuando para abrir espacios centrales como bibliotecas, salas de medios y talleres se necesita que llegue un responsable, pues en caso contrario es imposible iniciar la clase?, ¿cómo se puede apuntalar una relación de autonomía ahí donde la responsabilidad está recargada en una sola persona?, ¿cómo puede alentarse la lectura cuando las bibliotecas parecen propiedad de la dirección?, ¿cómo sostener autonomía cuando los jóvenes identifican a los orientadores como vigilantes?, ¿cómo aceptar autonomía cuando se obliga a esperar al director para tomar decisiones?

La reforma educativa ha sido planteada por sus impulsores (presidente, legisladores y ciudadanos entusiastas) como la salvación de un país en crisis aun cuando los argumentos sean endebles y estén llenos de contradicciones; subsanan ese cinismo con las mismas palabras poéticas que utilizaría cualquier empresario: competitividad, eficiencia, productividad, ganancia, aunados a una estrategia comercial, sugestiva, que asegura la percepción de que esa reforma resulta necesaria. Con mínima información, se aprovecha la candidez de los sujetos que aparentemente reconocen las anomalías internas de los procedimientos, pero desconocen los juegos de poder

que les subyacen. Eso queda oscuro, sólo en el saber de los que trabajan en las instituciones afectadas. Pero, ¿realmente qué se entiende por crisis?, ¿quién está en crisis?, ¿para quién es la crisis?, ¿por qué se está en crisis?, ¿cómo pretende salirse de ella? Son preguntas que nos parecen indispensables en el planteamiento de una reforma, pero ¿cómo hemos llegado a estas dinámicas de sometimiento e ignorancia que se entretajan en las prácticas educativas? Realizar un análisis histórico excedería el espacio aquí destinado, por lo que nos conformaremos con realizar un breve recorrido del contexto en el que estos acontecimientos se dan.

UN POCO DE CONTEXTO

El llamado neoliberalismo es una versión “actualizada” del pensamiento liberal burgués que tuvo su origen en el siglo XVIII con Adam Smith, quien promovía abolir la intervención gubernamental, para favorecer el libre comercio lo que alentaba una ideología individualista. El liberalismo tuvo su auge durante el siglo XIX y principios del XX, en Inglaterra y Estados Unidos (las dos grandes metrópolis del capitalismo industrial). Sin embargo, fue severamente cuestionado luego de la *Gran depresión* que sacudió a Estados Unidos en 1929, pues *La riqueza de las naciones* que ofrecía Smith, había desembocado en una terrible crisis económica.

Para tratar de salir de la crisis, el liberalismo ortodoxo sería sustituido por una propuesta diferente, elaborada por John Maynard Keynes, quien sostenía que el capitalismo sólo podía crecer en la medida en que se garantizara el pleno empleo y, para conseguirlo, proponía la intervención del gobierno, quien a su vez debería promover el bienestar social. Esta propuesta dio origen al *New Deal* (Nuevo tratado) a través del cual el presidente estadounidense Roosevelt puso en marcha una serie de acciones y reformas que se derivaron en algunas mejoras en la condición de vida de los sectores de pauperados de la población. Los buenos resultados obtenidos

hicieron que en muchas partes se adoptara este tipo de política, apareciendo el llamado *Estado bienestar*.

Esta política fue puesta en entredicho por la crisis mundial del capitalismo que ocurrió a finales de los setenta. Fue entonces cuando la élite empresarial intentó revivir el liberalismo, a la par que implementó una serie de medidas económicas a nivel mundial que, favorecidas por el desarrollo tecnológico y la injerencia del capitalismo financiero, dieron lugar a la globalización. Paulatinamente el sector empresarial fue conquistando el bolsillo de políticos y autoridades estatales; esta alianza tomó fuerza en la organización de los Estados, alentando la gestación de una ideología que justificara acciones empresariales minimizando su control. Tuvieron lugar las firmas de tratados de libre comercio, un nuevo orden laboral que atentaba contra el salario, los derechos laborales y las organizaciones sindicales, la eliminación de aranceles, la condonación de impuestos, la reducción del gasto público en los servicios sociales de educación, comunicaciones, cultura y salud, así como un desaliento a la producción agropecuaria. Ello confortó la privatización de estos servicios y dio paso paulatinamente a la educación privada. También se alentó el surgimiento de industrias participantes en las tareas otrora reguladas por el Estado: el sector comunicaciones, los energéticos, el agua, las escuelas y hospitales, tendrán participación de iniciativa privada bajo las arengas de la competitividad, la excelencia y la eficiencia. Siendo así, la sociedad industrial en que vivimos cifra su desarrollo en la globalización de la economía que implica la expansión de los mercados y la liberación creciente de los procesos económicos (Moreno, 1992, p. 6).

Por medio de los tratados, los países desarrollados se disputaron el “Tercer Mundo” para instaurar en ellos mercados cautivos, controlar sus materias primas y asentar sus tecnologías; ello fue tejiendo su dependencia.

A la par que se dan estos cambios económico-comerciales, los países controlados por los tratados comerciales son obligados a: 1) abandonar las políticas del Estado benefactor, 2) privatizar la

mayor parte de las empresas estratégicas y de servicios de seguridad social y educación, 3) instaurar un modelo de producción flexible: disminuyendo al máximo la legislación laboral, controlando los salarios y promoviendo la reconversión industrial apuntalada en los avances tecnológicos (que sustituía la mano de obra y abarataba la producción).

Con la globalización se ha instaurado un *capitalismo salvaje* que ha operado y establecido una devastación social a fin de elevar al máximo las ganancias de las élites (cada vez más reducidas) que dominan la producción, el mercado y las finanzas. Al mismo tiempo que éstas multiplican extraordinariamente sus ganancias, creció en proporción geométrica la población que se sumaba a la pobreza y a la miseria extrema.

El capitalismo tejía su propia lógica, mientras sustraía la riqueza natural, material y espiritual de los pueblos; requería una ideología, formas de pensamiento que se alentaron desde los medios audiovisuales y paulatinamente fueron socavando sus formas de vida, su cultura y sus valores. La educación era un bastión de resistencia que habría que debilitar, se vulneró la identidad de los pueblos, se enaltecieron prototipos fenotípicos, promoviendo una ideología que naturalizaba las diferencias y urgía cambios en los modos de hacer y pensar. Los medios masivos fueron la herramienta perfecta para fomentar percepciones distintas respecto a la raza, las costumbres, a su vez que hacían germinar modos de pensar, ideologías de competencia, superioridad, diferenciación, se empezaba por socializarlos hasta al acostumbramiento, la naturalización y la legitimación, a grado tal que ya no se critican, sino que se idealizan.

De tal modo se expandieron los discursos empresariales que fueran sutilmente sembrados y adoptados en los ámbitos educativos. Los medios exhiben enalteciendo unos modos de ser, de pensar, de actuar y de sentir, y juzgan otros mostrándolos contrarios al progreso, la felicidad, el *glamour*. Los sujetos pugnan así por un reconocimiento en ese telar moderno, despreciando los propios rasgos de las comunidades, alentando modos de ser que desestiman sus

creencias y sus costumbres. Disparar a los sentimientos y los afectos moviliza a las masas hacia la ilusión de distinción. Con la misma idea de progreso obtenida en la acumulación de bienes, el capitalismo ha operado modificaciones múltiples en las tendencias de consumo explotando las pasiones humanas que testimonian las diferencias, las jerarquías, las competencias. Estas transformaciones poco a poco gestaron políticas, contenidos y transformaciones curriculares en la educación, se atentó contra la historia, la filosofía y las humanidades, alentando el progreso tecnológico y disolviendo la memoria de las naciones, su historia, sus símbolos, sus valores en favor de un progreso económico. Así, paulatinamente, destinaron a las masas a la ignorancia, al desempleo, la miseria y a la subsecuente violencia que ello genera.

LA SOCIALIZACIÓN, EL PROCESO INVISIBLE

Formar un estilo de vida que niega el pasado y busca una identidad que enaltece, prefiere o idealiza prototipos de belleza asociados al poder económico, aunado a la falta de oportunidades laborales, la reducción de los salarios, el desconocimiento histórico de las actuales condiciones, generó tácticas de la población; intersticios, pliegues donde asegurar fuentes económicas en busca de una calidad de vida distinta, quedando al abrigo de sí mismos. Es decir, sin ningún Estado benefactor, quedaban a la deriva; su cotidianidad impulsaba un “vivir al día” y sus proyectos a futuro se regulaban por la inmediatez de la satisfacción de necesidades. La falta de oportunidades laborales y educativas frustra a los jóvenes de cualquier perspectiva para el futuro, y más que pensar en la transformación social hacia la equidad y el bienestar común se alienta la competencia. La consigna de vivir para consumir lo que la sociedad les induce como una “necesidad”, se convierte en una meta inalcanzable y frustrante para la mayoría de la población que se depaupera cada vez más. Esa población compete por lugares en la educación,

pero al no alcanzarlos son nuevamente marginados del progreso, el desarrollo social y económico.

El capitalismo sustenta su desarrollo en el consumo acelerado de los recursos naturales y, atrincherado en la ideología de progreso y desarrollo tecnológico, se da aliento a la producción y el desecho a gran escala, lo cual significa paradójicamente destrucción y exceso que, aunado a las pleitesías a extranjeros o ricos, se naturaliza, otorga, asegura o refrenda poder irrestricto a los capitalistas que reclaman lugar, establecen alianzas con el gobierno o gestan sus propios cuadros en él para tener prerrogativas que aseguren su riqueza.

Algunos especialistas afirmaban que la depredación que se hace del medio ambiente desembocaría en una catástrofe ecológica de tal magnitud que provocaría un colapso en la naturaleza. Lo vivimos en la actualidad, aunque no con el impacto fulminante que se imaginaba, pues no todos viven las consecuencias de las decisiones políticas, la producción a gran escala, no todos los sectores se construyen como poblaciones de desecho. Con anuencia política se autorizan basureros radioactivos alejados de zonas residenciales, la erosión de la tierra de algunos países obliga a encarecer los productos, los desechos tecnológicos van en crecimiento, los gobernantes se ponen en subasta para emitir y apuntalar políticas que beneficien al mejor postor, entre otras cosas.

A una escala global, el *sobrepasamiento* y el colapso pueden suponer la ruptura de los grandes ciclos de apoyo de la naturaleza que regulan el clima, purifican el aire y el agua, regeneran la biomasa, preservan la biodiversidad y convierten a los residuos en nutrientes (Meadows, 1992, p. 166).

