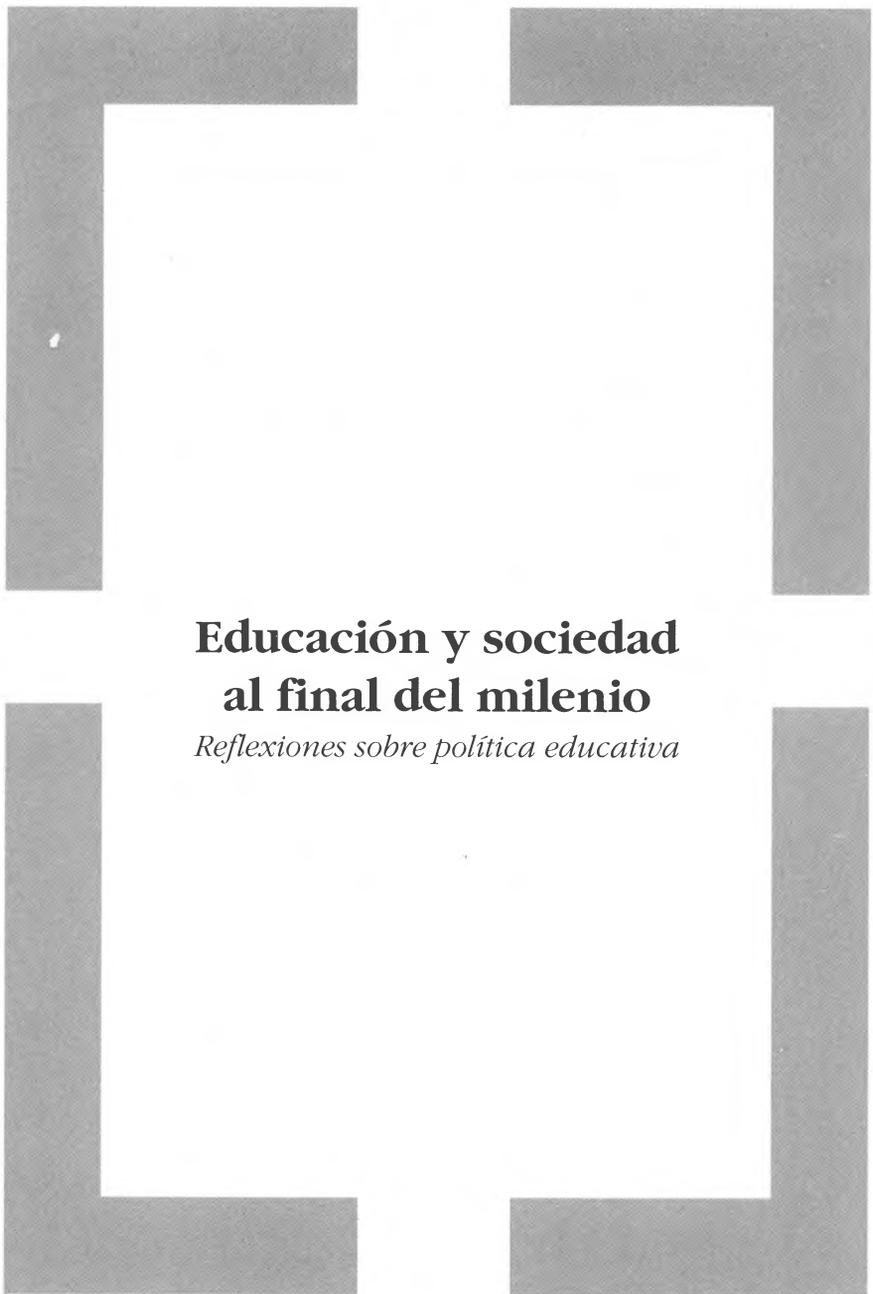


EDUCACIÓN Y SOCIEDAD  
AL FINAL DEL MILENIO

*Reflexiones sobre política  
educativa*

Óscar Wingartz Plata



**Educación y sociedad  
al final del milenio**

*Reflexiones sobre política educativa*

**Colección Textos**

• Número 30 •

COLECCIÓN  
TEXTOS

**Educación y sociedad  
al final del milenio**

*Reflexiones sobre política educativa*

Óscar Wingartz Plata

Universidad Pedagógica Nacional  
Dirección de Difusión y Extensión Universitaria  
Fomento Editorial  
MÉXICO • 2002

Óscar Wingartz Plata

*Educación y sociedad al final del milenio*

Reflexiones sobre política educativa

Colección **Textos**. Número 30

Marcela Santillán Nieto

**Rectora**

Tenoch E. Cedillo Ávalos

**Secretario Académico**

Arturo García Guerra

**Secretario Administrativo**

Abraham Sánchez Contreras

**Director de Planeación**

Juan Acuña Guzmán

**Director de Servicios Jurídicos**

Elsa Mendiola Sanz

**Directora de Docencia**

Aurora Elizondo Huerta

**Directora de Investigación**

Fernando Velázquez Merlo

**Director de Biblioteca y Apoyo Académico**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

**Director de Unidades UPN**

Javier Olmedo Badía

**Director de Difusión y Extensión Universitaria**

Anastasia Rodríguez Castro

**Subdirectora de Fomento Editorial**

**Diseño de colección**

Margarita Morales Sánchez

**Formación**

Rita Yolanda Sánchez Saldaña

**Revisión**

Luis Antonio Borrayo Chinchía

© Derechos reservados por el autor Óscar Wingartz Plata

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional

Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna

Delegación Tlalpan, C.P. 14200. México, D.F.

ISBN 970-702-029-6

LC2670.6 Wingartz Plata, Óscar

W5.4

Educación y sociedad al final del milenio: reflexiones sobre  
política educativa / Óscar Wingartz Plata -- México: UPN, 2002.  
143 p. -- (Colección Textos; 30)

ISBN 970-702-029-6

I. EDUCACIÓN SUPERIOR-AMÉRICA LATINA

I. t. II Serie

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.

*A todos los hombres y mujeres que están legítimamente preocupados por la labor educativa en México y en la América Latina.*

## PRÓLOGO

Es una tarea difícil prologar un trabajo de investigación, porque ello requiere analizarlo en sus diversas perspectivas y facetas; en sus bases teóricas, sociales e históricas, de la manera como fue concebido por el autor, o los autores, buscando siempre encontrar los aspectos aportativos a la comprensión del problema o tema investigado. En este caso particular, el autor nos lleva a analizar el sentido y valor de la educación en general, y de la educación superior en particular, lo cual requiere ser reflexionado con él para comprender el alcance de su preocupación y de su pertinencia, así como las posibilidades de realización.

En el sentir general, no sólo de nuestro país sino de América Latina y del mundo, está presente considerar la educación como un factor de cambio y de transformación de la sociedad. Empero, de acuerdo con la sociología de la educación, ésta debe ser entendida como un compromiso asumido por la sociedad responsablemente, para educar a sus generaciones futuras, lo cual le permite prevenir su continuidad como organización social humana.

De tal manera, la educación debe ser prioritaria, como lo es su calidad. En la actualidad, cada día es más frecuente que a través de los medios de comunicación se denuncie las deficiencias de ésta. Se culpa a los gobiernos, a las autoridades, a los maestros y a veces a los estudiantes; a la falta de recursos económicos, a las directivas marcadas por los organismos internacionales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial). Esta misma preocupación por la educación se hace con cierta frecuencia presente en el discurso político, pero de forma particular en los tiempos electorales. Partidos, funcionarios y candidatos reiteran la alta prioridad que tiene la educación. Sin embargo, ni las quejas, ni las denuncias, ni los pronunciamientos retóricos sirven para mejorar efectivamente el funcionamiento del sistema educativo.

El análisis tiene que ir más a fondo, comprender que la mayor parte de las deficiencias en el campo educativo tienen su origen en

las características de nuestro poder educativo, porque éste tiene los mismos vicios de nuestro sistema político, que se caracteriza por ser autoritario, acostumbrado a tomar decisiones sin dialogar con los gobernados. Como en todos los ámbitos de la vida social, en el educativo la solución de fondo implica democratizar el poder que lo gobierna, incorporando a la sociedad en este proceso. Entre nosotros no ha existido, ni en la estructura jurídica ni en la práctica, instancias orgánicas donde las autoridades educativas se relacionen con los ciudadanos e informen a la sociedad en su conjunto sobre lo que le interesa, ni le rinden cuentas sobre su desempeño respecto a algo que pueda ser comprobable. Es decir, las iniciativas en la política educativa y en la educación política tienen que partir de un acuerdo de voluntades que permita coordinar los objetivos, los métodos, las acciones de la práctica educativa, como una respuesta a las necesidades nacionales de crecimiento y desarrollo.

Si miramos un poco en la historia de la educación superior y en la universitaria en particular, encontramos que en el curso de los años setenta y parte de los ochenta, los procesos de reforma estuvieron a la orden del día en América Latina. En términos generales podemos decir que tales procesos coincidieron con el paso, en nuestra región, de una enseñanza superior elitista a una de masas, acorde con la adopción del llamado modelo de “desarrollo hacia adentro”, promovido por la CEPAL. Como a su vez los esfuerzos de integración regional y subregional utilizaron como instrumentos los aranceles proteccionistas y los incentivos fiscales al desarrollo industrial, a fin de establecer una demanda interna expandida por la existencia de mercados más amplios.

Más de treinta años después, la educación superior está nuevamente a discusión. Pero, mientras que en la década de los setenta muy pocos dudaban del papel clave de la educación superior en los esfuerzos conducentes al desarrollo y formadora por excelencia de los recursos humanos de alto nivel –incluso, frecuentemente se le atribuía el papel de “conciencia crítica de la sociedad” y motor del adelanto social– el debate actual se caracteriza por la existencia de toda una escuela de pensamiento, promovida por algunos organismos internacionales de financiamiento, la cual pone en tela de juicio la eficacia de la educación superior, especialmente la pública. Cues-

tiona su eficacia económica y su rentabilidad social; discute la prioridad y la cuantía de las inversiones destinadas a este nivel educativo.

El debate contemporáneo sobre la educación superior es más complejo del que tuvo lugar hace treinta años. Desde luego que lo que puede ahora estar en juego es la confianza misma de la sociedad y del Estado, respecto a que la educación superior sea uno de los medios privilegiados con que cuenta un país para promover su desarrollo humano endógeno, fortalecer su identidad nacional y asegurar su autodeterminación.

Cada época histórica de América Latina ha estado en consonancia con el modelo de desarrollo económico y social prevaleciente, por esto se ha visto en la necesidad de rediseñar la formación de las élites dirigentes y profesionales. Pero mientras que en el pasado ésta se concretaba en las llamadas "reformas universitarias", generalmente promovidas por las propias comunidades académicas y ligadas con propósitos democratizadores y de transformación social, los procesos actuales apuntan a una redefinición de las relaciones entre el Estado, la sociedad y la universidad. Ahora, ya no siempre parte la iniciativa de los sectores académicos, sino de los cuestionamientos externos a la academia. A diferencia de las décadas anteriores, ahora encontramos una sociedad crítica de la universidad, ésta ahora debe rendir cuentas ante públicos externos. Es un sistema de educación superior en el que los actores tradicionalmente excluidos bajo el concepto de autonomía, ahora son copartícipes o hasta protagonistas del cambio.

La humanidad ha entrado en un proceso acelerado de cambios que se muestran en todos los ámbitos del acontecer político, social, científico y cultural. Se está viviendo el inicio de una nueva era civilizatoria donde la educación como conocimiento y la información juegan un papel central.

Conviene señalar que el hecho de arribar al año 2000 no debe concebirse como una fecha mágica que por sí sola va a transformar el mundo. Los cambios profundos son el resultado de grandes procesos de gestación, por lo tanto, no surgen como consecuencia de fechas convencionales. En realidad el siglo *xxi*, según algunos especialistas, se empezó a perfilar desde las últimas décadas del siglo anterior. Por otro lado, no todos los países ni todas las sociedades ingresarán en el nuevo siglo al mismo tiempo. Incluso, dentro de un mismo Estado-

nacional, los sectores modernos accederán más pronto que los tradicionales.