Lo que queda claro para los Meadows es que la sociedad y el planeta sólo podrán ser sustentables en un sistema social diferente al nuestro, donde no exista una insaciable búsqueda de acumulación de ganancias a costa de la destrucción del hombre y la naturaleza, sino cuidado y contención de la tierra que genera el alimento de ricos y pobres.

En síntesis, la ideología impuesta por Estados Unidos ha sido promovida desde dos vertientes: los medios masivos de comunicación y la educación, mismos que instituyen una estrategia de socialización contingente. Así, los primeros lograron:

1. Vulnerar la identidad nacional, imponiendo otra de manera más sutil y atractiva.
2. Generar el deseo del sueño americano como única vía para alcanzar el éxito y el bienestar. Lo cual conmina a la hipercompetencia, al individualismo y a las posiciones egoístas más recalcitrantes, pues no importan los medios sino los fines: el dinero, el poder, el reconocimiento.

El proyecto norteamericano se fraguaba porque los presidentes, formados en el extranjero, no sólo prometían el progreso, sino que se aliaban con empoderados empresarios, sin importar el giro productivo o de servicios que éstos tuvieran. Fueron la bisagra efectiva que lograba reconocer a un estado corporativo: los Estados Unidos. La ideología individualista ya había logrado que los mexicanos renegaran de sí mismos por no ser lo que el sueño americano esperaba.

En los sectores educativos se obligó a priorizar la técnica antes que la ciencia, la información fragmentada antes que la comprensión de la realidad, la importación de ideas antes que la generación propia de técnicas y estrategias que impulsaran el desarrollo de nuestra nación. Desde aquí:

- Se crearon discursos en las empresas acordes con los valores neoliberales: la excelencia, la calidad, el empoderamiento. Nuevos parámetros de explotación.
- Se impusieron y se siguen imponiendo discursos, técnicas y estrategias de certificación que legitiman las exclusiones a lo largo y a lo ancho de nuestro país, criterios con los que actualmente se evalúa a nuestros jóvenes al ingresar al trabajo, pero también a las escuelas.
- La calidad de vida se sigue midiendo por el nivel adquisitivo de cada sector.

- Se legitimaron las diferencias abismales: los salarios mínimos, la valuación de puestos, la lógica del que sabe más gana más. Sin embargo, no todos accedían a la educación, bien por su condición económica, bien por su forma de pensar.
- Colateralmente se pugnaba por un vaciamiento de contenidos educativos.
- Se instauraba la psicología como herramienta de dominación, estrategia de poder a partir de discursos sobre motivación y liderazgo, quedando cercenada la posibilidad de comprender y trabajar con las diferencias, para potenciar el desarrollo humano de las personas.

Paulatinamente, los profesionales técnicos preparados ahistóricamente en universidades, institutos tecnológicos, incluso en universidades públicas, impregnados del sueño americano de *glamour* y tecnología, se incrustan en nuestras instituciones sociales desde donde toman decisiones técnicas carentes de responsabilidad y compromiso social, que al estallarles en las manos en forma de movimientos sociales, inconformidades, resistencia o incluso en índices de delincuencia, responden con sorpresa y asombro, desconocen su contribución en ese estado de cosas y se refugian en los mismos mecanismos de coacción y coerción otrora ensayados por burócratas.

Se generan así respuestas como paliativo a los efectos de acciones y decisiones descontextualizadas, tomadas sin crear estrategias más allá de lo remedial. Se ensayan explicaciones ramplonas sobre lo social: “los pobres son pobres porque quieren”, “no nos hagamos los pobres, si sí tenemos”, “siempre va a existir la pobreza, qué le vamos a hacer”, “alguien tiene que sacar la basura, ¿por qué desear que todos entren a la Universidad?”, y un infinito etcétera.

Se educa en la dominación

Se abrió y se sigue abriendo paso a una invasión cultural que promueve neologismos, isotopías de todo tipo. La mercadotecnia desdibuja toda riqueza cultural devastando las concepciones de mundo, de vida, de hombres y mujeres, obstaculiza la posibilidad, la legitimidad de la diferencia de pensamientos y promueve los valores ególatras, individualistas y cínicos que se ofrecen como productos de consumo.

Por otra parte, la censura, la desinformación y el amarillismo ganan terreno, se construye una cultura de masas ajena a la forma de pensar y los valores que antaño buscaban identidad y cohesión en los mexicanos. Se impulsa como modelo la forma de vida norteamericana y se acalla cualquier otra visión del mundo, creando subjetividades cínicas y confusas, indolentes e incapaces de dimensionar lo social.

No obstante, los parámetros de felicidad caen al precipicio de una producción subjetiva caracterizada por indiferencia, decepción, vacío, incredulidad, conformidad, insignificancia, depresión a las que se les da el mismo tratamiento: una loca carrera al consumismo en busca de paliativos, de placebos, de rebanadas de felicidad venidas de discursos banales. La excelencia conseguida que pisotea a los pares, la felicidad inmediata que viste artículos extraños, la calidad que establece estándares de producción que impide la variedad, la diversidad y la invención de nuevas formas de consumo, el empoderamiento reducido a una elección de opciones, la toma de decisiones legítima sólo si está dirigida a la ganancia, la mayor responsabilidad no remunerada, pero reconocida puerilmente, la envidia como forma primordial de reconocimiento social, entre otras cosas.

El neoliberalismo norteamericano logra un Estado mexicano aliado con las empresas transnacionales que favorecería el ingreso de productos importados, en apariencia benéficos para la economía familiar, pero que hacen quebrar a las empresas y a los productores agropecuarios nacionales.

Los capitalistas conminaron al Estado a una política de reducción del gasto público lo cual afectó en cadena a múltiples sectores, entre ellos, el campo. Los campesinos intensificaron la emigración al país vecino, mientras que el gobierno en vez de buscar reactivar la producción nacional agropecuaria, se empeñó en establecer acuerdos migratorios, legitimando la devastación del campo cuya producción agrícola es pagada míseramente por los distribuidores en las grandes centrales de abasto del país. Las respuestas no se hacen esperar: la protesta de los campesinos, que prefieren tirar su producto ante los ojos de una sociedad que los enjuicia, sin advertir que tirarlo en barrancas, es expresión de su impotencia, consecuencia de la infamia distribuidora y retrato de la miseria humana en la que viven muchos y somos responsables todos.

Paulatinamente, nuestro país es cada vez más dependiente en materia alimentaria. Productos otrora exclusivos de nuestras tierras ahora se venden a los mexicanos efecto de la biotecnología transgénica. Sucede lo mismo con la carne, los productos del mar, la leche, las aves, los frutos cuya consistencia y calidad no se asemejan al sabor de los producidos localmente, pero que son observados bajo la lógica de las certificaciones, haciéndolos competir con sus similares sólo que producidos en el extranjero en mejores condiciones, gracias al proteccionismo de sus gobiernos.

Por su parte, las empresas ensayan tibias estrategias paliativas, se curan en salud mediante discursos de responsabilidad social, ética, moral y filantropía. Discursos que desconocen la realidad social, que impiden una visión de contexto, que conminan a respuestas parciales que producen más problemáticas en el complejo social. Están más preocupadas por cambiar la imagen que tienen en la sociedad que cambiar radicalmente las lógicas de relación del sistema económico que les dio vida y que les depara un destino igualmente funesto.

Curiosamente, con estos mismos criterios se accede a evaluar a las instituciones sociales, imponiéndose los mecanismos de evaluación de las empresas, burocratizando enormemente las prácticas

administrativas –en aras de la documentación–, produciendo un descontento generalizado por una mayor exigencia en responsabilidad, trámites y horarios que no tienen remuneración. Así, se instala un neocolonialismo en sentido laboral. No nos extraña que el país vecino o el estado corporativo que ha impuesto las certificaciones, con base en ellas dictamine algún día: “México no puede hacerse cargo de sus problemas sociales por lo que es mejor que lo dirija un líder estadounidense”. El gran proyecto se cumple.

Las empresas responden a una ética propia: la ganancia. Ese es el sentido de su existencia y difícilmente podemos aspirar a una mejor vida social si ella no es revocada.

No es posible pensar en salir del caos haciendo prevalecer las mismas lógicas, los mismos errores, ignorando los efectos de un proyecto que no sólo no es nuestro, sino que ha tenido efectos en lo social (inconformidad, violencia, desidentidad e indiferencia), en lo económico (dependencia, miseria y pobreza extrema), en lo político (toma de decisiones descontextualizadas de la propia realidad, sin reconocimiento de la diversidad y la alteridad) y en lo educativo (la deificación de las técnicas antes que la comprensión histórica de la realidad propia), en lo ambiental (cambios en la atmósfera, en los suelos, las aguas, las plantas, los animales e incluso en el mismo hombre quien, en la actualidad, es víctima de nuevas enfermedades). Todas ellas son consecuencias del sistema económico social que nosotros mismos ayudamos a fincar con nuestros discursos, con el entusiasmo de filosofías humanistas anglosajonas y el optimismo ingenuo de la importación de modelos e ideologías, con nuestro consumo y acumulación, con nuestra subjetividad y nuestros ideales de liderazgo, excelencia y calidad que sólo fortalecen al país vecino, considerado por sus mismos habitantes el “Estado corporativo”.

No podemos negar que la estrategia económica del estado neoliberal que ha impulsado un capitalismo a ultranza y con ello ha valuado a las empresas como trampolín de desarrollo económico, ha producido múltiples efectos en nuestro planeta:

El calentamiento global de la atmósfera debido a la industria, el adelgazamiento y el deterioro de la capa de ozono, la creciente contaminación del agua, el aire y el suelo por la descarga de residuos industriales, la erosión de la tierra debido a prácticas agrícolas, la deforestación de los trópicos por la sobreexplotación de la madera, la expansión de las ciudades en detrimento de los sectores agrícolas, la pérdida de especies animales y vegetales por el rompimiento de las cadenas ecológicas, la degradación del suelo en el hábitat agrícolas y naturales, etcétera. Todo esto también ha impactado en las formas de organización humana, que en aras del progreso ha privilegiado las políticas de comercio, ha montado un dispositivo de extremo respeto por la industria y las decisiones de empresarios que obvian la condición humana social y su capacidad económica (Ramírez, 2000, p. v).

Las empresas están obligadas a dar la cara por los efectos de sus lógicas productivas y comerciales, esto es regresar a la tierra lo que toman de ella, cuidar los recursos y el ambiente que las abriga.

LA EDUCACIÓN RESPONSABLE Y AUTÓNOMA

Es necesario revocar la noción de responsabilidad social que se reduce a un “remedio” en el que las empresas expían su cargo por la devastación de la naturaleza. Resulta necesario pensarla más como un estilo de vida. Ser responsables en la vida cotidiana implica hacernos cargo de nuestras cosas, cuidar de nosotros y de los demás (pues lo que les pasa a ellos, nos pasa a nosotros), proteger la naturaleza como parte de nosotros mismos, ser respetados y reconocidos en nuestra diferencia. Significa la posibilidad de lograr un lugar dentro de un sistema social justo, siendo funcionales, pero también existiendo y siendo respetados.

Ser responsables significa tener conciencia de nuestros actos y saber que tenemos que responder por ellos, dar la cara por lo que hicimos o por lo que hacemos.

No se trata de filantropía, pues ella sólo justificaría el estado actual de cosas, y no cambiaría el caos en el que actualmente vivimos. Las empresas tienen que ser responsables de sus actos y de los procesos que realizan, no usar el término para vestirse de filantropía como publicidad ética para ganar más consumidores. La *responsabilidad social* de las empresas implica hacerse cargo de las consecuencias de sus acciones, respecto a la destrucción ambiental por los efectos de su producción, para buscar las formas en que ésta se realizara sin destruir el medio ambiente, creando y siguiendo prácticas contingentes para preservar los recursos naturales de los que todos vivimos.

Ser responsable implica: asumir y anticiparse a las consecuencias de nuestros actos y de nuestras decisiones, para poder tomar providencias sobre ellas; hacernos cargo de nuestra tierra, de nuestra educación, de nuestra alimentación, de nuestras comunicaciones, de nuestra salud. Un país que no se hace cargo de lo anterior está condenado al exterminio.

Ciertamente, se nos puede reprochar que no estemos en condiciones de cerrar nuestras fronteras, como en su momento lo hizo Japón posibilitando así, la construcción de una identidad nacional que los hiciera fuertes para después abrirse al mundo. No obstante, las advertencias de los organismos internacionales de cuidado del ambiente, equidad y equilibrio económico, en sistemas sustentables, son el intersticio donde se puede construir una nueva forma de organización social. Es decir, generar un sistema donde el sustento de unos no sea a expensas de otros, donde todos tengan cabida, sean valorados independientemente de la función social que detenten.

LA SUSTENTABILIDAD Y LA AUTONOMÍA

La sustentabilidad ha sido interpretada de múltiples maneras, para los empresarios es generar las estrategias organizacionales

que protejan sus ganancias, para los ambientalistas es cuidar la naturaleza y proteger el ambiente, para algunos ingenieros es un problema práctico de relación entre el género humano con lo que le procura sustento, para algunos otros significa igualdad de oportunidades, para las sociedades representa proveer a sus integrantes de sustento para vivir el presente sin poner en riesgo la vida de sus futuras generaciones, lo cual implica administrar los recursos y así evitar la escasez y fincar las oportunidades para generar la abundancia.

Ser sustentable no sólo depende de la actividad filantrópica empresarial, sino de un contingente de acciones que regulen las prácticas sociales, fortalezcan las instituciones sociales al servicio de los individuos (y no a la inversa) y su regulación social, promuevan la formación de subjetividades responsables y estratégicas que sean capaces de rebasar la lógica empresarial y de crear las oportunidades para vivir una vida más digna, para generar una cotidianidad vivible en cada uno de los sectores de la sociedad.

Esto nos obliga a una unidad que no tenemos, pues entre nosotros hay diferencias abismales: económicas y educativas, que los favorecidos por el sistema no están dispuestos a perder en aras de una mejor vida para ellos. Es necesario empezar a rescatarnos, a construir un proyecto educativo y económico que tienda a dar “casa, vestido y sustento” a nuestra población, no sólo que enriquezca a ciertos sectores de la sociedad.

Ahora bien, podemos advertir el panorama que se nos avecina si seguimos valorando las instituciones sociales, educativas y organizaciones productivas bajo los parámetros empresariales, que han generado la problemática social que actualmente nos rebasa. Estamos cavando nuestra tumba, pues las consecuencias de la lógica empresarial son una bomba de tiempo, dados los impactos que han generado a nivel social y ambiental. No podemos ceder a los empresarios los proyectos educativos, como ellos desean, y tampoco podemos cederles el proyecto político social, porque no tienen los elementos para entenderlo; ellos sólo saben hacer dinero,

están centrados en las ganancias y requieren personas formadas de maneras extraordinariamente flexibles, capaces de entregar su vida y siempre estar dispuestas a ser despedidas.

¿Existirá la voluntad de un cambio radical?, ¿los empresarios estarán dispuestos a reducir sus ganancias a un 50% y poner en circulación todo lo demás?

Referirse al desarrollo sustentable resulta muy complejo, pues supone no sólo responder a las exigencias mundiales de preservación de la naturaleza para enfrentar las necesidades actuales sin poner en peligro las capacidades de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades (Meadows, 1992), sino la visión contextualizada de cuáles son esas necesidades y esas capacidades que tiene cada región del país para enfrentarla, así como el reconocimiento de los límites propios de los recursos impuestos por el avance tecnológico y la organización social. Lo cual nos obliga a trabajar con nuestras diferencias abismales, reconocerlas e intentar convenir con ellas.

Conocerlas obliga a un proyecto educativo preciso: es necesario investigar y realizar análisis críticos que examinen nuestras condiciones de vida, nuestras potencialidades de desarrollo, nuestros proyectos educativos y, por lo tanto, crear las estrategias que nos impulsen al sustento de todos.

Pensar en la sustentabilidad en nuestro país dada su diversidad (etnias, climas, costumbres, etcétera) deberá tomar en consideración no sólo la relación de los hombres con la naturaleza, sino la relación misma entre los hombres, los índices demográficos, las prácticas económicas de cada región, las prácticas de subsistencia, así como advertir las culturas, las costumbres alimenticias, las concepciones de hombre y de vida; advertir las lógicas y las políticas económicas que impiden o favorecen el desarrollo y el progreso. Todos estos temas exigen, por su complejidad, una coordinación de esfuerzos para los que muchas veces no se tiene voluntad de reflexión; generando una toma de decisiones descontextualizada que impiden el progreso o la misma sustentabilidad, pues no se trata de frenar el desarrollo de una región en aras

de salvar un recurso sino de crear las condiciones convenientes para que pueda haber desarrollo y sustentabilidad al mismo tiempo (Ramírez, 2000).

Para planificar el desarrollo sustentable se necesita una revolución en la toma de decisiones económicas y políticas, pero fundamentalmente requiere una práctica administrativa-social-educativa distinta, pues es ésta desde donde los cambios pueden operarse, ser concretados, inaugurando nuevas formas no sólo de pensamiento, sino de acción, esto implica crear las oportunidades para el cambio.

De nada sirve adoptar conceptos que pretenden imprimirle un sentido a nuestra vida o calmar los gritos de una conciencia que nos enfrenta a nuestra miseria, es necesario que construyamos prácticas de acuerdo con nuestros contextos y condiciones. Es necesario superar continuamente lo que somos, pero no en detrimento de nuestra tierra o nuestra humanidad.

Es imprescindible reconocer los objetivos de cada institución y crear las oportunidades para que se evalúen, se autotransformen y se genere conciencia sobre lo fundamental de su existencia, mediante la generación, además, de los mecanismos para actuar de manera autónoma.

Es necesario hacer un llamado nacional, concientizar a cada sujeto de su historia, formarlo y permitirle desarrollarse, crear las estrategias formativas para que genere creativamente respuestas ante emergencias sociales. Darle la oportunidad de comprometerse consigo mismo y con los demás.

Desde esta perspectiva es necesario contemplar un proyecto de país e inaugurar nuevas lógicas de relación que, por cierto, pondrán a prueba nuestra congruencia e identidad, nos harán saber la madera de la que estamos hechos.

¿Cómo hacer de la responsabilidad social un estilo de vida? ¿Cómo podemos cambiar nuestro estilo si nunca hemos vivido otro, si nadie ha explorado que podemos existir, ser reconocidos, ser seguros de otra forma que no sea el consumismo? ¿Cómo podrían los empresarios conformarse en ganar menos si llevan años

enriqueciéndose con la lógica de la ganancia y ahora sacan provecho de un débil Estado? Las respuestas a estas preguntas nos llevarán tiempo, porque somos efecto de ese sistema advertido por Lasing hace noventa años (en 1924) y llevamos toda nuestra vida pensando como pensamos, ¿cómo podríamos pensar de otra manera?

Las estrategias para lograr una sustentabilidad tienen que construirse e implementarse de forma contingente, pero bajo una perspectiva integradora que nos permita rescatar acciones en los planos: ambiental, financiero, educativo, alimenticio, de gobierno, de salud, y ello obliga a otro tipo de relación social y comunicación efectiva. El futuro puede diseñarse, planearse estratégicamente. Pero generar un proyecto como el que propongo merece un trabajo multidisciplinario y un profundo conocimiento histórico que obliga a la convicción ético-educativa de un proyecto de nación que nos llevará mucho tiempo promover. ¿Estamos preparados para eso?

Pensemos: ¿no sería mejor formar a nuestros administradores, politólogos, economistas, legisladores, médicos, psicólogos, pedagogos, etcétera, con una visión históricamente contextualizada, de crítica profunda, responsable y ética, en lugar de obligarlos a paradojas y contradicciones (como la educación por competencias) que fomentan en ellos una razón cínica y, en el peor de los casos, los conminan a la corrupción? ¿No sería mejor formar al hombre con compromiso social que formar a los hombres sin responsabilidad alguna, pues no son ni de aquí, ni de allá? ¿No se trata de generar a nuestros presidentes, gobernantes y administradores que coordinen nuestras instituciones públicas, en vez de gastar enormes cantidades en programas certificatorios y de transparencia que pretenden remediar la corrupción generada desde unos profesionistas sin conciencia social?

Es imprescindible formar a nuestros profesionales con una visión contextualizada histórica, económica y políticamente, con la capacidad de comprender la subjetividad humana, iniciando por reconocer la propia. Formar profesionistas versátiles, multidisciplinarios,

conscientes, preparados para la gobernanza, para generar los recursos para su propia subsistencia, o aquellos que se integren a las empresas lo hagan con una visión ética y de responsabilidad social, que permita el bienestar del ambiente, de los empresarios y de los trabajadores que la hacen posible. Fundamentalmente que sean capaces de diseñar las estrategias para un sistema sustentable sin que se atente contra la existencia de las empresas nacionales.

Hacernos cargo de la educación orientada socialmente. Donde la responsabilidad social sea el parámetro de evaluación educativa, y la ética, el sentido de la acción de nuestros actos más que un eslogan o banderines con fines mercadotécnicos.