Los probables escenarios para América Latina y el Caribe demandan analizar con detalle lo que significó para nuestra región la “década perdida” de los ochenta y la situación actual. Algunos especialistas denominaron la década de los noventa la “década de la esperanza”, porque, según su pensar, se logró frenar la hiperinflación, equilibrar los indicadores macroeconómicos y mostrar indicios de un renovado crecimiento. En 1999 el único país que posiblemente registre crecimiento económico en la región es México, con cerca de 3% del producto interno bruto. Empero, el resultado de todo esto tuvo un costo social muy alto. Por lo tanto, en contra de dicha caracterización, la década de los noventa debe ser llamada: “la década del incremento de la pobreza y de la exclusión, en América Latina y el Caribe”.

América Latina es la zona y la región geográfica en que se da la más injusta distribución de la riqueza; el propio Banco Mundial presenta a ésta como la región con “la más extrema polarización distributiva en el mundo”. Más de 200 millones de personas se encuentran en la pobreza, más de la mitad de esta cantidad viven en la extrema pobreza o en miseria extrema. Las estimaciones más optimistas indicaban hace pocos años que llegaríamos al año 2000 con más de la mitad de la población sumida en la pobreza. La nuestra es la región del mundo donde la población crece más rápidamente, entre 2.3 y 2.5% anual, se estimaba que para el año 2000 seríamos 540 millones, de los cuales, el 70% sería población urbana y los demás vivirían en ciudades de más de un millón de habitantes. En los próximos años cuatro de las doce aglomeraciones humanas más grandes, o sea las llamadas megalópolis que se encuentran en la región, tendrán más de 13 millones de habitantes: la ciudad de México, 26 millones, San Pablo, 24, Río de Janeiro, 13.3 y Buenos Aires, 13.2.

Según el SELA, el 60% de las personas activas en América Latina tienen problemas de empleo, ya sea por estar inactivos o por estar en el sector informal, con baja productividad y nivel de remuneración. La participación en las exportaciones mundiales ha descendido significativamente. Según cifras de la UNCTAD, en 1959 América Latina exportaba un 11% del total mundial; en 1970 bajó al 4.8% y en 1990 representó sólo el 3.6%, esta última cifra se mantiene.

En 1992 la región transfirió por concepto de servicios de la deuda externa nada menos que 30 mil millones de dólares. Entre 1982 y 1990 los países de la región transfirieron al exterior 230 mil millones de dólares, equivalentes al 200% del valor de sus exportaciones. En cambio, las importaciones aumentaron en 1992 un 17%, así como el precio de los productos importados. De 1981 a 1992 América Latina sufrió una pérdida en términos de intercambio comercial del orden del 28%. O sea, con la misma cantidad de productos de exportación podemos en la actualidad comprar un 28% menos de productos industrializados.

Lo anterior nos permite afirmar que en las últimas décadas América Latina y el Caribe, como región, se han hecho más pobres y marginales, a excepción de los reducidos sectores de privilegiados de las clases altas urbanas vinculadas a la economía internacional de mercado, los cuales representan verdaderos "islotos de modernidad en océanos de pobreza". El 10% de los hogares más ricos perciben el 40% del ingreso total, de acuerdo con el Banco Mundial. Sin embargo, América Latina y el Caribe representan una región sumamente rica en recursos naturales, por lo mismo de enormes posibilidades si se les explota racionalmente. El patrimonio ecológico de la región es uno de los más privilegiados del planeta. Por ejemplo, aquí se encuentra la zona de mayor biodiversidad del mundo, los bosques del Amazonas son considerados como el principal "pulmón de la tierra", pues produce cerca del 40% de la biomasa vegetal y del oxígeno regenerativo de la tierra, frente al 14% que generan los bosques templados. Las tres grandes cuencas hidrográficas del Amazonas: el Orinoco y el Río de la Plata, concentran las dos terceras partes del caudal hídrico superficial total del mundo; el 19.5% del potencial hidroeléctrico y el 3% de las reservas de combustibles fósiles que existen en el mundo se producen en la región.

Así podríamos seguir enumerando las enormes riquezas que integran el patrimonio ecológico y natural de nuestro continente. El problema es la notable desigualdad en su distribución y el voraz apetito que despierta en las transnacionales y sus aliados locales. Podemos decir que uno de los fenómenos más característicos de esta época **finisecular es la aparición de la globalización o mundialización**, la cual modifica el paradigma de las relaciones interestatales hasta

ahora vigente. El concepto de **globalización** no se limita al aspecto puramente económico. En realidad es un proceso multidimensional que comprenden aspectos vinculados con la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, etcétera. A su vez, los avances tecnológicos están modificando profundamente la naturaleza de la actividad productiva. Anteriormente el desarrollo dependía de la cantidad de energía, de recursos naturales, de trabajo, de capital; hoy en día depende sobre todo de la capacidad de conocimiento y de la información disponible para actuar sobre el proceso de trabajo. Hay pues, una tendencia hacia la “desmaterialización” del proceso productivo, es decir, hacia una menor utilización relativa de materias primas y una mayor incorporación de *intangibles*. La riqueza de las naciones se ciñe en la actualidad, principalmente, al conocimiento y la información. Sin embargo, el proceso de globalización no está generando un incremento uniforme de progreso y desarrollo en todas las regiones del mundo. Más bien se está dando una *globalización fragmentada* o *segmentada*, que concentra ventajas del desarrollo en un sector relativamente reducido de la población mundial y crea profundas brechas de desigualdad en términos de calidad de vida y acceso a los bienes económicos y culturales.

Frente a los procesos de globalización y de conformación de los grandes bloques económicos, los Estados necesitan nuevos enfoques y políticas lúcidas para fortalecer su capacidad de negociación, fomentar su competitividad y mejorar su inserción en la economía mundial. Éste es un reto que las instituciones de educación superior tienen también que asumir como un imperativo de la época y contribuir a la formulación de esas políticas.

Uno de los elementos clave para reinsertarnos de manera favorable en una economía mundial abierta, radica en el mejoramiento sustancial de nuestra *competitividad*. Competitividad implica conocimiento, tecnología, manejo de información, destrezas; significa elevar la *calidad* de nuestros sistemas educativos y la preparación de nuestros recursos humanos de alto nivel, tal como tempranamente lo entendieron los países del sudoeste asiático y se dispusieron a hacer copiosas inversiones en la educación de su gente. Competitividad significa incorporar el progreso técnico a la actividad productiva, a fin de pasar de la “renta perecible”, basada en los recursos naturales y en la mano de obra barata, a la “renta

dinámica”, que incorpora valor agregado por el avance tecnológico. Pero no hay avance tecnológico sin avance científico, y esto a su vez hunde sus raíces en un sistema educativo de alta calidad. Por lo tanto, los países que aspiren a competir en los nuevos espacios económicos tienen que dar atención preferente a la formación de sus recursos humanos del más alto nivel, al desarrollo científico, al progreso técnico y a la acumulación de información, todo lo cual significa priorizar las inversiones en educación, ciencia, tecnología e investigación. Educar para competir, pero también educar para compartir.

La educación está, pues, llamada a constituirse en la inversión prioritaria en nuestros países. Sin embargo, existe un debate internacional, se puede decir que toda una escuela de pensamiento pone en duda la eficacia y la prioridad de las inversiones destinadas a la educación superior en los países en desarrollo. Y no vacila en recomendar la inversión en los niveles precedentes de enseñanza, o sea, en la educación primaria y básica; llega incluso a recomendar que se asignen a estos niveles buena parte de los recursos que en la actualidad se destinan a la educación superior. Está fuera de toda duda la prioridad e importancia de ofrecer a todos nuestros niños y adolescentes una educación básica de calidad que concentre su atención en los aprendizajes efectivos. Porque este tipo de educación, más que un fin en sí misma, es la base para un aprendizaje y un desarrollo humanos permanentes, sobre el cual los países puedan construir sistemáticamente nuevos niveles y tipos de educación y de capacitación. Pero la educación básica debe ser entendida como “base” y no como “techo”. Es decir, no puede convertirse la adopción de esta meta en un pretexto para disminuir la consideración de otras demandas educativas. Mejorar la calidad en ese nivel implica también ampliar la cobertura educativa como la pertinencia y la equidad en educación, son la búsqueda de una mayor eficiencia. Pero ello de ninguna manera implica desestimular las inversiones en otros niveles de enseñanza, como en la investigación, el desarrollo científico y tecnológico, tan necesarios para que cada nación pueda gozar de una autonomía relativa en el concierto de las naciones. En la Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, celebrada en Kingston, Jamaica, en mayo de 1996, los ministros consideraron la educación superior como un “factor crítico para el desarrollo de la región”. No sin

dejar de señalar que uno de los grandes problemas que la educación superior enfrenta, es el de la baja calidad de muchos de los programas y de la forma inadecuada como las distintas instituciones responden a las exigencias del desarrollo económico, del mercado laboral y a los requerimientos del avance científico y tecnológico. Por ello, recomendaron “propiciar políticas que fortalezcan la capacidad de las instituciones de educación superior para cumplir con los más altos estándares de calidad, con su misión como formadoras de recursos humanos y convertirse en núcleos de investigación científica y tecnológica en estrecha colaboración con los sectores productivos; e impulsar cambios que contribuyan a que las inversiones y demás instituciones de educación superior se conviertan en factores que colaboren en la mejora de la calidad de los niveles educativos precedentes, con especial atención en los programas y la formación inicial de los docentes”. Por otro lado, se ha señalado incansablemente que la región latinoamericana invierte demasiados recursos en la educación universitaria en detrimento de la educación básica. Empero, estudios relativamente recientes demuestran que América Latina invierte menos por cada estudiante de educación superior, que las otras regiones del mundo. Incluso, los países de Sub-Sahara gastan tres veces más en el estudiante del nivel terciario que en América Latina. Fernando Reimers llega a la conclusión de que en nuestra región lo recomendable no es reducir o quitarle los fondos públicos a la educación superior para transferirlos al nivel de la educación primaria, sino invertir más en el sector educativo, ya que las cifras comparativas demuestran que Latinoamérica invierte menos en educación que todas las otras regiones del mundo (cfr. F. Reimers, “Harvard Institute for International Development”, en: *Education, Equity and Economic Competitives in the Americas: A inter-Dialogue-OEA Project*, 1994).

En 1991, la Unesco apuntaba que “si un país descuida su sistema de educación superior, no podrá mantener contactos provechosos con la comunidad científica e intelectual mundial ni disponer de las capacidades y conocimientos que se necesitan para hacerse cargo de modo independiente de su propio desarrollo” (*Informe Mundial sobre la Educación*, Unesco, 1991). En esta región del mundo el 85% de la investigación científica se realiza en las universidades, particularmente en las públicas. Por esta misma razón, la Unesco considera que

“el Estado y la sociedad deben percibir la educación superior no como una carga para el presupuesto público, sino más bien, como una inversión nacional a largo plazo, para acrecentar la competitividad económica, el desarrollo cultural y la cohesión social” (Documentos sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. París, Unesco, 1995). Por lo anterior podemos decir que las universidades tienen la responsabilidad de estimular el espíritu creativo y la investigación científica, punto de partida de todo esfuerzo de mejoramiento científico-tecnológico. A ellas les corresponde asumir esta gran responsabilidad, como a la vez la de contribuir a introducirnos en la modernidad de forma autónoma y no como un apéndice en la investigación científica contemporánea.

La modernidad para nosotros radica entonces en construir, desde nuestra propia identidad cultural, un modelo endógeno de desarrollo humano sustentable que no excluya la apertura de la economía y la búsqueda de una inserción favorable en el actual contexto internacional.

La educación superior tiene que tomar en cuenta, además de los cambios generados por la globalización y el rol central del conocimiento y de la información en el nuevo paradigma productivo, una serie de fenómenos que inciden en la vida política, cultural y socioeconómica de los pueblos latinoamericanos y su misión en la sociedad contemporánea.

Más allá de los discursos de gobiernos neoliberales en contra de la educación superior pública, se debe buscar superar las características de la universidad tradicional latinoamericana, como son los elitismos y el énfasis por la profesionalización que postergan el cultivo de la ciencia y de la investigación, el predominio de la cátedra como unidad docente, la organización tabular de la enseñanza de las profesiones con escasas posibilidades de transferencia de un currículo a otro, una carrera docente incipiente y catedráticos que consagran pocas horas a sus labores de enseñanza, métodos docentes basados en cátedras magistrales y en la simple transmisión de conocimientos, preocupaciones por los problemas nacionales, crisis económica crónica por la insuficiencia de recursos, etcétera.

Las tendencias innovadoras de la educación superior y de las universidades en América Latina y el Caribe son de apertura a la reorganización y flexibilización de sus estructuras académicas, en la cual el

departamento triunfa como unidad básica; existe una tendencia a ofrecer en la mayoría de las universidades carreras de ciclo corto que respondan a las nuevas demandas sociales, se advierten esfuerzos encaminados a definir políticas que orienten su desenvolvimiento como un subsistema debidamente coordinado e integrado; en la organización de las universidades como sistema, más que una entidad ubicada en un solo sitio, aparecen las universidades y los institutos tecnológicos regionales que tratan de vincularse al desarrollo de una determinada zona del país; especialización de universidades que se consagran a un determinado campo del conocimiento; la educación continua hace cada vez más difusa y borrosa a la educación escolarizada y poscolar; coexistencia de macrouiversidades de más de 100 mil alumnos con microuiversidades con pocos centenares; creación de estudios de posgrado ligados a las tareas de investigación. Un estudio realizado por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), que comprendió 540 universidades de la región, muestra que “el más alto número de planes de estudio de posgrado (Especialidades) es en Ciencias de la Salud. En cambio es bajo en Ciencias Agropecuarias, del Mar y de Ciencias de la Educación, áreas en las que Latinoamérica está necesitada. Lo que marca una llamada de atención respecto de la planeación de nuevos posgrados”. También revela que Brasil, Chile y México son los únicos países que tienen posgrados en todas las áreas y, en general, falta la formación de personal idóneo para este nivel. Ya que “el mínimo requisito es que los profesores que la imparten tengan ya el grado en los niveles en que lo hacen. Pero de acuerdo a la información que poseemos, este requisito sólo lo cumple el personal académico en un 57% en especialidad y un 40% en maestría” (A. Villegas, “La experiencia del posgrado en América Latina”, en: *Universidades*, núm. 8, julio-diciembre, UDUAL, 1994, p. 3 ss.).

Están, ya en el nuevo milenio y ante la realidad socioeconómica de nuestra región latinoamericana, demandas de grandes cambios en los diversos ámbitos de la educación, especialmente en el de la educación superior, cambios que sin duda plantean nuevas expectativas que busquen trascender la situación de nuestros países en vías de desarrollo y ponerlos en caminos que propicien alcanzar plenamente éste. Todo esto provoca fuertes presiones sobre las políticas educativas y obligan a redefinir planes y programas alternativos que sean innovadores.

Empero, habremos de decir que las más grandes tendencias e impactos en la educación superior no sólo van desde dentro de los países, sino que también vienen de fuera hacia dentro a través de una dialéctica que presenta una gran multiplicidad de escenarios, los cuales han alterado de forma significativa la idea de las funciones, de sus sectores, de la gobernabilidad, su calidad, así como el papel que ésta deberá jugar en la sociedad. En este horizonte encontramos que la crisis y el cambio se han mezclado para mantenerse como la regla y no la excepción.

En el entorno en que se desarrolla la educación superior se da una diversidad de escenarios y de futuros muy complejos. Las tendencias guardan un punto eje: el de la transición, donde los discursos y las políticas públicas están variando en su sentido y naturaleza, sostenidos tradicionalmente. La nueva realidad de la globalización económica demanda un proceso de reorganización en la división internacional del trabajo en amplias zonas geoeconómicas y de capital, dentro de marcos definidos de integración en bloques de dominio de las grandes potencias industriales, científicas y tecnológicas. Sin embargo, es necesario señalar que este proceso de globalización de ninguna manera ha generado un progreso uniforme de desarrollo en las diversas regiones del mundo. La globalización es más bien, como han apuntado algunos especialistas, una forma global fragmentada, segmentada, en la medida que concentra los beneficios del desarrollo en un sector relativamente pequeño de la población mundial, lo cual crea enormes brechas de desigualdad social y económica, como de acceso a los bienes culturales entre los diversos componentes de las sociedades nacionales, tanto en los países altamente industrializados como en los subdesarrollados.

En los procesos de redefinición de sectores, de regiones, de estructuras sociales y económicas, la educación superior se nos presenta con profundas alteraciones y se están buscando las formas para redimensionar sus funciones y objetivos. Es decir, se presenta un cambio estructural en dicho nivel educativo para colocar la oferta por encima de la demanda, a partir de la perspectiva de la acreditación de las calificaciones adquiridas en relación con el mercado de trabajo. Lo anterior ha significado, en cierto modo, una ruptura con las formas tradicionales de organización, cambio con el que se dé una compleja mezcla, algunas veces interdependiente en el nivel regional e incluso

en el internacional, en contra de lo que antiguamente eran considerados como sistemas aislados de educación superior nacional.

Hace casi dos décadas que la educación superior y universitaria ha empezado a ser interpretada y revalorada desde una perspectiva estratégica, especialmente en su articulación con la producción de conocimientos de frontera en los campos de la ciencia y la tecnología requeridos por la planta productiva, de servicios e industriales, como de la internacionalización de las transferencias de conocimientos y de información. Todo lo cual requiere ser impulsado y evaluado por el Estado, de acuerdo con las técnicas desarrolladas y aplicadas por las empresas privadas. Esta función de entidades productoras de conocimientos útiles ha sido el paradigma que ha modificado el perfil de las universidades y de las instituciones de educación superior.

Desde el inicio de los años ochenta encontramos que los fondos federales: estatales y nacionales, se han venido contrayendo de manera notable. Aun en aquellos países de las diversas regiones del mundo, donde se tienen altas tasas de escolarización privadas, la mayoría de la demanda social se ubica en las instituciones públicas, por lo que el impacto de la tendencia de contracción de los recursos ha traído un impacto de consecuencias sociales que repercute en costos, oportunidades, calidad y gobernabilidad. Los fondos de inversión en la educación superior son fundamentales para mantener la investigación básica, de frontera y experimental, la participación social y el apoyo al estudiantado. La contracción, pues, de los recursos en este ramo está llevando, incluso en los países desarrollados, a francas divergencias sociales en el acceso, en perjuicio de la movilidad académica de los estudiantes, de minorías nacionales y de bajos recursos.

La contracción y la reducción del gasto público en la educación superior se observan en el aumento cada vez más creciente de las instituciones privadas y en la búsqueda de fuentes de financiamiento externas; es particularmente notable en el caso de los países desarrollados, en un esfuerzo por vincular los servicios y productos de las universidades con la industria. Por señalar algo, según datos de 1996 de la OCDE, el gasto de inversión privada hacia la educación pública superior llegó a alcanzar el 70% de sus ingresos. Esto generó modificaciones sustanciales en sus programas académicos, en la infraestruc-

tura institucional, en el personal académico, en sus lenguajes y fines sociales fundamentales y en sus expectativas públicas. O sea, en el sistema en conjunto.

Una de las consecuencias más notables y que ha generado el más grande debate en el marco de las nuevas realidades de la educación superior en el nivel global, está referida a los nuevos términos de la administración, de la gobernabilidad y la evaluación de la calidad de las instituciones. Las palabras de cómo se maneja el debate, se refieren al incremento de las exigencias en cuanto a un mejor manejo en la administración de los diversos fondos, en la demostración de las responsabilidades fiscales, en alcanzar objetivos que provienen de los gobiernos, que no del Estado o de la nación, en la productividad de los profesores y de los investigadores y en la especificidad de los resultados académicos de los estudiantes. De tal manera, pues, el énfasis está puesto más en la administración de los tiempos y de los recursos, en la comercialización y el mercado, que en las nociones de libertad académica, de autonomía y, menos aún, por la defensa del desarrollo nacional.

Una más de las tendencias de mayor impacto se encuentra en las relaciones entre las nuevas tecnologías y la educación superior. Por ello podemos decir que la era del conocimiento y de la tecnología está generando dramáticas transformaciones en las instituciones de educación superior, en cuanto que esto afecta directamente la naturaleza misma del conocimiento que se produce y transfiere, así cómo éste es organizado y evaluado por la sociedad.

Esta serie de contradicciones y problemas se están presentando cuando existe un crecimiento desmesurado de la matrícula en todos los niveles de la educación, donde los sistemas de escolarización se dan de manera diferenciada y agudamente desde criterios de desigualdad social. Los diversos congresos que la Unesco ha organizado en los últimos años, permanentemente han señalado que no obstante el crecimiento de las matrículas en la educación superior, es también extraordinaria la creciente desigualdad en el acceso entre los países desarrollados y los que están en vías de desarrollo, ya que mientras los primeros mantienen tasas de incorporación que giran alrededor de un 40% de grupo y de edad correspondiente, los segundos no alcanzan ni siquiera el 15%.

Empero, la tendencia general a futuro apunta hacia el incremento constante de la tasa de demanda social hacia el nivel de la educación superior; por lo tanto, según la Unesco, de continuar las cosas como van, la desigualdad de las oportunidades de acceso a la educación superior persistirá. Mientras que en los países desarrollados tendrán acceso a este nivel cerca de la mitad de la población en la edad apropiada, en los países en vías de desarrollo ni siquiera estará matriculado el 10%.

El libro de Óscar Wingartz Plata: *Educación y sociedad al final del milenio (Reflexiones sobre política educativa)*, que el lector tiene en sus manos, es un conjunto de trabajos que no obstante haber sido realizados al calor de los acontecimientos, tienen un carácter temático que abarca una amplia gama de consideraciones, reflexiones, críticas y propuestas que aquí son asumidas de forma profesional y responsablemente.

La temática desarrollada se realiza a partir de una serie de preocupaciones, inquietudes, reclamos y esperanzas sobre la situación que guarda la educación en nuestro medio. Sus reflexiones sobre la universidad están encaminadas de manera comprometida sobre la misión que debe cumplir hoy ésta en América Latina; el autor realiza un análisis sobre la educación integral, sus alcances y perspectivas; entiende que la educación debe tener como objetivo la transformación de los seres humanos y de la sociedad en que éstos se desenvuelven. Es una forma de entender la educación superior como un factor de cambio, crecimiento y desarrollo de nuestros países. Entiende que ésta debe realizarse de forma sistemática y comprometida con los grandes problemas de América Latina.

Demos la bienvenida a este trabajo, esperando que sirva de apoyo a las reflexiones de los futuros maestros y de todos aquellos interesados por el problema de la educación

Cd. Universitaria, D.F., diciembre de 1999.

*Mario Magallón Anaya*

## INTRODUCCIÓN

El conjunto de los materiales presentados en este libro tiene un contenido y una expresión muy concreta, muchos de ellos fueron escritos y elaborados al calor de los acontecimientos, pues como se verá, el carácter y la temática abarcan una gama muy amplia de consideraciones, planteamientos, críticas, reflexiones y propuestas que deben ser reasumidas y reelaboradas de manera seria y consecuente.

La temática abordada y desarrollada parte de una serie de preocupaciones, inquietudes, reclamos y esperanzas sobre la situación que guarda la educación en nuestro medio. Como se podrá observar va desde la exposición-descripción, pasando por el análisis, hasta la crítica sobre algunos núcleos problemáticos, que considero son los más conflictivos y agudos. Es decir, se trata de presentar una amplia y vasta panorámica de la realidad educativa en sus diversos niveles, a la vez que se expone, de forma puntual y pormenorizada, una serie de aspectos que considero revelan o expresan la realidad que guarda nuestro sistema educativo.

Por otra parte, la intención fundamental de este trabajo es que sea considerado como un aporte, un elemento que estimule e incite a la reflexión, la discusión, y de ser posible a la puesta en práctica de acciones y actitudes más consecuentes y acordes con la coyuntura que atravesamos. Esto quiere significar, también, el caminar hacia lo propositivo y sus posibles vías de reorientación. Con ello deseo que se entienda la necesidad y la urgencia que tiene pensar y actuar en favor de la educación, en todos los niveles.