Fortalecer e impulsar la identidad nacional. En las universidades no podemos formar a los profesionistas de la gran aldea global porque no hay espacios laborales para ellos, porque impera en todas partes del mundo un racismo si no es que xenofobia.

Es necesario transitar de una lógica de la ganancia a una lógica de economía sustentable, transitar del consumo irracional a una visión del mundo que apunte al bienestar social y ecodesarrollo que inauguraría nuevas formas de distribución; sólo así impediremos el engendramiento de un hombre resentido que por el momento no tiene ni nombre ni rostro ni espacio definidos, pero ¿quién nos asegura que tarde o temprano no se levantará en contra de su verdugo? Nietzsche lo describe así:

[...] el hombre del resentimiento no es ni franco, ni ingenuo, ni honesto y derecho consigo mismo. Su alma mira de reojo; su espíritu ama los escondrijos, los caminos tortuosos y las puertas falsas, todo lo encubierto le atrae como su mundo, su seguridad, su alivio; entiende de callar, de no olvidar, de aguardar, de empuqueñecerse y humillarse transitoriamente (Nietzsche, 1996, pp. 44-45).

Es necesario no sólo apuntalar la producción agropecuaria, no sólo normar a las empresas para hacerse cargo de su producción de basura, fundamentalmente aquellas cuyos deshechos tengan un

destino de reciclaje: pilas, fábricas de guantes, desechos tóxicos, aluminios, vidrios, etcétera, sino formar, educar al hombre que no sienta vergüenza por sus raíces, ni trate de ser superior subiéndose en la espalda de otros. Es necesario formar al hombre que no desconozca su historia, pero que tampoco quede atascado en ella.

¿Cómo empezar y por dónde? Comencemos por plantearnos preguntas simples: ¿Queremos un país? ¿Queremos una nación? ¿Cómo la queremos? ¿Qué tipo de vida queremos? ¿Qué quisiéramos ver cuando paseamos por nuestro país en vez de ver miseria, pobreza, basura, invasión o exterminio? Conforme advirtamos la complejidad de las respuestas, generaremos las condiciones y los espacios para la transformación.

Invitamos al lector a tomar el riesgo: Desnaturalicemos nuestras palabras y nuestras prácticas de violencia, racismo e intolerancia; en sentido contrario de lo que han abonado los medios de comunicación con el parangón del entretenimiento y la democracia.

Se nos ha cuestionado si parte del colapso no es la resistencia de las universidades por ser evaluadas pues, desde algunas perspectivas empresariales, la UNAM presenta profundas deficiencias, prácticas sociales y administrativas que impiden un cumplimiento cabal de las actividades sustantivas a las instituciones de educación superior.

Permítaseme una digresión: indudablemente todos los sectores sociales han contribuido al colapso; los medios masivos al ser difusores de identidades individualistas, ególatras e irresponsables; los intermediarios que comercian encareciendo los productos de fabricantes industriales o productores agropecuarios; los políticos al tomar decisiones que responden más a su conveniencia personal que a los intereses colectivos; los secretarios y directivos de las instituciones educativas que ignoran los objetivos de la función por la que existen; la sociedad en general al convertirse en sujeto de consumo para asemejarse lo más posible a modelos extranjeros, al importar formas de ser, de actuar, de hablar, desconociendo sus condiciones políticas, históricas y sociales, y a su vez, fortaleciendo valores que revocan el derecho a ser diferente; empresarios del sector turístico

que depredan nuestro ecosistema y no se hacen responsables de los deshechos que generan desde sus ámbitos, pasando la factura a la población del territorio que les da abrigo; los centros de diversión nocturna para jóvenes que alientan discriminación y racismo cuando éstos no cumplen con los estereotipos de belleza anglosajona.

Aunado a esto, la explosión demográfica que exige satisfacción de las necesidades humanas más básicas y que es un factor que impacta no sólo en la generación de pobreza, sino en las formas de relación humana. Tolerando la corrupción y condicionando su operación subrepticia con el consentimiento del silencio generalizado. Todo exhibe irresponsabilidad o indiferencia. *Costco, Sams, McDonalds, Cinemex, Cinemark, Cinépolis, Starbucks*, los complejos comerciales, los centros de recreación infantil, y en general aquellos lugares que exigen jóvenes estudiantes e incluso reclutan niños, contribuyen a generar desigualdad, pues con la arenga de apoyarlos en sus estudios y hacer su contribución social les pagan sueldos míseros.

No sostengo aquí la idea de que las universidades no sean evaluadas, lo que se desprende de este trabajo es que las instituciones sociales en general, y entre ellas las educativas, no pueden ser evaluadas bajo los parámetros empresariales, dado que tienen objetivos diametralmente opuestos a las empresas, y pretender evaluarlas de la misma manera confunde los objetivos de toda institución social. Las universidades deben implementar sus propios mecanismos de evaluación, hacerse responsables de la formación ética, estética y política de sus alumnos, impulsar la investigación rigurosa, los programas de intervención que articulen a los jóvenes universitarios en la solución de problemas, lo cual obliga a construir subjetividades con profunda conciencia histórica, críticas analíticas, estratégicas y congruentes entre su pensar, su sentir y su actuar. Incorporadas al trabajo estarán obligadas a ser propositivas, a tomar las decisiones más convenientes para todos y no tendrán que refugiarse en la corrupción porque habrán sido construidas en la crítica, en una profunda conciencia histórica y exigidas de una creatividad responsable socialmente.

Lo que anoto aquí es que ni siquiera los empresarios pueden regirse por las políticas internacionales con las que pretenden ser medidos, porque ellos saben muy bien que esas políticas han sido el verdugo que ha hecho quebrar a muchos sectores productivos nacionales, por sólo ejemplificar: los sectores agrícola, avícola, cárnico, así como la industria textil, incluso la artesanal. Sostengo que es necesario poner en tela de análisis esas políticas, generar los espacios de discusión necesarios para una toma de decisiones responsable que no atenten contra los industriales nacionales, pues ellos están en la mira y al tratar de responder importando políticas no sólo ignoran la responsabilidad social que les es intrínseca, sino que atentan contra sí mismos.

Pensar en la responsabilidad social sólo como una estrategia organizacional para asegurar la ganancia o como un recurso de protección para la misma, conlleva el mismo riesgo que anteriores modas, pseudofilosofías, conceptos importados por las empresas: la excelencia, la cultura de calidad, el empoderamiento y, sabemos bien, que encuentran su límite en la indiferencia, la confusión, la simulación y el cinismo que dan lugar a la corrupción, por lo tanto son temporales y contribuyen a complejizar más su mundo económico. De todo ello están conscientes incluso los norteamericanos, quienes reconocen que es fácil administrar los recursos materiales, financieros, pero el potencial humano es siempre lábil, resbaladizo.

El deseo humano es inatrapable y las pasiones humanas son indirigibles, por ello recurren a la coacción, a los tratados de libre comercio, a las certificaciones que, dicho sea de paso, constituirán el pretexto de los grandes negocios de consultoría que vigilen y controlen que se lleven a cabo las políticas internacionales, sin que por ello éstos se conviertan en productivos o generen riqueza alguna al país.

Hablar de responsabilidad social como una estrategia organizacional para generar mayor riqueza, para asegurar el nivel de ganancias o para proteger la que han generado las empresas, es un contrasentido del mismo concepto, tanto como lo es una autonomía

por decreto. Las empresas habrán de generar riqueza, las universidades el potencial humano responsable, analítico, prospectivo y profundamente consciente de su historia, capaz de generar estrategias, donde la responsabilidad social se apuntele en acciones autónomas y no se contrapongan al crecimiento o al desarrollo de su país; es decir, capaz de generar las estrategias de crecimiento siendo autónomos y, además, responsables socialmente. Las empresas demandan el potencial humano altamente dócil, flexible, dispuesto a encarnar la camiseta, pero siempre dispuesto a ser despedido; generan al hombre de la incertidumbre, dependiente, profundamente angustiado que trabaja amedrentado, lo que tiene altos costos sociales. Ante tal embestida, la Universidad habrá de formar tanto a profesionales que den respuestas congruentes con la realidad nacional como formar a empresarios en prospectivas sociales y futuribles que les permitan no sólo la riqueza del momento o el remedio que disimule una toma de decisiones descontextualizada, y gobernantes que superen su ambición de poder y dinero. Por eso los espacios universitarios son valiosos, pues representan un esfuerzo que debe impulsarse permanentemente, para hacer vínculos con los distintos sectores de la sociedad.

Los jóvenes de las universidades públicas a menudo se focalizan como empleados y con frecuencia son marginados por su imagen o por la institución educativa de la que proceden. Estudiantes y empresas deben revocar el fútil destino que les tiende esta educación en la servidumbre. Es necesario que se planteen una visión autónoma, contextualizada, histórica y prospectiva. Pensamos que es dable hacerlo, pues al pensar a la autonomía como la condición de “darse ley a uno mismo”, obliga a reconocer ¿qué se quiere, con qué se cuenta y para dónde nos dirigimos?, ello posibilitará las condiciones para generar las leyes necesarias de convivencia y regulación de nuestras acciones.

Los empresarios mexicanos se enfrentan a una lógica capitalista que los consume y con frecuencia los lleva a la quiebra: por un lado, “compiten” con las transnacionales que han creado alianzas

políticas, comprado pleitesías para abatir aranceles, evadido impuestos, legitimado su comercio, además de debilitar las funciones del estado de bienestar, condicionando la generación de estrategias y políticas económicas que les permitan operar en el país sin demasiados diques. Ello ha llevado a privatizar los servicios sociales y detractor las condiciones laborales, atentando contra la libertad de organización y particularmente contra los sindicatos. Este hecho deja a la deriva a los trabajadores, quienes se ven envueltos en una lógica de trabajo temporal permanentemente, ello abona a la generación de un ejército de desempleados que les asegura preservación a las transnacionales, pues no están obligadas a asegurar condiciones laborales dignas, ya que a más disponibilidad de recursos humanos menos condiciones laborales ofrecidas. Si alguien rechaza la oferta de trabajo, siempre existe aquel que por necesidad acepta condiciones desventajosas.

Por otro lado, los profesionistas formados en la servidumbre, desconocen las circunstancias específicas y la funcionalidad que tienen en el proyecto político y económico de sus empleadores.