Muchos de los materiales fueron escritos y elaborados para diversas circunstancias y momentos, algunos datan de hace más de una década, pero no por haber sido escritos hace tiempo, han perdido sentido, fuerza, pertinencia y vigencia, y menos aún en la coyuntura en que nos encontramos inmersos. De manera gradual pero consistente nos damos cuenta de que “los presagios” hechos hace más de una década cobran vida y relevancia, y por la fuerza de los hechos se manifiestan nuevamente las críticas que en su momento fueron verdaderas, y que muchos consideraron catastróficas, apocalípticas o “mal

intencionadas". Pero como se mencionaba, están aquí y confirman un panorama nada alentador.

En este sentido, un punto relevante de este trabajo es que apunta en una dirección muy clara y concreta, la de sacudir o remover la conciencia de todos aquellos que de una u otra forma participamos, intervenimos y vivimos el hecho educativo de forma cotidiana.

Es evidente que la discusión, el análisis y la reflexión sobre la educación debería ser un quehacer, una práctica, un ejercicio de todos los días, es decir, algo consustancial a nuestro horizonte profesional. Esto de ninguna forma quiere constituirse en una acusación o recriminación, más bien va en la dirección de proponer que se reasuma nuestra labor de manera seria, consciente y comprometida.

Por otra parte, se presenta un conjunto de planteamientos, concepciones, consideraciones e ideas en torno al fenómeno educativo, tratando de hacer ver el peso, la dimensión y la problematicidad que ello conlleva; y algo todavía más grave, las consecuencias que en el corto plazo puede cobrar una "determinada política educativa". También, es necesario decir que muchos de los trabajos expuestos tienen un carácter vivencial, pero no por ello carecen de rigor y profundidad, ya que precisamente lo que se ha deseado destacar es ser lo más puntual y claro posible.

En consecuencia con lo planteado, debo decir que la educación, al menos en nuestro contexto, se ha constituido en una realidad crítica, espinosa, sumamente delicada, y muy proclive a la confrontación. Como ejemplo de todo ello, menciono la situación y el conflicto que atravesó la Universidad Nacional Autónoma de México, en lo particular, y, en lo general, la educación superior en nuestro país y la América Latina en su conjunto.

Antes de finalizar esta introducción, deseo hacer una mención y un reconocimiento sincero y consecuente a la labor realizada por el profesor Agustín Cantú Lagunas, director de la UPN-Unidad Querétaro. Por su valiosa intervención para que se pudiera publicar este trabajo, ya que por medio de su invaluable colaboración se pudo llevar a cabo dicha labor. A él nuestro más sincero agradecimiento.

Finalmente, este trabajo también está orientado hacia todos aquellos que de manera consecuente y comprometida están preocupados legítimamente por la educación; y más ahora, ante los acontecimientos que se

han desencadenado, como son el bajísimo presupuesto para la educación, una planta docente en permanente repliegue y atomizada, vaivenes políticos que ponen en zozobra los proyectos académicos e institucionales, etcétera. En fin, una de las preocupaciones centrales de este trabajo es hacer cobrar conciencia de que la educación pública en México y América Latina no desaparezca, sino muy por el contrario, que se fortalezca y consolide.

## UNIVERSIDAD Y PROCESO SOCIAL\* (Utopías sociales)

*El intelectual, en definitiva, debe convertirse en predicador de la insurrección contra la opresión imperialista; debe hacer de su ciencia un instrumento para cooperar eficazmente en el proceso de liberación de las naciones latinoamericanas... Su teoría se consume, pues, en el momento supremo de la acción.<sup>1</sup>*

Raúl Fornet-Betancourt

### A manera de introducción

La propuesta original para este simposio había sido la de “Utopías Sociales”, la cual planteo como un elemento por retomar y reconsiderar en esta breve exposición que deseo hacer junto con ustedes, pero con una óptica diferente, a saber: el del sentido que debe o puede tomar la universidad y su relación con el proceso social, o el de la relación de ésta con la sociedad. De ahí el título de esta ponencia.

Este breve trabajo no pretende agotar la temática en cuestión, sino más bien su intención es la de ir proponiendo una serie de reflexiones y planteamientos en torno a este tema, que por otra parte ha sido fuertemente debatido.

Hablar hoy en día de la universidad y su vinculación social, o de su presencia en la sociedad se ha convertido en una cuestión delicada, compleja, conflictiva, y en ciertos momentos ha cobrado tonos y matices pasionales por parte de algunos actores directamente involucrados en el asunto. Para muestra basta un botón: la Universidad Nacional Autónoma de México.

Decía al inicio de esta exposición que retomo la temática como una utopía social, no en cuanto algo quimérico o inalcanzable, sino por el contrario, la retomo y la propongo como un quehacer por llevar a efecto; esto es, el de la interacción de la universidad con la

\* Ponencia presentada en el I Simposio interdisciplinario: “Las ciencias sociales: crisis y/o inutilidad ante el desarrollo y progreso nacional”, en el CICS y H/UAEM, Toluca, noviembre, 1988.

<sup>1</sup> R. Fornet-Betancourt. “Sociedad capitalista y el deber de los intelectuales en América Latina”, en: *Cristianismo y sociedad*. México, año xxv, tercera época, núm. 91, 1987, p. 93.

sociedad y el acontecer histórico como algo deseable, necesario, realizable e incluso fecundo. Como un *topos* donde se pueda ir construyendo ese “algo inalcanzable”, que ha llegado a ser considerado como lo “no realizable” cabalmente, el de la verdadera articulación entre universidad-sociedad-Estado.

### *Universidad y vinculación social*

Para muchos es claro que el desarrollo y promoción no sólo de la universidad sino de todo el sistema educativo de un país descansa o se da junto con su desarrollo político, económico y social, si es que se desea visualizar en su exacta dimensión una temática como la que estamos abordando, la que a su vez repercutirá en todas y cada una de las esferas que conforman esa sociedad. Uno de los teóricos de la educación, Javier Mendoza Rojas dice:

La educación superior (y el sistema educativo en su conjunto) forma parte integrante de la sociedad: por un lado, recibe de ésta múltiples determinaciones; por el otro, ella misma impacta a la sociedad en distintos grados... Lo que hoy es educación superior, no es sólo el resultado de las políticas y acciones institucionales, sino además el resultado de un modelo de desarrollo socio-económico implantado en el país...<sup>2</sup>

Enfatizando esta idea, se debe decir que no se puede aislar a la educación superior de su contexto social, ni pretender verla como algo ajeno o aparte del conjunto educativo, sino que es precisamente parte de un todo. Para el caso que estamos refiriendo, y adelantándonos en uno de los planteamientos, diremos que: la educación superior en México está en crisis, porque vivimos precisamente en un país en crisis. Puede parecer una obviedad, pero es un elemento central por considerar, ya que la educación es un elemento constitutivo de ese todo.

El proceso mismo que ha llevado la educación superior en México no ha sido, ni con mucho, un proceso uniforme, orgánico o cohesionado, sino todo lo contrario, es decir, ha sido desigual, anárquico y desarticulado. Este seguimiento lo podemos hacer, al menos

<sup>2</sup> J. Mendoza Rojas. “Los retos actuales de la Educación Superior en México”, en: *Perfiles Educativos*. México, CISE/UNAM, núm. 36, abril-junio, 1987, p. 50.

en sus líneas más relevantes, a partir de la década de los setenta con el gobierno de Díaz Ordaz. Esto quiere decir que la educación superior se ligó a una política de modernización, y se vinculó dentro de un proyecto histórico de desarrollo que era y es eminentemente capitalista, esto es, dentro de la visión de la Alianza para el Progreso, en la llamada etapa del despegue industrial.

En esta perspectiva que presenta Mendoza Rojas, en todo este proceso se va conformando una serie de fases que tienen como objetivo fundamental el de ser un: "... proyecto modernizador, que muestra un carácter tecnocrático, con una tendencia dominante en planteamientos sobre planeación, y que por otro lado, se adoptan en toda la década a toda América Latina".<sup>3</sup>

Más adelante, este proyecto tomará una nueva redefinición por parte del Estado frente a las clases sociales, y este reencuadramiento es en cuanto que: la fracción burguesa ocupa una posición de predominio tanto dentro del esquema productivo como político, y en este orden, le interesa tener una universidad apolítica, eficientista, racional y eficaz para el mejor desarrollo del capitalismo en el país. Esta reubicación será tomada como pauta de acción al interior de las políticas universitarias.

Este planteamiento se ve confirmado, para el caso nicaragüense, en cuanto que fue precisamente en la década de los sesenta cuando el somocismo creó y fundó la UCA (Universidad Centroamericana), con la intención de formar los cuadros técnicos y profesionales, con una mentalidad capitalista, tecnócrata y religiosa (ya que la UCA está dirigida por los jesuitas, lo que a mediano plazo fue contraproducente para el somocismo y su grupo; se buscaba hacerle contrapeso a la UNAN, la universidad estatal más importante del país, y en donde quedaron relegadas las carreras de servicios), y la carrera que se vio fuertemente favorecida fue ingeniería y sus especialidades.

En estos términos es en los que se irá desarrollando toda una línea programática en relación con la educación superior, y en consecuencia su quehacer social. Al respecto, Vladimir Cordero dirá:

---

<sup>3</sup> J. Mendoza Rojas. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)", en: *Perfiles Educativos*. México, CISE/UNAM, núm. 12, abril-mayo, 1981, p. 3.

Surge de esta forma la universidad "desarrollista", la universidad reproductora y repetidora de conocimientos y técnicas que sostendrá aquel capitalismo, el del auge del algodón, la creación del Mercado Común Centroamericano dentro del marco de la Alianza para el Progreso y las inversiones extranjeras en el sector manufacturero, que no cabiendo en sus fronteras, invadía los países que hasta entonces eran reflejo y actuaban bajo los designios imperiales.<sup>4</sup>

Es a partir de esta época cuando surge en todo el continente una amplia gama de centros de educación superior, algunos o muchos de ellos de carácter privado donde precisamente se buscan formar estos cuadros técnicos y profesionales para un incipiente proceso industrializador, todo ello inducido desde fuera pero con un fuerte énfasis en el área de servicios.

Para el caso de México, este florecimiento de centros de enseñanza superior se da sin ninguna coordinación, planificación, y menos cohesión. Un reflejo de todo esto está marcado por un exceso de materias o carreras impartidas en diferentes universidades, siendo algunas las mismas, pero con el rasgo de que sus programas y orientaciones llegan incluso a contraponerse.

Al hacer esta consideración, se puede afirmar que hay un divorcio real entre las necesidades y los intereses concretos de una sociedad como la nuestra y del sistema educativo en general.

En esta misma línea se afirma que la universidad en su conjunto se encuentra en franca crisis, ya que sus posibilidades de preparar profesionales y técnicos son cada vez más reducidas, en el sentido de poder incorporar a los egresados a las tareas prioritarias para un país como México.

Es precisamente en este sentido en el que se ha afirmado que, para superar este rezago, es necesaria una transformación socioeconómica y política; pero las transformaciones en el nivel educativo deben contemplar un amplio marco de reformas estructurales; eso por un lado, por otro, la creación de nuevos valores sociales y morales.

Una cuestión medular de esta propuesta es la de la estrecha vinculación que debe haber entre el proyecto de nación y el proyecto de universidad que se quiere, ya que al darse esta visión integradora

---

<sup>4</sup> V. Cordero Ardila. "Educación superior y política en Nicaragua", en: *Universidad y política en América Latina*. México, UNAM, 1987, p. 159.

debe generar o hacer posible la creación de una nueva sociedad y un hombre nuevo, cualitativamente diferentes. En relación con esta interacción que debe haber entre sociedad y universidad, Cordero Ardila afirma:

La universidad debe dar los recursos profesionales calificados con las habilidades y destrezas necesarias para llevar adelante la transformación nacional, para explotar nuevas riquezas... para extender los servicios sociales en todo el territorio, en una palabra, para generar la riqueza material y espiritual, para distribuirla con justicia.<sup>5</sup>

Es a partir de esta coyuntura histórica por la que atraviesa América Latina, cuando se tiene que demostrar la cabalidad, la disponibilidad de servicio y entrega que están contenidas en las universidades, mediante las cuales se puedan involucrar seria, madura, crítica y creativamente con su sociedad y responder al momento en que viven; momento en el que sus aportes teóricos, científicos, técnicos, humanísticos y políticos serán de un valor y peso incalculables. Considero que ésta es la participación y el sentido profundo que pueda tener la universidad no sólo como institución en el momento presente, sino en la significación más profunda de su quehacer donde se redefinirá y se dignificará ante sí y ante los demás.

Precisamente esta redefinición y su resignificación implican entre otras cosas: romper con moldes e inercias que congelan y frustran la creatividad y el entusiasmo, a la vez que se tienen que ir superando contradicciones y herencias del pasado, con lo que se deben ir ganando o atrayendo voluntades apáticas, escépticas, conformistas y amorfas.

Entre las herencias del pasado con las que se tiene que romper está despojar al profesional de intereses egoístas y mezquinos, pero a la vez hay que formarlo con una alta capacidad técnica, académica y con una profunda sensibilidad social.

En este orden de ideas, debe haber un real proceso democratizador al interior de las universidades, donde colectivamente se puedan discutir y aportar líneas de solución a las problemáticas que su tiempo les va imponiendo. Por otro lado, para que realmente se pueda llevar adelante un proceso de esta trascendencia, se deben crear las condi-

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 163.

ciones mínimas, tanto materiales como institucionales, con las que se pueda dar un verdadero respeto entre los diversos sectores que la componen. Esto implica una lucha permanente contra la simulación, el despilfarro y el encubrimiento en todos los niveles y sectores de la universidad. Es aquí, precisamente, donde ubico la generación del hombre nuevo y del profesional verdaderamente comprometido con su sociedad.

Para finalizar esta breve exposición de lo que, como decía, considero entre las llamadas "utopías sociales" por realizar, diré que es precisamente por su supuesto carácter irreal, mediatizado y no accesible en lo inmediato, que propongo lo anterior como "un proyecto hacia adelante", donde tendrá su efectivo y verdadero acabamiento; será ése el momento de la concreción utópica, y al igual que José Antonio Alonso afirmo que uno de los grandes retos que tiene la universidad en el futuro es el de:

... elaborar programas (en docencia, investigación y extensión) que, dentro de una estrategia explícita y viable, la vinculen a la sociedad, pero no haciéndola más eficiente y eficaz para reproducción del desarrollo capitalista seguido por el país, sino por una clara opción de servicio a los sectores mayoritarios de la sociedad y orientada a la transformación de dicho modelo de desarrollo.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> J. A. Alonso *et al.* "Propuestas de investigación sobre la problemática de la educación superior desde la perspectiva de las ciencias sociales", en: *Perfiles Educativos*. México, CISE/UNAM, núm. 18, octubre-diciembre, 1982, p. 35.

## UN ANÁLISIS DE CASO: LOS ESTUDIOS LATINOAMERICANOS\*

*Reajustar el sistema educativo, formar hombres no ya prácticos sino conscientes de su propia realidad, volver sobre sí mismos para aglutinar esfuerzos y crear un sentido de comunidad latinoamericana que pueda resistir los embates del nuevo imperialismo, va a ser la preocupación central en la demanda educativa a lo largo de esta América.<sup>7</sup>*

Leopoldo Zea

### Introducción

Desde hace algún tiempo hablar de educación, y más concretamente de educación superior, se ha constituido en un lugar común e incluso recurrente, ya sea por la realidad de los temas analizados, ya por el tratamiento que de ellos se ha hecho. Este tratamiento se ha dado tanto en el medio académico como en el político, donde se cree que se tiene la última palabra. Pero si es un tema recurrente, ¿por qué retomarlo y replantearlo? He aquí una pregunta que exige al menos un intento de respuesta.

Para el caso concreto que queremos tratar, que es el de los Estudios Latinoamericanos, consideramos que la pregunta planteada está todavía abierta. En cuanto a las propuestas, planteamientos y soluciones, muchas de ellas están por darse y concretizarse; y como tal, las perspectivas están despuntando hacia futuros desarrollos teóricos y prácticos. En este sentido, no sólo nos preguntamos sobre la viabilidad, necesidad e incluso urgencia de dichos estudios, sino sobre todo por el amplio aspecto que presentan sus propuestas y posibles vías de solución que se puedan dar en la realidad latinoamericana. Si es que en algo queremos resolver nuestra situación de atraso.

Al respecto debemos decir que, en el plano formal, la educación debe posibilitar esta toma de decisiones y en una instancia posterior

\* Ponencia presentada en el III Simposio interdisciplinario, organizado por el CICS y H de la UAEM, Toluca, abril, 1989.

<sup>7</sup> L. Zea. *Latinoamérica, Tercer Mundo*. México, Extemporáneos, 1977, p. 104-105.

su ejecución como forma concreta de solución a problemáticas dadas. Pero en el plano de los hechos no es así, y entre otras razones porque la educación en sus diversos sistemas y subsistemas está sujeta y amordazada al vaivén y devaneo político de los actores en turno, lo cual imposibilita desde su propia formulación una posible aplicación de un proyecto educativo, al menos enunciado coherentemente.

En este orden de ideas, la carrera de Estudios Latinoamericanos formula y plantea una propuesta alternativa, no sólo un sistema educativo y la visión de sociedad que trae aparejada, sino también se plantea como un medio, una herramienta de reformulación de la propia realidad social, y en este caso de la realidad latinoamericana, lo que ha dado como resultado un hecho disímbolo e incluso contradictorio: el que no se haya potenciado esta carrera en toda su capacidad. Planteada la cuestión de esta manera, proponemos lo siguiente.

### **Reformulación alternativa**

Una concepción renovada de la educación debe plantear a la misma como una educación integral, que oriente tanto hacia la formación científica como humanística, donde se deben buscar y potenciar el desarrollo de ciudadanos libres e ilustrados, profesionalmente capacitados en cuanto a sensibilidad cultural y nacional –y para el caso que referimos, con sensibilidad latinoamericana–, para formarles una personalidad plena.<sup>8</sup>

Dentro de esta visión de educación y por extensión de una universidad renovada, se busca que el aprendizaje esté contextualizado y referido a problemas y exigencias concretas, así como ubicarlo en el proceso de producción de conocimiento. Lo cual, entre otras cosas, debe suponer una vinculación entre docencia e investigación.

A su vez, este hecho debe rebasar los marcos estrictamente académicos y generar una verdadera difusión de las ideas y los planteamientos analizados al interior de las aulas y en los centros de investigación. Esto permitirá, por otro lado, revalorar el quehacer universitario ante la sociedad. En este sentido, un planteamiento que

<sup>8</sup> L. Aguilar Villanueva. "La Reforma de la Universidad", en: *Los grandes problemas educativos de México*. México, UNAM, 1984, p. 35.

debe ser desechado por inoperante y demagógico es precisamente el manejo por parte del Estado en cuanto al sentido que debe tener la educación superior, al afirmar que es: *Factor imprescindible de progreso, elemento civilizador, vía de igualación social y al mismo tiempo del reconocimiento al mérito personal.*<sup>9</sup>

Es precisamente la crítica y la no aceptación de este tipo de formulaciones que la universidad entra en crisis, la cual se expresará masiva y violentamente con el movimiento del 68; incluso, esta crisis se prolongará y estará fundamentalmente encuadrada dentro de las contradicciones político-ideológicas. Las cabezas visibles de este proceso serán algunos intelectuales y estudiantes que rechazan de manera dócil y acrítica el orden social y las justificaciones que se dan para el sostenimiento de dicho orden.

Dentro de este rechazo está también la percepción que se tiene del modelo de desarrollo y de su pronto agotamiento, que repercute en las capas más vulnerables de la sociedad. Éstas soportan en ese momento el peso tanto del proyecto como del modelo de desarrollo.

Posteriormente a esta crisis, lo que se pretenderá será recuperar el consenso perdido y la reincorporación de la universidad a los proyectos del Estado, con lo que se plantea la modernización del aparato educativo y las consecuencias que tendrá en el mediano plazo. En relación con este proceso, Leopoldo Zea dará su punto de vista al decir que en América Latina:

El neoimperialismo, en su desarrollo, necesitará también de técnicos en Latinoamérica para el manejo de las industrias subsidiarias que éste necesita montar en las naciones bajo su dependencia para satisfacer la demanda de productos elaborados en su gran imperio. Industria dependiente, con técnicos igualmente dependientes.<sup>10</sup>

La educación se pone al servicio, una vez más, de un sistema que la subordina como herramienta para dar cumplimiento de necesidades foráneas, sin tomar en cuenta a los países que son usados e instrumen-

<sup>9</sup> O. Fuentes Molinar. "Las épocas de la universidad mexicana", en: *Cuadernos Políticos*. México, abril-junio, núm. 36, 1983, p. 49.

<sup>10</sup> L. Zea. *Op. cit.*, p. 107.

talizados en aras de un desarrollo fantasmagórico. La expresión más acabada de esta situación serán las transnacionales, que empujan y colocan nuestras economías en una posición de permanente desventaja y sujeción, a la vez que les asignan a nuestros técnicos su lugar en la división internacional del trabajo.

Como una contrarrespuesta a esta situación de dependencia, surgen movimientos del tipo del 68, de los que uno de los reclamos fundamentales es una nueva educación, y con ella manifestar un NO al reclutamiento tanto de cerebros como de fuerza de trabajo en favor del capital transnacional. Esto plantea una verdadera reforma educativa al servicio del pueblo, no ser mero instrumento al servicio de élites de poder local, de oligarquías desnacionalizadas y de grupos de poder imperialista.

Es desde esta perspectiva, al menos en unas de sus vertientes y rasgos más sobresalientes, que se funda la carrera de Estudios Latinoamericanos y donde el mismo Zea ahondará en su respuesta, que no es sólo de carácter nacional, sino fundamentalmente continental, en cuanto que se debe revertir el proceso de subordinación de Latinoamérica a los centros metropolitanos de poder:

Los esfuerzos realizados por América Latina para reformar su educación han nacido... de la necesidad de cancelar la situación de dependencia en la que se encuentran sus pueblos... Que pese a los supuestos cambios educativos realizados, la dependencia lejos de desaparecer se ha mantenido (e incluso profundizado)... Habrá entonces que cambiar previamente el sistema, sólo después de este cambio... se podrá impartir el tipo de educación que necesita la nueva sociedad. Tal es la respuesta cubana -y nicaragüense- al problema.<sup>11</sup>

Al respecto, la tesis central está dada en el sentido de que la educación debe tener este carácter eminentemente popular, es decir, en la formulación y elaboración de un proyecto global de educación deben actuar y participar las masas, lo que necesariamente implicará una capacitación y un entrenamiento previos, que la educación misma irá proporcionando. En este orden de ideas, lo que se exige es que la educación sirva para:

---

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 109.

Formar hombres, para servir a los intereses de un sistema que no le es propio, sino para dar solución a sus problemas y necesidades. Una educación que no sirva para apuntalar los limitados intereses de esta o aquella oligarquía, sino para romper las situaciones de dependencia que aún hacen posible tales oligarquías.<sup>12</sup>

## Logros y carencias

En esta parte de la exposición deseo plantear la problemática de la carrera de Estudios Latinoamericanos, y en cuanto tal los avances y las virtudes que contiene; como un primer elemento quiero tratar brevemente lo que según Nielsen de Paula Pirés sería el perfil del estudiante de la carrera:

El latinoamericanista debe ser un erudito, antes que nada. Es decir, debe tener conocimiento e instrucción en varias materias. Debe ser conocedor de los problemas globales que atañen a la realidad latinoamericana y conocer los problemas particulares de su área de concentración de conocimiento. El latinoamericanista debe, igualmente ser, un técnico en las Ciencias Sociales como profesional de alto nivel que pasó (y está pasando) por los estudios profesionales y de posgrado, debe saber no sólo transmitir conocimientos, sino también generar conocimientos, a través de la investigación.<sup>13</sup>

Considero que la propuesta hecha por De Paula Pirés es demasiado para un simple mortal, ya que si nos ubicamos en el interior mismo de este perfil veremos que “son muchos los llamados y pocos los elegidos”, esto visualizado en relación con el contexto educativo nacional. Considero lo anterior si no utópico sí muy difícil, pero es algo a lo que se tiene que aspirar. Eso por un lado.