Los trabajadores que se emplean en transnacionales son tratados, formados y desarrollados en la indiferencia, la competencia, el conformismo, y aunque pueden revocar esa condición, prefieren ser parte de la alta rotación de personal replicándola en cada experiencia laboral, no presentan solidaridad ni alianza (Sennett, 2012). Se asumen así trabajadores temporales que, necesitados del trabajo, son vulnerables y aceptan cualquier condición. Pero al regirse por discursos empresariales, la Universidad gesta subjetividades similares con la desventaja que sin formación histórico-política ignoran las potencialidades de ser empresarios locales. Así estos últimos se encuentran en un doble embate: la competencia extranjera que los sofoca paulatinamente y un personal que no se compromete, pues reclama derechos y bienestar antes que exhibir compromiso y responsabilidad.

REFLEXIONES FINALES

Es necesario desarrollar un pensamiento autónomo, capaz de visualizar prospectivamente las potencialidades de las empresas mexicanas, reconocer la importancia de su historia e ideales, para apuntalar su desarrollo. Es imprescindible formar en la autonomía que respeta las diferencias con los costos que eso conlleve y capaz de abolir desconfianza, incertidumbre, exclusión.

Los empresarios deben reconocer que los universitarios, no obstante los embates a la educación pública, son formados en el contexto y son capaces de saber de sus necesidades y ensayar respuestas prospectivas. Y los jóvenes, por su parte, asumen y reconocen la responsabilidad social que les corresponde en la construcción nacional, en y con las instituciones sociales desde donde pugnar por objetivos más convenientes a la sociedad y, antes que técnicos o dirigentes, pensar en el mundo al que responden, sus necesidades, sus posibilidades, sus vicisitudes y su contribución a la vida social.

Hay un juego particular entre empleo, escuela y tiempo. En la medida en que nuestra juventud ha introyectado que la mejor manera de ser excelente es ser económicamente superior a otros, los jóvenes se incorporan a un ámbito laboral acuciante. No sólo para ayudar económicamente a sus padres —quienes son considerados prematuramente ancianos inservibles para el trabajo—, sino para lograr el reconocimiento social de progreso y éxito asemejados a su potencialidad de consumo.

El tiempo de nuestros jóvenes no debe estar destinado únicamente a la reproducción económica. Es necesario generar las condiciones para ver la vida de otra manera y valorarla fuera de los parámetros de calidad aunados a la acumulación. Reconocer y fomentar el bienestar social más allá de la potencialidad de consumo, la competencia, la ganancia o la capacidad adquisitiva, formarse para el desarrollo de sus potencialidades, la evolución de su espíritu; actuar en la autonomía reconociendo su condición humana que es compartida por muchos sin temor a ser distinto.

La educación tiene el compromiso social de forjar las condiciones que potencien las cualidades humanas. Antes que disciplinar o normar el proceso creativo se requiere apuntalarlo, promoverlo, posibilitarlo. No importa cuánto nos tardemos (las condiciones en que vivimos actualmente son resultado de muchos años de formación política pobre, una gestación que ha requerido paciencia de políticos y empresarios extranjeros). No podemos seguir dejando que otros decidan por el futuro de nuestros productores, nuestros empresarios, nuestros industriales, nuestra educación, nuestra salud, nuestra alimentación, nuestra política, heredando con ello el colapso a nuestros jóvenes y niños. Resulta imprescindible generar a los dirigentes de este país más que importarlos, es necesario luchar con fuerza contra el conformismo, la indiferencia y el cinismo.

Para ello se necesitan las condiciones que posibiliten el desarrollo de políticas educativas, de empleo y poblacionales que procuren el trabajo y la remuneración dignas. Formar en la autonomía, en la crítica social, con el proyecto de potenciar el desarrollo y la condición humana. Queremos una educación que deje de lado las imitaciones, la importación de políticas económicas. Y más que crear prototipos de productos que pronto se convertirán en desechos, resulta indispensable valorar nuestras condiciones, necesidades y potencialidades culturales. Es necesario que ellas se conviertan en la guía de nuestra educación autónoma, potente y solidaria.

REFERENCIAS

- Anzaldúa, R. (2003). Reflexiones sobre la formación y tendencias educativas en el escenario actual. En Ramírez y Anzaldúa (coord.), *Formación y tendencias Educativas*, 2a. ed. México: UAM-A.
- Aubert, N. y De Gaulejac, V. (1993). *El coste de la excelencia. ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?* Buenos Aires: Paidós contextos.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets editores [ensayo].

- Dejours, Ch. (1998). *El factor humano. Asociación, trabajo y sociedad*, Programa de investigaciones económicas sobre tecnología, trabajo y empleo (Conicet). Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Del Río, E. et al. (1991). *Formación y empleo*. Barcelona: Paidós.
- Excelsior (2013). Reforma Educativa. México. Recuperado de www.excelsior.com.mx/topico/reforma-educativa (Consultado el 12 septiembre).
- Goldrat y Cox (1999). *La meta*, 8a. ed. México: Ediciones Castillo.
- González Casanova, P. (2013 (2001)). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Ediciones Era (Col. Problemas de México).
- Hood Ch. y Jackson, M. (1997). *La argumentación administrativa*. México: FCE/UAC/CNCPAP.
- James, G., Hull, G. y Lankshear, C. (2002). *El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*. Barcelona: Ediciones Pomares (Col. Educación y conocimiento).
- Meadows, D. et al. (1992). *Más allá de los límites del crecimiento*. Madrid: El País.
- Miklos, T. (2000). Transición del paradigma administrativo al paradigma directivo. En B. Ramírez. *Administración y sustentabilidad*. México: UAM-A.
- Moreno, P. (1992). Política económica de la Modernización Educativa en México. *Pedagogía*, 8 (1), febrero-abril, 6.
- Murga, M. L. (2000). Desarrollo sustentable. Utopía o simulacro. En B. Ramírez (coord). *Administración y sustentabilidad*. México: UAM-A.
- Nietzsche, F. (1996). *La genealogía de la moral*. México: Alianza Editorial.
- Presidencia de la República (2013). Reforma Educativa. Ley General. Recuperado de www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/.../reforma-a-la-ley-general (Consultado el 11 septiembre).
- Ramírez, B. (coord.) (1998). *El rol del administrador en el contexto actual*. México: UAM-A.
- Ramírez, B. (coord.) (1999). *Ética y administración*. México: UAM-A.
- Ramírez, B. (1997). *Vínculos y fantasías del estudiante de administración de empresas en aras de su integración al ámbito laboral*. México-Nápoles: UAM-A.
- Schoijet, M. (1993). El Club de Roma y los límites del crecimiento. *Economía Informa*, (213), enero.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama (Colección Argumentos).
- Tamames, R. (1977). *Ecología y desarrollo. La polémica sobre los límites del crecimiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zemelman, H. Homogeneización y pérdida de la subjetividad en la globalización. En *Globalización, exclusión y democracia en América*.
- Zermeño, S. (1996). *La sociedad derrotada. El desorden mexicano del fin de siglo*. México: Siglo XXI Editores.

CAPÍTULO 6

JÓVENES PEDAGOGOS Y LA PROTECCIÓN CIVIL

*Lizbeth Alejandra Posada Cano**

¿Lo que sucede en la vida cotidiana queda al margen de la reflexión que tiene lugar en las universidades? Esta pregunta me surgió cuando participaba en la logística de rescate de la Brigada del Socorro Alpino de México, para responder a los acontecimientos que desató el huracán *Odile* en las inmediaciones de Cabo San Lucas, Baja California Sur.

En los centros de acopio donde realizamos la logística se comentaban las diferentes problemáticas por las que atravesaba la población en Baja California; distintos grupos de brigadistas conversamos sobre cómo prevenir los acontecimientos que más tarde ocuparon los encabezados de prensa, por ejemplo se leían notas como: “Los Cabos está devastado y sin autoridad. La violencia campea, las agresiones y los robos. El gobierno mexicano se ha visto rebasado. La supuesta ‘ayuda’ llegó 72 horas después, señalan los damnificados” (Literas, 2014).

* Docente-Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Área Académica. Teoría Pedagógica y Formación Docente. Cuerpo Académico: Constitución del Sujeto y Formación.

También me pregunté la importancia de estar preparados para hacer frente, como población y como autoridad, a estos acontecimientos que, por un lado, rompen con la dinámica de una población, y por otro dejan al descubierto ciertos procesos de prevención que siguen sin funcionar, como es el caso de la decisión de cortar el suministro de luz, debido a que en las colonias populares se usan los famosos “diablitos”. Desde la opinión de los funcionarios esta situación combinada con la llegada del huracán (los fuertes vientos y las lluvias) provocaron desgracias: “la gente se electrocuta en las colonias populares al intentar conectar los diablitos” (*Excelsior*, 2014). Por tal motivo, la Comisión Federal de Electricidad (CFE) tomó como medida de prevención desconectar el suministro de energía eléctrica: “Hacemos un llamado a los habitantes para que tomen sus precauciones: tengan listas las lámparas de mano, los quinqués o vayan al súper a comprar veladoras”, expresó un funcionario municipal de Cabo San Lucas.

¿Qué tendrían que ver estos acontecimientos con lo que reflexionamos y discutimos en la Universidad? Y más aún en una Universidad dedicada a la educación.

Cabe mencionar que al referirme a que es una Universidad ocupada y preocupada por la educación, ésta no se reduce de forma alguna al entramado escolar, sino que en la Universidad existen importantes áreas que desempeñan la formación de individuos para dar respuesta a diversas áreas del sector educativo, pues cuenta con una planta docente interdisciplinaria que toca las diferentes áreas educativas.

¿Y entonces qué pasa con la participación de los pedagogos en estos temas? Desde mi experiencia en atención a desastres y como joven investigadora en educación, diría que pasa mucho, pues estos acontecimientos resultarían menos caóticos si estuviéramos mejor formados en estos temas; sin embargo, para algunos esto podría parecer muy obvio, sobre todo para quienes insisten en colocar la tarea pedagógica como un asunto exclusivo del establecimiento escolar, cuando es una tarea de diferentes instituciones que debemos activar

y acompañar porque integra tanto al establecimiento escolar como a la familia, la comunidad y el Estado. Por lo tanto, no estamos hablando de un reto menor y que no se solucionará con mejorar la difusión de los protocolos de actuación o cursos y talleres, sino que requiere un tratamiento más profundo.

Para comprender por qué como expertos en educación no estamos presentes en otros espacios, me parece oportuno mencionar algunos puntos que a manera de exploración me parecen importantes.