Por el otro, está el hecho mismo de cómo surge la carrera. En este sentido quiero hacer el siguiente planteamiento, que fundamentalmente está asentado en la experiencia que he tenido como estudiante de la carrera y como egresado de la misma.

Es decir, para algunos esta carrera, en términos generales, era una importación cultural, y como tal una moda que se debía adoptar. Hay que decir al respecto de este criterio que es derivado de todos aque-

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 113.

<sup>13</sup> N. de Paula Pirés. “Evaluación de los criterios para el establecimiento de los planes y programas, el perfil del ‘latinoamericanista’ y su relación con el mercado de trabajo”, en: *Balance y perspectiva de los Estudios Latinoamericanos*. México, UNAM, 1985, p. 144.

llos que tienen todavía una visión y una actitud de mentalidad dependiente, y no sólo como expresión de concepciones teóricas o interpretativas venidas de los centros de poder, sino que también es expresión de su colonización mental, fenómeno que se manifiesta en quienes pretendían o pretenden ver a la América Latina a través de la lente de Europa o Estados Unidos. Pero con la salvedad de que los propósitos de estudio y análisis eran y son divergentes, en uno y otro lado.

Según esta concepción, su sentido expreso estaría dado por el hecho de que en las metrópolis se daba este afán de revivir viejas glorias o levantar banderas caídas o, en el mejor de los casos, estudiar el proceso de desarrollo del neocolonialismo.

En el otro extremo, estarían todos aquellos que consideran que el propósito fundamental de la carrera se daría por el hecho de que el objeto de estudio está abocado al análisis y tratamiento de una realidad socio-regional, con características propias y específicas, como sería su problemática económica, política, social y cultural que se da en un continente en permanente transformación, y donde un imperativo estaría dado por el hecho de poder incidir en la solución de sus problemas más apremiantes.

En este orden, se puede afirmar que entre otros factores que llevaron a la concreción de la carrera, estuvo el hecho de proponer y superar una visión histórica que consideraba el proceso latinoamericano como un simple reflejo o repetición de la historia de "Occidente". Por otra parte, también estaba subyaciendo el propósito de generar vínculos de solidaridad entre los países del área, como una respuesta urgente ante el desafío que representa la asfixia económica, ideológica y la consecuente dependencia, con el fin de poder revertir este proceso con acciones concretas y liberadoras.<sup>14</sup>

¿Cuáles son algunas de las características de esta carrera? Considero que la más sobresaliente es su carácter interdisciplinario. Esta interdisciplinariedad la articula y la rige la *historia*, como elemento aglutinador del resto de las disciplinas que concurren y nutren a los Estudios Latinoamericanos. Estas otras disciplinas son: la filosofía, la literatura, la economía, la sociología, la ciencia política, etcétera. Mismas con las que se pretende dar una visión

<sup>14</sup> N. de los Ríos. "Evaluación de los criterios...", *op. cit.*, p. 154.

global, a la vez que estructurada, tanto del proceso histórico que hemos vivido como de los mecanismos fundamentales de nuestro atraso y subordinación, y del momento actual que vivimos como subcontinente.

Otra de sus características centrales, es que la reflexión y el estudio sobre América Latina se debe en mucho al propio proceso histórico-social que se va dando en nuestras naciones. En este sentido, se va respondiendo a los imperativos que la misma realidad nos demanda.

En la medida de lo posible se ha tratado de responder a problemáticas concretas y desde una perspectiva no de dominación (ya que de haber sido de esa manera, no se hubiera salido de un mismo círculo interpretativo y valorativo de nuestra propia realidad), sino se ha ido caminando en la búsqueda de una visión liberadora.

Todos aquellos que se han vinculado profundamente al estudio y análisis del subcontinente, no sólo se han involucrado en el nivel del conocimiento, sino también en el campo de la lucha cotidiana por hacer de esta región del planeta un lugar donde verdaderamente se pueda vivir. Ésta es otra de las notas más particulares al interior de la carrera, hecho que no está simplemente motivado por un prurito profesional, sino por un deseo de *trascendencia*,<sup>15</sup> según término de Agustín Cueva. Esto es, hay una preocupación vital por el futuro de nuestros pueblos.

Finalmente, dentro de esta caracterización que se viene haciendo, un aspecto fundamental es el de ir abriendo contactos y acercamientos con otras latitudes y realidades que participan de nuestra misma condición, como medio o forma de buscar respuestas a las situaciones que padecemos cotidianamente.

En cuanto a las carencias, se ha detectado toda una serie de constantes, entre otras: ha habido ausencias y privilegiamientos en el tratamiento de los temas, esto ya sea por formación o deformación profesional tanto de los docentes como de los investigadores ante las coyunturas políticas. Ciertas líneas de investigación han llegado a cobrar un carácter cuasisacral.

Otra carencia detectada se refiere al lenguaje, misma que se divide en tres aspectos: técnico, esotérico y paupérrimo. El punto del len-

<sup>15</sup> A. Cueva. "Reflexiones sobre el desarrollo contemporáneo de los Estudios Latinoamericanos en México", en: *Balance y perspectiva de los Estudios Latinoamericanos*. México, UNAM, 1985, p. 103.

guaje hace referencia, principalmente, al hecho de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha visto la dificultad de poder transmitir los conocimientos de manera sencilla y asequible a los estudiantes, sin con ello demeritar lo transmitido. Casos concretos:

- En relación con el lenguaje técnico: hay profesores que por tratar de ser lo más precisos en la exposición se pierden en el rigor conceptual, lo que da por consecuencia que los estudiantes se vean apabullados o abrumados ante una catarata categorial que no ha sido desarrollada ni explicitada de manera consecuente.
- Por lo que respecta al esotérico: se ha visto que hay personas que no conocen la temática a fondo, y una manera de camuflar su desconocimiento o poco conocimiento es escudarse en el lenguaje. Lo cual significa el reverso del lenguaje técnico.
- Pero lo que se ha detectado, y se considera lo más grave, es que hay gente que ni conoce la terminología ni la temática; o bien, si la conoce y la maneja, por tratar de hacerla más accesible la rebaja y vulgariza, lo cual significa, por otro lado, pérdida de seriedad e interés en el análisis.

Otras carencias son la falta de una conceptualización que pueda ser aplicada a la realidad latinoamericana, lo que propicia una simple transmisión mecánica de otros contextos socioculturales; por otra parte, la falta de integración en las investigaciones, falta de creatividad y, por lo tanto, de originalidad en el tratamiento de determinados temas y planteamientos, así como insuficiencia en el conocimiento de determinadas problemáticas, colocan al estudioso de América Latina como auténtico arqueólogo de su propio objeto de estudio. Sólo por mencionar algunos problemas no abordados suficientemente, están: los estudios sobre demografía, la juventud, la mujer, el fenómeno religioso, el desarrollo tecnocientífico en escala mundial y que incide directamente en nuestra realidad.

En relación con el Plan de Estudios hay lagunas y deficiencias, lo cual es una constante en las carreras del área. Concretamente, desde

la fundación de la carrera en 1967 hasta la fecha sólo ha habido dos planes de estudio.

- Con respecto al primer plan de estudio, los criterios metodológicos privilegiaron la visión humanística y se encaminó dicho plan al enfoque pluridisciplinario apoyado en las áreas de conocimiento que mejor podrían cubrir y cumplir la planta docente de la Facultad.

Las limitaciones de este plan y las carencias provenían no sólo de los problemas epistemológicos connaturales a cada área de la carrera, sino que fueron el resultado inicial del esfuerzo realizado sobre la marcha; entre las limitaciones estaba la relativa a visualizar su propio objeto de estudio.

La implementación de un segundo plan de estudios (1975), que es el vigente, retomó las insuficiencias y carencias del anterior, que estaban expresadas por el exceso de materias y su diversidad. La falta de un eje rector que pudiera darle coherencia a tan amplia temática y, aunado a esto, la falta de materias metodológicas que le sirvieran al estudiante como instrumental para interpretar y entender la realidad latinoamericana. Es precisamente el momento en que se ubica a la historia como el elemento rector y aglutinador de los estudios.

Pero, además, el plan vigente tiene carencias en el sentido de dar un marcado énfasis en los aspectos económicos y sociológicos, y la crítica formulada al primer plan de estudios por excesivamente humanístico permitió la incorporación de los aspectos económico-sociales; ahora, se ha adolecido de falta de análisis de los procesos culturales.

### **A manera de conclusión**

Es precisamente este plan de estudios el que más reflexiones ha planteado al interior de la carrera, como buscar un equilibrio interno en las diversas áreas que componen el currículo, el cual debe responder a una seriación de materias con un criterio de progresión metodológica, y no llevar a cabo cortes cronológicos o de ubicación espacio-temporal.

Otra problemática, que exige tratamiento aparte, es el del *mercado de trabajo*, que como se ha planteado en otros momentos es de orden

eminentemente estructural y, por lo tanto, de una densidad y complejidad concretas.

En términos generales, podemos decir que la carrera, a pesar de sus grandes limitaciones: falta de un presupuesto real, poca difusión, reducida planta docente, insuficiente o nulo mercado de trabajo, entre otras, ha ido marcando y teniendo una presencia en el ámbito académico y cultural, no sólo del país sino en escala continental.

Pero esto se ha logrado a base de golpes de martillo, y en determinados momentos con una lentitud exasperante.

## EDUCACIÓN Y REVOLUCIÓN EN NICARAGUA\*

*En el nivel cultural como en el nivel político, se intenta realizar una inversión de la tendencia histórica. Un cambio de esta envergadura no puede ser el producto de un acontecimiento, aunque decisivo, como la insurrección o el triunfo revolucionario, sino que sólo puede ser un proceso, una larga y dolorosa gestación.*<sup>16</sup>

Giulio Girardi

### Introducción

Al proponerme hablar de un tema como éste, no es con la intención de revelar el misterioso arcano de la octava pirámide, sino más bien es la derivación de una inquietud cuya propuesta central es plantear una reflexión en voz alta sobre un hecho que cobra la fuerza de una ley histórica, a saber: que si la educación quiere ser transformada y renovada desde su base, tiene que pasar por la lucha revolucionaria en un contexto determinado.

De ninguna manera se quiere con esta propuesta dar a entender que es la última palabra en torno a esta cuestión, sino sobre todo se plantea como una serie de proposiciones que tienen el carácter de aproximativas y provisionales. Por lo cual, tomamos una experiencia concreta: Nicaragua.

Por otro lado, proponer una reflexión como la presente implica necesariamente redefinir, replantear y revalorar una discusión que ni por mucho o poco está cerrada, como sería el de la vinculación entre educación-sociedad-Estado. Ya que de este triple planteamiento, en este estricto nivel, se desprende toda una serie de consideraciones no sólo teóricas, sino sobre todo respecto de la operatividad, la puesta en práctica de una política educativa; que contextos más, contextos menos, implican definiciones muy claras, concretas, y por lo tanto sus

---

\* Ponencia presentada en el primer coloquio de profesores del CELA/FFYL, UNAM, mayo de 1989.

<sup>16</sup> G. Girardi. *Sandinismo, marxismo, cristianismo, en la Nueva Nicaragua*. México, Nuevomiar/Centro "Antonio de Valdivieso", 1986, p. 195.

efectos se harán sentir y materializar en corto y mediano plazos. Un ejemplo más que concreto en este sentido es nuestra Universidad Nacional ante, tal vez, la proximidad de un congreso universitario con carácter resolutivo.

Para el caso que nos ocupa, diremos que la Nicaragua sandinista ha pasado, pasa y pasará por una serie de obstáculos muy severos, antes de consolidarse como una real opción educativa. Ya que, entre otros factores que la han configurado de manera decisiva, está la guerra de agresión y los constantes conatos de invasión e injerencia por parte del imperialismo, lo que le ha restado a ese país posibilidades de desarrollo (concretas, viables, objetivas) en todos los demás rubros de la esfera productiva, incluso la educación.