1. LA FORMACIÓN Y OTROS ESPACIOS

El proceso de formación en nuestra vida cotidiana se ha transformado. Ésta es una expresión que escuchamos con frecuencia o que naturalizamos en las conversaciones de nuestro día a día; sin embargo, esta frase adquiere un sentido diferente cuando se formula en un espacio como es la Universidad; implica repensarse, abre la posibilidad de interrogar el porqué de esas transformaciones, quiénes son sus protagonistas. En otras palabras, convoca a pensar y analizar la realidad desde diferentes aspectos, como el histórico, el social y el educativo.

En México podemos encontrar diversos escenarios que dan cuenta de esos procesos de formación. Por formación entendemos la “función social, a partir de la cual se transmiten los saberes legitimados y hegemónicos de la cultura” (Ducoing, 2005, p. 102). La formación no opera como un asunto fijo, sino que es confrontada a partir de los cambios sociales, y sufre variaciones a partir de los diferentes proyectos de desarrollo de las naciones. Por otro lado, podemos hablar de la formación desde la institución que alude a la conformación de un aparato que incluye proyectos, estrategias y certificaciones que la legitiman. En este sentido nos referimos a la formación de cuadros académicos para la escolarización como parte de la demanda nacional. De manera que en este trabajo

nos ocuparemos de mostrar el escenario que articula el binomio desarrollo-educación, con la intención de mostrar cómo el escenario educativo en nuestro país se ha centrado históricamente en el establecimiento escolar. De ahí que los espacios laborales de los pedagogos y profesionales de la educación encuentren mayor ubicación en este establecimiento.

Recordemos que en el México independiente resultaba imperativo reducir los índices de analfabetismo de la población para lograr un mejor desarrollo del país. Los personajes a cargo de esta difícil tarea eran aquellos que estuvieron a cargo de las escuelas de las primeras letras, no existían profesionales formados para ello, de ahí que la primera propuesta pedagógica para resolver el analfabetismo en el México independiente llegara del extranjero con el modelo de la escuela lancasteriana.¹

Cuando los liberales estuvieron en el poder prestaron atención a la educación básica, en particular a los planes y programas de estudio. Bajo este proyecto de nación “se intenta uniformar y centralizar la instrucción primaria del país” (Arnaut, 1996, p. 20); aunque existe un avance en el primer punto, el segundo resulta una tarea pendiente para el Estado. Es hasta el gobierno de Porfirio Díaz cuando se establece con mayor claridad la idea de modernidad, lo cual significaba otorgar “especial atención a la educación elemental, a la que consideró como medio más adecuado para transformar a una sociedad tradicional en moderna, para ello fue necesario formar a las nuevas generaciones de mexicanos con una mentalidad liberal y científica” (Menéndez, 2013, p. 25).

La reforma pedagógica de la penúltima década del Porfiriato da como resultado la creación de la Escuela Normal Veracruzana y

¹ La *Cartilla lancasteriana* puede ser considerada como el primer documento editado en el México independiente, que tuvo como propósito guiar de manera pormenorizada las actividades de enseñanza de los maestros de las escuelas de primeras letras (Vega, 1999, p. 157). Ver Estrada, D. (1973). “Las escuelas Lancasterianas en la ciudad de México”. En *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México, pp. 49-68.

la Escuela Normal de profesores del Distrito Federal con la finalidad de uniformar la enseñanza: “Los centros de enseñanza normal tuvieron, con sus egresados, un papel relevante como difusores y directores de la reforma pedagógica [...] los normalistas surgen como un grupo profesional diferenciado de los otros grupos y con una creciente influencia en los asuntos educativos del país” (Arnaut, 1996, p. 23).

En este periodo histórico la labor pedagógica respondió a la creciente necesidad de generar profesionistas que permitieran echar hacia adelante el proceso de la modernización de nuestro país mediante el diseño de propuestas de formación, que tuvieron un papel protagónico en el proceso de desarrollo nacional.

Al llegar la Revolución mexicana se interrumpe el proyecto educativo del Porfiriato, sin embargo, los educadores formados en el periodo anterior tienen una participación importante en este momento histórico: se convierten en “ideólogos, escribanos, secretarios y consejeros de los jefes, organizadores y dirigentes de campesinos y obreros” (Arnaut, 1996, p. 36).

La Revolución mexicana transformó los perfiles docentes de todo el espacio educativo nacional, ya que la participación tanto de los profesores de educación primaria y superior estuvieron involucrados. Los pedagogos y las autoridades tenían un nuevo reto, dar orden y proyecto a la escolarización nacional. En este sentido, Justo Sierra rechazaba la propuesta de que la normal ocupara un sitio igual o similar al de la Universidad, debido a que la instrucción normal debía ser la encargada de dar la formación nacional. “Su tarea era difundir en el país la formación básica de los mexicanos, de acuerdo con un programa previamente definido por el estado mediante sus órganos de dirección y consulta educativa” (Arnaut, 1996, p. 48).

Los pedagogos y las autoridades de la época se encontraban construyendo la estructura de lo que hoy conocemos como Secretaría de Educación Pública (1921) con jurisdicción en todo el país, lo que generó un nuevo reto en la atención escolar, ya que no sólo se

trataba de la población en la ciudad y las zonas de la periferia, sino que involucraba la atención de los territorios rurales.

Al no contar con personal para atender a esta población, se privilegió en el proceso de selección de los candidatos el que fueran conocidos por la comunidad, contar con capacidad de liderazgo y conocer el territorio donde se establecían las escuelas; poca importancia se dio a su formación académica. En 1922 se funda la primera de diez normales rurales en el país. A este hecho se le conoció como normalismo posrevolucionario, que tuvo su auge en 1930.

Aquí de nuevo la labor pedagógica tendría que poner manos a la obra, pues el perfil de los normalistas rurales no sólo tenía que ver con enseñar a leer y escribir, sino que también en gran medida tendrían que atender otras situaciones de carácter social y asistencial en las comunidades. Con esto no queremos decir que dentro de los centros escolares urbanos no se contara con otras necesidades, además de la escolarización, sin embargo el contexto permitía desarrollar la escolarización de diferente manera. En cambio, en las zonas rurales del país se buscaba la integración de los habitantes de estas zonas al proyecto nacional en un contexto no tan cercano al desarrollo que se esperaba.

Me permito destacar los importantes retos sociales que tuvieron lugar en la labor pedagógica y en los proyectos del entorno rural: casas del pueblo, escuelas rurales y las misiones culturales. Si bien estos tres proyectos en su operación rebasaron, y por mucho, la planeación de su quehacer, por otro lado, mostraron los importantes retos educativos que tenía el país en las diferentes regiones, me refiero por ejemplo en educación para la salud, la educación para el desarrollo rural y comunitario, la atención a las familias:

Estas actividades fueron creciendo hasta construir una especie de programa que no tenía otra finalidad que la de enriquecer la vida de la comunidad, mediante la utilización más perfecta de sus recursos locales, porque no se contaba con otro, este [proyecto] creció en forma espontánea o más bien, determinada y modelada por fuerzas sociales de la comunidad rural; era, posible decir,

la natural función educadora de la misma la que se expresa en [su] creación (Castillo, 2002, p. 128).

Estos importantes retos de desarrollo nos permiten observar cómo en sus inicios las necesidades de escolarización ocuparon la mayor atención, y conforme avanzaban en esta difícil tarea fueron emergiendo nuevas necesidades de orden educativo en un amplio sentido y no sólo escolar. De manera que podemos destacar que esta realidad nacional obliga a la formación de nuevos perfiles, como lo hemos mostrado en el caso del proyecto de las normales y el de las normales rurales, que mostraban la necesidad de que los pedagogos debían generar nuevos proyectos educativos y, por ende, nuevos perfiles de formación que no sólo tenían que ver con el asunto de la escolarización.

En el México actual, estas herencias pedagógicas han sido abandonadas y, como hemos mostrado en las líneas anteriores, su inferencia es más amplia que la reflexión de lo escolar. Sin embargo, existe en nuestros días un énfasis del trabajo pedagógico en el espacio escolar, dada la relevancia de este establecimiento en el desarrollo del país.

No obstante, la dinámica de nuestra vida actual nos genera mayores necesidades que rebasan al centro escolar (como es el caso de la protección civil y el rescate), y que demuestran la importancia del trabajo pedagógico en otros espacios. La reflexión del trabajo “educativo responde ante todo a las necesidades sociales” (Durkheim, 1996, p. 46), lo que implica un reto mayúsculo en el desarrollo del país inmerso en la competitividad de esta época globalizada.

La labor del pedagogo debe inundar a otros espacios de reflexión y acción educativa claves para el desarrollo social de nuestro país. Prueba de ello son los perfiles de egreso² de dos diferentes Institu-

² “Se construye con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para satisfacer las necesidades éticas, políticas y económicas en los ámbitos laboral y social. Se concreta en tareas, funciones, actividades y acciones susceptibles de llevarse a cabo por parte del egresado” (Casarini, 1997, p. 131).

ciones de Educación Superior (IES) de nuestro país que ofertan la licenciatura en Pedagogía. El primero de ellos, el de la Universidad Autónoma de México, señala que:

El pedagogo es el profesional capaz de identificar, analizar y resolver problemas educativos, situándolos en su contexto social, económico, político y cultural, con fundamentos teóricos y metodológicos. De la misma manera al término de la carrera, el egresado tendrá la capacidad para diseñar, proponer y llevar a la práctica diversas estrategias y acciones que resuelvan problemas tales como: el analfabetismo; la revisión y actualización de planes y programas de estudio; problemas de planeación y administración educativas, rezago educativo, deserción, reprobación escolar y baja eficiencia terminal en procesos de educación formal; deficiente formación pedagógica y actualización de personal docente, instructores, coordinadores y directivos; selección y utilización de métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje; participación en grupos interdisciplinarios de trabajo; elaboración de programas de orientación escolar, vocacional, profesional y de capacitación; diseño, instrumentación y evaluación de procesos de investigación educativa, entre otros (UNAM, 2010).

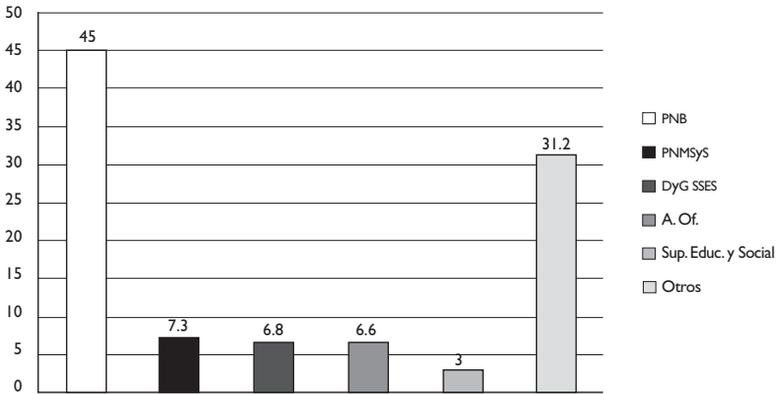
El segundo es el de la Universidad Pedagógica Nacional que sostiene:

El pedagogo podrá explicar la problemática educativa de nuestro país con base en el conocimiento de las teorías, los métodos y las técnicas pedagógicas y del Sistema Educativo Nacional. Además de construir propuestas educativas innovadoras que respondan a los requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo, basándose en el trabajo grupal e interdisciplinario. Realizar una práctica profesional fundada en una concepción plural humanística y crítica de los procesos sociales en general y educativos en particular. Diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos con base en el análisis del sistema educativo mexicano y el dominio de las concepciones pedagógicas actuales (UPN, 1990).

En ambos perfiles podemos observar que el profesionista en pedagogía tendrá la capacidad de intervenir en los diferentes escenarios

educativos a partir de enfoques teórico metodológicos, además de incluir de forma explícita el espacio de intervención escolar y su contexto. A pesar de señalar en ambos perfiles el concepto de educación como campo de acción, tienden a enfatizar las funciones pedagógicas del espacio escolar. Sin embargo, dentro de ambos perfiles se menciona la tarea pedagógica en otros espacios que necesitan la atención de estos profesionales. A continuación mostramos el comportamiento laboral de los egresados de licenciatura en Educación y Pedagogía, según datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo.

Comportamiento laboral de los egresados en Pedagogía y Ciencias de la Educación a nivel nacional



PNB: Profesores de nivel básico. PNMSys: Profesores de nivel Medio Superior y Superior. DyG SSES: Directores y gerentes en servicios de salud, enseñanza y sociales. A. Of.: Actividades de oficina (secretarios, taquígrafos, mecanógrafos, capturistas de datos y operadores de máquinas de oficina). Sup. Educ. y Social: Supervisores educativos y especialistas en ciencias de la educación. Otros: no se especifican funciones ajenas a la carrera (2014).

En esta gráfica podemos observar el comportamiento laboral de los profesionales de la educación (incluye únicamente a la población remunerada) donde el porcentaje mayor se ubica en el sector escolar con 52.4%, a profesores en educación básica corresponde 45% y 7.3% a profesores en educación media superior y superior. Por otro lado, nos muestra que la ocupación en otros espacios es

como directores y gerentes de salud, enseñanza y sociales que representa 6.8%. Es en este porcentaje del 6.8% en el que me gustaría centrarme para mirar la oportunidad de buscar mayores opciones en este espacio; otro dato importante y preocupante es el porcentaje de egresados que se dedican a otras actividades que no tienen relación con su desarrollo profesional, como lo muestra la barra del 6.6%, la cual especifica las tareas que desempeñan, mientras que en la barra de 31.2% sólo se agrupan como otros. La suma de esas dos barras nos da 37.8% de egresados que no están empleados en actividades acordes a su desarrollo profesional. Surge la pregunta: ¿la protección civil en el país sería un área de reflexión e intervención pedagógica?

2. LA PROTECCIÓN CIVIL EN MÉXICO UN RETO DE FORMACIÓN 1985-2011

Lo que hoy conocemos como protección civil tuvo su origen el 12 de agosto de 1949 con los convenios de Ginebra, en los cuales se buscaba brindar atención a las víctimas de los conflictos armados internacionales. Estos convenios, a través del tiempo, se han sometido a actualizaciones como las del 8 de junio de 1977, como el protocolo adicional relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales.

México es un país que presenta un estado de riesgo en desastres naturales y humanos. Dentro de los naturales encontramos sismos, huracanes e inundaciones, y en los humanos se presenta una tendencia histórica en las explosiones de gasoductos: “Por lo tanto, las acciones encaminadas a proteger y auxiliar a la población en situaciones de desastre tienen una larga historia” (Garza en Dettmer, 2002).

Los sismos de 1985 dieron origen a la protección civil en México; sin embargo, un año antes los acontecimientos de las explosiones en San Juan Ixhuatepec (San Juanico) habían dejado un importante

precedente. La Comisión Nacional de Reconstrucción tuvo lugar después del terremoto de 1985, su objetivo fue la atención a los daños ocasionados por los sismos.

En estos acontecimientos la importante participación de la sociedad civil fue un ejemplo internacional, pues hizo frente al desastre sin más protocolo que el sentido común, ya que la estrategia de gobierno fue rebasada por el desastre natural.

Esta experiencia da como resultado las iniciativas necesarias para repensar la importancia de la educación en protección civil, sobre todo cuando se convocan a todos los agentes participantes: Gobierno, organizaciones de la sociedad civil y población en general.

Derivado de lo anterior se crearon establecimientos que se especializaron en el estudio de los aspectos técnicos de la prevención de desastres, es así que nace el Sistema Nacional de Protección Civil (Sinaproc) medida adoptada por el Gobierno federal, que contó con apoyo internacional para la orientación y conocimiento de la prevención de Desastres sísmicos por parte del gobierno japonés y, por último y no menos importante, la participación de la UNAM que otorgó su apoyo a través de su personal académico para generar investigación en el tema de la prevención de desastres en el país.

Estas tres iniciativas dieron como resultado el Centro Nacional de Prevención de Desastres (Cenapred) el 20 de septiembre de 1988: “La UNAM aportó el terreno para su construcción y proporcionó personal académico y técnico especializado. Las actuales instalaciones del Cenapred fueron inauguradas el 11 de mayo de 1990” (Segob, 2014).

La importancia de contar con personal altamente calificado en protección civil se tornó un asunto relevante, por tal motivo la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico en 2013 entrega un estudio sobre el Sistema Nacional de Protección Civil en México. En este estudio, si bien se reconoce la labor de las diferentes instancias de la protección civil en el país también se marcan importantes retos como la coordinación.

El Manual de Organización y Operación del Sistema Nacional de Protección Civil brinda en cierta medida claridad sobre las funciones y las responsabilidades de los diversos actores involucrados en la protección civil, pero carece de especificidad sobre cómo deben coordinarse (OCDE, 2013, p. 7).

Los puntos específicos del estudio de la OCDE son los siguientes:

1. Aprovechar la oportunidad que brinda la Ley General de Protección Civil de 2012 para establecer prioridades para una gestión integral de riesgos por medio de consultas con los actores involucrados en los distintos niveles.
2. Dar seguimiento a la implementación de la Ley General de 2012 a nivel estatal mediante el establecimiento de un mecanismo de supervisión específico.
3. Aprovechar el impulso creado por la Ley General de 2012 para el diseño del siguiente Programa Nacional de Protección Civil.
4. Incluir la protección civil como prioridad en el Plan Nacional de Desarrollo.

La participación de acciones educativas puede estar presente en diferentes momentos de los puntos anteriores, sin embargo nos gustaría centrarnos en el punto número cuatro donde se recupera la inclusión de la protección civil en el Plan Nacional de Desarrollo (PND). Dice: “La protección civil privilegiará las acciones preventivas ante desastres, será incluyente y utilizará soluciones de innovación científica, eficacia tecnológica, organización y capacidad para enfrentar los retos presentes y futuros en este ámbito” (PND, 2013, p. 37).

Para lograr lo anterior debemos recuperar la idea de la protección civil en su conjunto, esto es convocar a los momentos que la integran: la prevención, la gestión de la emergencia, la atención al desastre y, por último, el seguimiento. Estos cuatro momentos plantean importantes retos que colocan en “tensión” la posibilidad de repensar la aportación del enfoque educativo. Ante esta tarea formadora tendríamos que preguntarnos lo siguiente: ¿cómo es

que el enfoque educativo podría apoyar a construir una cultura de protección civil en los tres momentos: antes, durante y después del desastre? ¿Y más aún con todos los actores que la integran?

Si bien el Cenapred cuenta con departamentos enfocados en el área educativa, ha encaminado sus esfuerzos³ a la capacitación de instructores a partir de distintos mecanismos para lograr incluir los tres niveles de participación en la protección civil, gobierno, organizaciones de la sociedad civil y población civil en general. Estos esfuerzos han dado frutos paulatinamente, pues la magnitud del pedido requiere una reflexión seria y argumentada, es aquí donde hago una invitación a los jóvenes pedagogos para acercarse a este espacio como un campo fértil de la reflexión educativa, para lograr el desarrollo de una cultura de la prevención que, sin lugar a dudas, convoca a un nuevo perfil de los actores de la protección civil en México.

Los esfuerzos del Cenapred, por ahora, se han encaminado a formar al cuadro de gobierno. El avance más significativo es la creación de la Escuela Nacional de Protección Civil (Enaproc) el 19 septiembre de 2011. Esta es una institución de carácter educativo de nivel medio superior y superior que busca la formación de técnicos profesionales y especialistas en el tema de protección civil y gestión integral del riesgo.

En este sentido, la Escuela Nacional de Protección Civil está orientada a la formación sistemática e institucionalizada de capital humano, y asume la responsabilidad de contribuir a la formación y fortalecimiento de recursos humanos, a través de programas educativos de tipo medio superior, superior y formación para el trabajo relacionados con la protección civil orientados a la prevención, mitigación de desastres, manejo de emergencias y gestión integral del riesgo (Enaproc, 2014).

³ Ver programas de capacitación del Cenapred para ubicar que la mayor parte de los destinatarios de estas capacitaciones pertenecen a los actores de gobierno, poco o nada se habla de los demás actores, ver <http://www.enaproc-cenapred.gob.mx/ofertaEducativa1.html>

Esta medida tan importante da pauta para la reflexión de estos perfiles y para repensar la formación de los demás actores de la protección civil, tal es el caso de la población civil en general y las organizaciones de la sociedad civil que no cuentan, por el momento, con la capacitación adecuada para hacer frente a esta tarea, pues parten de nociones empíricas y del intercambio de conocimientos entre instituciones, lo que ha generado una heterogeneidad en el manejo de los protocolos de actuación. Comenta un brigadista:

Los protocolos generarán mucha confusión pues hay diferencia incluso entre los estados, municipios e incluso a nivel federal en cuanto al manejo de los mismos. Porque aunque hay una ley federal de protección civil existen otras leyes estatales, incluyendo el Distrito Federal, entonces, eso genera una cierta confusión y poca coordinación dentro de las actuaciones (2014).