### **Educación y revolución**

Considero que hay dos ejes centrales desde la perspectiva sandinista en relación con la cuestión educativa: la educación básica y superior, elementos preeminentes del proyecto global de nueva sociedad, en el que se visualiza la dimensión del quehacer educativo como algo fundamental y posible de ser realizado. En este sentido, Javier Mendoza dirá:

La educación superior (y el sistema educativo en su conjunto) forman parte integrante de la sociedad: por un lado, recibe de ésta múltiples determinaciones; por el otro, ella misma impacta a la sociedad en distintos grados... Lo que es educación superior, no es sólo el resultado de las políticas y acciones institucionales, sino además el resultado de un modelo de desarrollo socioeconómico implantado en un país...<sup>17</sup>

Al respecto, debemos decir que la educación en Nicaragua se ha visto redimensionada con el triunfo de la revolución popular, y en este sentido se afirma que la nueva realidad sociopolítica va configurando esta revaloración del papel de la educación. Ya que ha generado toda una serie de transformaciones y reformas que han trastocado de manera definitiva el antiguo aparato educativo heredado del somocismo. Se parte

<sup>17</sup> J. Mendoza Rojas. "Los retos actuales de la educación superior en México", en: *Perfiles Educativos*. México, CISE/UNAM, núm. 36, abril-junio, 1987, p. 50.

del hecho de que la fracción burguesa (aliada y socia de Somoza) había ocupado el lugar central en la sociedad nicaragüense (tanto por su posición como por sus privilegios) en el quehacer económico y político, y donde la universidad tenía un lugar preferente, mas se pedía que fuera: apolítica, eficientista, racional y eficaz para el mejor desarrollo de un capitalismo dependiente. Este carácter de la universidad fue tomado como la política por seguir al interior de ella misma.

Es en la década de los sesenta cuando se da un resurgimiento de la universidad nicaragüense, con la creación del Mercado Común Centroamericano, en el marco de la "Alianza para el Progreso", y con una apertura indiscriminada a la inversión extranjera en el sector manufacturero, donde se pedía de la universidad (una vez más) que fuera reproductora y repetidora de conocimientos técnicos, la cual desde esta óptica sostendría este modelo dependiente del capitalismo. Es la etapa de la universidad "desarrollista".

En este contexto el somocismo crea la UCA (Universidad Centroamericana), que tiene como intención fundamental formar cuadros técnicos y profesionales con una mentalidad capitalista, tecnócrata y religiosa con especialidades en ingeniería, desplazando a un segundo sitio a la UNAN, como simple productora de carreras en la rama de servicios y como forma de hacerle contrapeso, ya que era la más importante del país. El mismo Mendoza Rojas afirma lo siguiente:

El proyecto modernizador que muestra un carácter tecnócrata, con una tendencia dominante en planteamientos sobre organización y planeación, y que por otro lado, se adoptan en toda la década a toda América Latina.<sup>18</sup>

Ante esta explosión de universidades, muchas de ellas sólo de nombre, algunas no serán más que auténticos negocios mercenarios con el pretexto dizque "de educar", y otras estarán abocadas a formar dirigentes y técnicos para el incipiente proceso industrializador, inducido desde fuera.

Toda esta panorámica presentaba una desarticulación, desvinculación e incoherencia con una absoluta falta de líneas directrices, tanto académicas como sociales. Cordero Ardila nos da su punto de vista al respecto:

<sup>18</sup> "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)", en: *Perfiles Educativos*. México, CISE/UNAM, núm. 12, abril-mayo, 1981, p. 13.

... siendo Nicaragua un país eminentemente agrícola y habiendo sobrevivido al capitalismo con el café y el algodón, jamás el sistema educativo somocista respondió a esa necesidad, dándose un divorcio con las necesidades e intereses reales de la nación.<sup>19</sup>

Éstos serían los rasgos más sobresalientes del aparato educativo somocista, y de su “vinculación” con la realidad social. En este punto, y como en toda historia, ha habido un antes y un después; y ese después para el caso nicaragüense se ha visto plasmado y concretizado con las transformaciones revolucionarias, mismas que le han dado un giro radical a la educación en el país centroamericano. Este momento crucial se vio expresado, para muchos, no sólo en el nivel superior, sino sobre todo en el nivel básico.

Fue con la Cruzada Nacional de Alfabetización, entre marzo y agosto de 1980, que por otro lado ya estaba contemplada como factor prioritario dentro del proyecto global del FSLN,<sup>20</sup> al momento de tomar el poder. Vista a distancia, esta cruzada nacional fue impresionante, en cuanto que redujo el analfabetismo de un 50.3% a un 12.9%, lo que sentó las bases históricas para desarrollar el proyecto del FSLN en materia educativa.

Al respecto, la idea que configuraba una nueva dinámica educativa en Nicaragua fue la formación de las coordinadoras populares para que dirigieran e impulsaran el Programa de Educación Nacional Popular Básica (EPB), a través del movimiento cooperativo de los Colectivos de Educación Popular (CEP). La función primordial es llevar la educación a todos los rincones y sectores sociales nicaragüenses con el propósito, entre otros, de contribuir a la organización y movilización populares, el de la transformación de la sociedad y el de ir profundizando y consolidando el proyecto revolucionario.

En este orden de ideas, la propuesta que ha desarrollado este programa de educación básica es la de generar no sólo las condiciones necesarias, la capacitación y la continuidad de estos agentes o coordinadores populares, sino también, conforme a la concepción que tiene Rosa María Torres:

<sup>19</sup> V. Cordero Ardila. “Educación superior y política en Nicaragua”, en: *Universidad y política en América Latina*. México, UNAM, 1987, p. 159.

<sup>20</sup> “Programa del FSLN”, en: *Tricontinental*. Managua, núm. 18, mayo-junio, 1970, p. 8.

No sólo se pretende transferir al pueblo las funciones magisteriales. Nicaragua ha asentado las condiciones para una auténtica democratización de la educación, no sólo en su sentido más amplio: la de llevar educación a la masa del pueblo; sino también en sentido estricto: de una relación no-autoritaria en el acto mismo de enseñar-aprender.<sup>21</sup>

Esto es una educación eminentemente popular, cuya doble vertiente es: educar y democratizar. Concepto en el que educar se entiende y se practica como un hacer social conjunto, y se enseña y se aprende colectivamente al lado del coordinador. Y según el cual democratizar no es el mero hecho de propiciar el acceso de la masa a la educación, sino lo que se pretende es transferirle al pueblo la posibilidad de educarse realmente, y con ello reasumir como clase su ingreso al trabajo intelectual.

Es con esta visión que la educación en Nicaragua es entendida como un proceso de autovaloración colectiva, cuyo objetivo no es solamente tener un pueblo letrado, sino que también se entienda la importancia y la trascendencia de la organización popular, en pos de un proyecto social. Todo esto está planteado como un elemento estratégico de la Revolución Sandinista, ya que se deben generar conocimientos científicos, técnicos y culturales, aportar una visión alternativa de sociedad, y esto visto como una política que dé estos frutos y estén al alcance de amplios sectores del pueblo.

### **A manera de conclusión**

Para finalizar esta breve exposición, quisiera plantear qué es lo que se espera del sistema educativo nicaragüense y de una juventud que actualmente se está formando con las condiciones por las que atraviesa ese país, el mismo Cordero Ardila dice:

... en Nicaragua no podemos formar profesionales comunes y corrientes, ya que la educación superior (y la educación en general) es en sí misma un campo de batalla por la consolidación y el avance de la revolución. Y es aquí

<sup>21</sup> R. M. Torres. "La post-alfabetización (1980-1984)", en: *La educación popular en América Latina*, 2, México, El Caballito/SEP, 1986, p. 70-71.

donde la política nacional y la universidad juegan un rol histórico, son constanciales...<sup>22</sup>

En este sentido, la universidad está obligada a formar y a dar a la revolución los profesionales que el país necesita, en todas las ramas del conocimiento, pero con una alta conciencia política. Y en la perspectiva sandinista los jóvenes deben ser:

... esos profesionales con alta calificación y además con vocación revolucionaria plasmada en esa vocación de servicio, con la conciencia necesaria para ir a trabajar donde la revolución los designe, apartando los intereses individuales o egoístas que son formas que se heredaron de la noche negra del somocismo. Profesionales que sin excusas ni dilaciones acometan las tareas que el pueblo demanda.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> V. Cordero Ardila. *Op. cit.*, p. 161.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 164.

## ¿EXISTE EL FEDERALISMO EDUCATIVO?\*

*Este Acuerdo Nacional fortalece la observancia legal existente ajustándose a la concurrencia de atribuciones previstas.<sup>24</sup>*

*Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*

### Introducción

Antes de entrar en materia deseo hacer algunas consideraciones que nos permitan ubicar con mayor precisión esta exposición, y con el propósito explícito de no ser mal interpretado o, en el peor de los casos, el de ser distorsionado en mis ideas. Ya que este tema por lo complejo y debatido se puede prestar a confusiones, incluso involuntarias:

- Un primer matiz va en el sentido de que el presente trabajo lo planteo como una interrogación amplia, abierta; donde a su vez, mi intención no es la de adherirme a determinados planteamientos de manera ciega, acrítica, o como si fueran verdades dichas y asentadas.

En este sentido, la idea fundamental está inscrita en una línea reflexiva y cuestionadora que nos permita abrir otras vías, otros conductos, otros canales de entendimiento y, como tal, nos impulse a interrogarnos y replantearnos desde otras vertientes la modernización educativa en curso.

- Por otro lado, no hay que pensar que todo lo emitido por la autoridad es absoluta verdad, certeza y objetividad, ya que si lo pensáramos de esa manera, estaríamos concibiendo la realidad de forma paradisiaca, esto es: todo es felicidad. Esto lo planteo por una razón muy concreta. De un tiempo para acá hemos visto una sepa-

\* Ponencia presentada en: "El foro estatal de análisis y perspectivas sobre la modernización educativa en Querétaro", Qro., diciembre, 1992.

<sup>24</sup> *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, *Diario Oficial de la Federación*, 18 de mayo de 1992.

ración cada vez más marcada entre lo formal (discursivo) y lo real, y por lo tanto, si la autoridad quiere ser auténticamente gestora del interés popular, lo primero que debe hacer es consultar, *pero en serio*, y sobre esa base irá cobrando credibilidad.

- Además, no hay que perder de vista que nos enfrentamos a diversos niveles discursivos e interpretativos, esto quiere decir que debemos ir haciendo una lectura atenta en relación con este famoso *Acuerdo Nacional*, que es, antes que nada, un documento *político* y no *académico*. Que se pretenda o se desee hablar de superación y alto nivel educativo, es otro punto que requiere ser matizado con sumo cuidado. Ya que lo uno no necesariamente nos tiene que llevar a la consecución de lo otro; es decir, lo político no lleva de forma mecánica a lo académico.
- Esta ponencia fue presentada en el Foro Estatal de Análisis y Perspectivas sobre la Modernización Educativa, realizado en Querétaro en diciembre de 1992.
- Finalmente, debemos tener en cuenta el conjunto de determinaciones y acciones que se entrelazan, combinan e interactúan en un determinado proceso. Ya que pensar que única y exclusivamente se está hablando de educación, es cerrar el análisis y dejarse llevar por consignas. Para el caso concreto (que es nuestra realidad educativa), la educación es uno de los rubros más sensibles dentro de la dinámica social, política, económica e ideológica. No hay que olvidar esto.

## Desarrollo

Un primer cuestionamiento que hago lo ubico en el siguiente sentido: ¿realmente vale la pena reabrir esta discusión? Ya que han pasado una gran cantidad de acontecimientos, con los que la modernización “Ya se dio como un hecho consumado.” Esto, desde esta perspectiva, tiene una intención muy clara.

Se nos ha acostumbrado y nos hemos acostumbrado a acatar, a obedecer, sin más; y a muchos se les ha olvidado “los tiempos nuevos”, los del “diálogo y la concertación”; esto lo retomo y lo enlace con la siguiente consideración: ¿qué pasó después de la firma de

dicho acuerdo? Pues absolutamente nada, todo tranquilo. Contadas voces se alzaron para preguntar, cuestionar y replantear las implicaciones que en diversos órdenes podía tener este acuerdo. Como efectivamente se ha ido dando.