Situación que coloca en un importante riesgo tanto a las personas que desean ayudar como a las que se encuentran como víctimas del desastre. En este sentido, es necesaria la discusión de los diferentes tipos de formación y perfiles de los actores de protección civil, ya que como nos comenta un jefe de brigada de rescate: “Hay muchos voluntarios que quieren ayudar pero que realmente no están capacitados en nada, como se dice manos sobran pero capacitación falta” (2014).

La educación aparece “como la estrategia más clara” para que la población y los actores involucrados logren dar respuesta a estos acontecimientos, sin embargo no es una tarea sencilla, ya que los esfuerzos pedagógicos no sólo deben ocurrir en el sistema educativo nacional, si bien es muy importante, sólo es una parte de este trabajo.

Para construir una cultura de la prevención debemos echar mano de la educación en su conjunto, para contribuir a la inserción del sujeto en el mundo.

Los pedagogos tendríamos que abrir nuestros espacios de intervención, no podemos continuar desde un solo flanco, debemos

hacer frente a los retos de la modernidad, que nos coloca a nosotros y a otros profesionales en situaciones cada vez más complejas.

Desde lo educativo no hablamos sólo de formación de instructores, sino de formación del ciudadano. Es una cuestión de ser educado en ser voluntario, en ser solidario para lograr una cultura en protección civil. ¿Cómo podemos exigir a alguien que nunca ha tenido esa cultura que haga 100 horas al año de servicio voluntario o que sepa cómo responder ante un siniestro? (Jefe de Brigada, 2014).

De ahí que resulta importante que los jóvenes pedagogos no se ubiquen solamente en el ámbito de la escolarización, ya que esto limita su marco de acción e influencia, si bien poco se habla y reconoce su influencia en áreas diferentes al ámbito escolar. Estos espacios empiezan a visibilizarse, como lo hemos observado, en el comportamiento laboral que refiere la encuesta nacional de empleo, somos necesarios en otros escenarios educativos.

Los jóvenes pedagogos tienen importantes retos:

- El primero es abrir su espacio laboral y lograr llevar la reflexión pedagógica, a esos otros escenarios donde es necesario repensar los procesos de formación.
- Incluirse en la discusión nacional de la formación de ciudadanos de manera más activa.
- Reconocer la importancia de las instituciones educativas en articulación con el sistema escolar, diferenciar sus espacios de acción y sus cruces para apoyar la formación de mejores ciudadanos.

Si bien con todo lo expuesto a lo largo de este capítulo se buscó explorar la importancia de los pedagogos en el medio social, no podemos negar lo trascendental del espacio escolar y la tradición que se tiene en esa área como campo laboral.

Lo importante es comenzar una reflexión más amplia acerca de lo educativo y nuestro campo de acción, pues no implica ir muy

lejos, para hacerlo sólo basta mirar de vez en cuando las problemáticas que aquejan a nuestra sociedad y comenzar a colocar en tensión una perspectiva diferente vinculada a la acción pedagógica.

Y con ello espero que este texto sea útil para la discusión entre pares, que ayude al debate de la inserción pedagógica, y podamos reflexionar otros temas sociales urgentes de acción pedagógica, como es el caso de la formación de todos los actores de la protección civil y el rescate en México.

REFERENCIAS

- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión los maestros de educación primaria en México*. México: CDE.
- Camacho, Anel (Brigadista). Entrevista. Ciudad de México, 11 de septiembre de 2014.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Cenapred (2014, septiembre19). Programas de capacitación. Recuperado de <http://www.enaproc-cenapred.gob.mx/ofertaEducativa1.html> (Consultado el 11 de septiembre de 2014).
- Convenios de Ginebra de 1949. Recuperado de <https://www.icrc.org/spa/assets/files/publications/convenios-gva-esp-2012.pdf> (Consultado el 29 de septiembre de 2014).
- Dettmer, J. (2002). Educación y desastres: reflexiones sobre el caso de México. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII (2), enero-marzo, pp. 43-72.
- Domínguez Navarro, Jesús (Jefe de Brigada). Entrevista. Ciudad de México, 14 de septiembre de 2014.
- Ducoing, P. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: IPN/COMIE.
- Durkheim, É. (1996). *Educación y sociología*. México: Ediciones Coyoacán.
- Enaproc. Recuperado de <http://www.enaproc-cenapred.gob.mx/> (Consultado el 5 de octubre de 2014).
- Gonzalbo, P. (1999). *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos en la vida urbana*. México: El Colegio de México.
- Literas, Ernesto. Total desastre en Los Cabos: angustia de habitantes, claman a las autoridades rebasadas. Recuperado de <http://www.infoliteras.com/noticia.php?id=23167> (Consultado el 28 de septiembre de 2014).
- Menéndez, R. (2013). *Las escuelas primarias de la Ciudad de México en la modernidad porfiriana*. México: UPN.

- Observatorio Laboral. Recuperado de <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/ola/content/common/reporteIntegral/busquedaReporte.jsf#AnclaGrafica> (Consultado el 16 de octubre de 2014).
- OCDE (2013). Estudio de la OCDE sobre el Sistema Nacional de Protección Civil en México: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.proteccioncivil.gob.mx> (Consultado el 25 de septiembre de 2014)
- Perfil de egreso de la Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/pedagogia> (Consultado el 11 de septiembre de 2014).
- Perfil de egreso de la Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Recuperado de <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/lib/acercade/omvp.php#egresado> (Consultado el 11 de septiembre de 2014).
- PND (2013-2018). Protección Civil y Prevención de Desastres. México. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf> (Consultado el 19 de septiembre de 2014).
- Tanck, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México. *Historia mexicana*, XXII (4). México: El Colegio de México.
- Ulloa, P. y Vicenteño, D. Huracán 'Odile' toca tierra en Cabo San Lucas. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/09/15/981731> (Consultado el 28 de septiembre 2014).
- Vega, M. I. (1999). La Cartilla Lancasteriana. *Tiempo de Educar*, 1 (2), julio-diciembre, pp. 157-179. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

CONCLUSIONES

C. A. Constitución del Sujeto y Formación

Esta obra expone las tensiones educativas de la Universidad en reflexiones diversas y concepciones sobre los aspectos educativo y pedagógico, el saber y el conocimiento, ubicadas en las transformaciones institucionales de educación superior actuales. El libro aborda diversas tensiones y contradicciones que presenta la Universidad, estableciendo como punto de partida la reflexión de lo que ocurre en la UPN. Entre sus planteamientos podemos destacar el impacto de las reformas en educación superior en las últimas décadas, donde se implementó y desarrolló el sistema de estímulos que si bien ha propiciado un mayor número de profesores con posgrado, y una aparente mayor productividad académica, también ha favorecido la competencia individualistas y la fragmentación de los académicos. En contraparte, también se han llevado a cabo importantes esfuerzos por desmarcarse de esta competencia, para replantear el trabajo académico y revitalizar (a veces contra corriente) el trabajo colegiado.

En el embate de estas tensiones, la Universidad despliega diversidad de procesos que impactan en la formación de sus estudiantes y en las prácticas educativas; esta obra da cuenta de algunas de ellas.

En una Universidad pedagógica la razón se funda en la condición misma del ejercicio docente y de la concreción de la educación, en tanto que se realiza en y con el diálogo que se establece tanto con el conocimiento y el saber, como entre los sujetos. Diálogo que no sólo reclama la concurrencia colectiva, sino el reconocimiento del otro en su dimensión de alteridad y el ejercicio constante del intercambio en el que, de manera agonística, se configuran no sólo los vislumbres de otras posibilidades del saber, sino de los principios éticos con lo que es posible hacer de la docencia y la investigación esa actividad pedagógica que apunte a la configuración del vínculo colectivo.

La educación es determinante para crear también, entre otras cosas, la cultura de la solidaridad y de la participación ciudadana, se sabe que estas cuestiones se encuentran por debajo de la idea principal de que se estudia solamente para “hacer dinero”. Sin embargo, la reflexión de este texto va construida desde un ideal fundamental donde se cuestiona ¿para qué? y ¿por qué se estudia? Retando al pedagogo e invitándolo a buscar sus propias razones simbólicas como profesional de la educación. Porque es en el ejercicio cotidiano de la docencia y la investigación en este sistema, donde a la vez que se invisibilizan las condiciones por las cuales la educación se ha transformado en esa tecnología burocrática, también se hace visible la individualización del ejercicio docente universitario que se contrapone virulentamente a la convergencia colectiva en los cuerpos académicos.

Independientemente de las reformas, políticas y demandas que se establecen a las universidades, la docencia universitaria siempre tendrá la exigencia de formar profesionales que respondan a las exigencias sociales, culturales, educativas de la sociedad; ofrecer los conocimientos básicos, necesarios y significativos de una profesión que la distingue de las demás, pero que a la vez permita la interlocución con otras profesiones, producir nuevos conocimientos que enriquezcan el saber humano, y sobre todo: comprender y defender la libertad de cátedra como cualidad indiscutible de la docencia universitaria.

En cuanto a la investigación es de suma importancia ponderar, discutir y enaltecer los estándares de calidad en la producción académica, llevar esta reflexión a las aulas de la Universidad y los congresos. Discutir acerca de la importancia de crear verdadera ciencia social, que a propósito es lo más destacado en los países en vías de desarrollo, por encima de las ciencias duras, obviamente, y debido a los extensos problemas sociales.

Las reflexiones que aquí se exponen rodean y enmarcan un problema estructural en la educación y en los significados de educación e investigación: cómo se entienden, cómo se desarrollan en la práctica docente, de investigación y siendo alumno.

En el entramado de una obsesión por las evaluaciones y el desarrollo de múltiples formas de control, son interesantes las maneras de restablecer e incentivar la producción académica, sin embargo esto no ha podido resolver el problema coyuntural, pues lejos de reestructurarlo destaca la profundidad de las raíces de un sistema instalado en la corrupción y el simulacro.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Académica*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Dirección de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
Alejandro Gallardo Cano *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Ejecutiva*
Alejandro Gallardo Cano *Coordinador Técnico*

Vocales académicos

Etelvina Sandoval Flores
Rosa María González Jiménez
Jorge Mendoza García
Armando Solares Rojas
Rosalia Menéndez Martínez
Abel Pérez Ruiz

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Jesica Coronado Zarco*
Edición y corrección de estilo *Mariana Molina Jaimés*

Esta primera edición de *Tensiones en el proceso educativo universitario*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 31 de agosto de 2017, en los talleres gráficos del Departamento de Reproducciones Gráficas de la Secretaría de Educación Pública, ubicado en Mariano Azuela núm. 197, col. Santa María la Ribera, CP 06400, Ciudad de México. El tiraje fue de 300 ejemplares.