En otro foro y en su momento, ya lo había planteado. La tan llevada y traída “modernización” —entiéndase federalización—, no es otra cosa que un *proceso descentralizador*, y en este punto abro una pregunta crucial: ¿cuándo real y efectivamente ha habido un federalismo en nuestro país? Esto, que quede para una reflexión posterior.

El punto así planteado nos lleva a una amplia gama de consideraciones, y no es el momento ni el lugar para dilucidarlo, simple y sencillamente he abierto el cuestionamiento. Muchos dirán respecto a lo que estoy afirmando que “es blasfemo y herético hacer este tipo de afirmaciones”. Están en su derecho de decirlo.

Pregunto: ¿se ha visto con profundidad cuál es la intención real, de fondo, en este acuerdo?, ¿se alcanzan a ver las implicaciones profundas de dicha coyuntura?, ¿cuál es la idea que subyace, que la sustenta?, ¿acaso no responde a una lógica *extranacional*, y no simplemente a la propia? Estos planteamientos hay que pensarlos en función de un país como el nuestro, que está viviendo una crisis económica, social, política y espiritual severísima.

Por no ser licenciado en derecho, no alcanzo a ver del todo claro cómo es que se quiere llevar a cabo dicha “federalización” sin transgredir “las soberanías estatales”. Ya que históricamente siempre ha habido una sobreposición de funciones y atribuciones entre la federación y los estados. ¿Cómo es que ahora sí se está hablando de darles mayor o plena soberanía a los estados? Punto por discutir con detalle.

En este orden, me confunde el hecho de que el Ejecutivo federal haya firmado como “testigo de honor”. ¿Cómo hay que entender esa acción?, ¿cómo que me deslindo?, ¿si falla yo no sé?, ¿yo no soy el encargado de eso?, ¿se pretende replantear el federalismo? En fin, hay un conjunto de preguntas que no han sido ni medianamente respondidas. Caso concreto, el llamado testigo de honor.

Retomando el punto veremos que, y sin temor a equivocarnos, a muchos de los involucrados en la labor educativa y a las autoridades, este acuerdo los tomó en frío, y en otros tantos casos, de plano los congeló; ya que si lo vemos con mayor precisión, las “simples transfe-

rencias" de recursos materiales, financieros y humanos ha generado un desconcierto y una desubicación enorme, y en algunos casos, simple y sencillamente ha provocado el caos.

En este orden, la posición que guardan las diversas instancias en esta coyuntura, es todavía sumamente confusa. Ya que, por un lado, se debe ir desenmarañando una madeja muy compacta, abigarrada y anquilosada llamada las direcciones sindicales; y por otro lado, si hay un sector terriblemente burocratizado, amordazado y mediatizado, ése es, precisamente, el educativo.

Se ha hablado y escrito con extensión sobre el estado que guarda la educación, pero los planteamientos medulares siguen sin respuesta, y uno que considero fundamental es: ¿cuál es el proyecto educativo nacional?

Evidentemente, no se deben confundir los planos, ya que el proyecto educativo nacional no debe estar sustentado o sostenido única y exclusivamente en una recomposición burocrática y administrativa. A pesar de que se le ha querido ver por ahí. El mismo documento está inscrito en esa idea, donde se pone de manifiesto toda una serie amplia de acciones administrativas, pero en ningún momento se hace una mención clara, explícita, concreta, de cómo se quiere lograr y consolidar ese proyecto educativo.

Al respecto, se habla del Artículo Tercero Constitucional, de la Ley Federal de Educación, de los gobiernos federal y estatal, y por ahí se va todo. Pero en definitiva, ¿qué se quiere, qué se desea de la educación en México? Misterio absoluto. Esto es, hay cambios de forma, mas no de fondo. Se puede planear y proyectar todo lo que se quiera y se desee, pero sobre el terreno de los hechos, son cosas muy diferentes.

Otro punto por destacar en esta reflexión, y que es central por el peso que cobra, es el siguiente y en el que retomo a Carnoy y Werthein con su trabajo "La educación como imperialismo cultural"; parafraseándolos dicen lo siguiente:

... se busca el crecimiento económico y la eficacia en la (gestión) y en la organización económica y política, lo que (posibilite) redundar en la elevación de la calidad de la educación y en la expansión de la educación en todos los niveles.<sup>25</sup>

<sup>25</sup> M. Carnoy y J. Werthein. "La educación como imperialismo cultural", en: *Perfiles Educativos*. México, CISE/UNAM, núm. 15, 1982, p. 53.

Este planteamiento es más que evidente, y en pocas palabras es: si no hay mayores recursos para la educación, todo lo que se pretenda hacer es *pura, simple y llana demagogia*. En este sentido, cito una expresión ya célebre de uno de los dirigentes estudiantiles del CEU/UNAM, en el movimiento de 1986-87, Carlos Imaz, quien en relación con la educación decía: “pretender hacer más con menos, es hacer hoyos sobre los hoyos”.

He aquí el *quid* de toda la cuestión, y me pregunto: ¿Cómo es que van a adoptar y ha desdoblarse los recursos para llevar adelante este proceso? Ya que siguiendo con el orden de la argumentación, no todos los estados ni todas las regiones del país están en igualdad de condiciones, lo que ha generado desniveles y contradicciones muy marcadas en relación con su infraestructura, tanto humana como material.

Esto, así planteado, significa sobre los hechos que la mencionada “federalización” va a implicar mayor tiempo del previsto y una mayor erogación de dinero para que se puedan subsanar o “armonizar” esos desniveles. Porque no se trata de decir o pensar: “ahí está eso y háganle como puedan”. Si eso transitó por la mente de la autoridad, permítanme decir: ¡Qué inconciencia y qué irresponsabilidad! Sobre estos puntos desearía que fuéramos profundizando, para poder dar y proponer una solución congruente y coherente con los tiempos que estamos viviendo.

### **A manera de conclusión**

Todo este proceso que se ha desencadenado en el actual régimen, todavía tiene –desde mi óptica– un largo trecho por recorrer y ser reconsiderado. Ya que hay en la agenda una larga lista de aspectos y preguntas por ser respondidas, pero en serio. Entre otras mencionaría las siguientes:

1. La implementación de dicho Acuerdo llegó tarde, por un factor que histórica y políticamente ha permeado la realidad nacional, y que no puede ser desechado; y es que el próximo año es el del “destape”, con lo que se entra en un año electoral. Ahora bien, ¿quién nos puede asegurar que todo esto va a tener continuidad?

2. Que se lleve adelante esta modernización implica, entre otras cosas: la plena, real y efectiva participación del magisterio nacional, y no sólo “la eminente colaboración de camarillas ilustradas”. En este sentido, se tiene que dar una decidida y efectiva reorganización y recomposición del magisterio y, por lo tanto, de su cúpula, el SNTE. Lo cual, honestamente, lo veo a años luz.
  
3. Para concluir diría lo siguiente: no hay que perder de vista un aspecto central, la educación debe ser una inversión, y una inversión *eminente social*; que es compleja, que requiere recursos e infraestructura de manera permanente, es obvio. Es una inversión de futuro, y en ningún momento debe ser planteada desde una visión tecnocrática, fabril o mercantilista, ya que no son objetos con los que se está trabajando, sino que son seres humanos que merecen una oportunidad en la vida.

Debemos rechazar esas concepciones mercantilistas y mercenarias de la educación, y retomar su sentido profundamente humano, creativo, formativo y generador de una conciencia de sujetos que desean colaborar en la transformación de este país; y que a su vez, son el centro mismo del proceso educativo, y no la burocracia. Será desde esta perspectiva formativa donde veremos frutos sólidos y consistentes en el mediano plazo.

## LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN FRENTE AL CAMBIO\*

*... dicho enfoque se centra en la búsqueda de lo que se entiende por educación, cuál es la dinámica que se da entre ésta y la sociedad, cuál es el tipo de sujeto que resulta de las prácticas educativas dominantes, sin olvidar el tipo de sujetos que se quieren formar, con qué propósitos y con qué metodología.<sup>26</sup>*

Rosa Nidia Buenfil

### Introducción

Deseo iniciar esta exposición con una serie de consideraciones que nos permitirán ubicar con mayor precisión los planteamientos que voy a desarrollar; también, con el propósito expreso y explícito de plantear de manera clara mis ideas:

- La primera es en relación con el tema de esta ponencia. Entiendo que para muchos de los aquí presentes, el discurso que escucharán será, si no nuevo, si un poco o un mucho ajeno, tanto por los contenidos que se expondrán como la vertiente que se desea explicitar. Lo cual no debe llamarnos a desconcierto.
- La segunda. De un tiempo para acá, se ha profundizado la desvinculación y la atomización del conocimiento en áreas y parcelas muy delimitadas, lo que lleva por su lógica interna a una estrechez y a una enorme limitación. Ésta es la de la imposibilidad de un acceso y una visualización más amplia de procesos más vastos, lo que lleva a generar una estructura mental sumamente rígida, y en algunos casos, dogmática. Lo que también ha hecho “suponer” que entre determinados campos y áreas la vinculación casi no se dé o no se pueda dar. Esto, de antemano debemos rechazarlo.

\* Ponencia presentada en el Instituto Tecnológico de Querétaro, 1993.

<sup>26</sup> R. N. Buenfil Burgos. “Consideraciones finales sobre lo educativo”, en: *Educación e ideología en cuatro autores marxistas*. México, SEP/UPN, 1986, p. 8.

- La tercera. La posición que guardamos ante un número determinado de realidades tiene su referente último en la formación que se nos ha dado, y que la vamos desdoblando en la actividad y en la vida cotidiana. Este hecho considerado como “normal”, nos tiene que hacer reflexionar sobre esas posiciones que asumimos.

Esto quiere decir que hay determinadas realidades y conocimientos que de manera “institucional” se van reciclando y refuncionalizando según la coyuntura en turno. En este orden, la ejemplificación que damos está en la supuesta oposición entre ciencias exactas y ciencias sociales. En esto debemos tener sumo cuidado, ya que esta desvinculación tiene que ser superada a través de una síntesis creativa y consecuente; y más ahora, por la situación tan compleja que se presenta.

- Finalmente, deseo hacer explícito y patente mi reconocimiento y mi adhesión al impulso y organización que se le da a este tipo de actividades académicas, donde de una forma amplia y plural podemos tener un intercambio y un diálogo desde diversos enfoques, y poder continuar con el mismo.

## **Planteamientos**

La temática que nos ha convocado en esta ocasión, por su mismo título, nos lleva a un hecho concreto, que es el de la estrecha relación entre educación, políticas educativas, planes y realidad social. Lo que a su vez implica retos y definiciones profundas, claras y trascendentes. Esto se hace más evidente por el momento histórico que estamos viviendo, y que desde diversas instancias oficiales y extraoficiales se siguen alentando. Éstas son, la de la reformulación y reorientación de la educación en su conjunto, y de la técnica en particular.

En este sentido, no hay que perder de vista qué significa educar. Ya que si partimos de una idea endeble, fragmentada o consignatoria, la educación que se imparta y se asimile tendrá carencias y limitaciones muy severas. De manera indicativa mencionaremos la idea que está plasmada en el artículo tercero constitucional, donde se afirma que:

La educación que imparta el Estado, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a su vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia...<sup>27</sup>

Esto lo retomo en razón del contenido y el peso que cobra la educación como proyecto social por realizar. Ya que si tenemos un ojo atento, veremos que una educación impulsada desde las legítimas demandas sociales y como respuesta a ellas, el fundamento último que debe acompañar esta declaración del artículo tercero es precisamente que responda a los intereses de una amplia base, y como lo estamos viendo actualmente se le quiere dar un giro, lo que implica en sí mismo un gran reto. Éste es el de reintegrarle plenamente su sentido a la educación pública.

De lo contrario, lo que históricamente se ha dado, que la educación responda a intereses de clase, hace retórico el postulado constitucional en esta materia. Es decir, el que la educación responda a intereses muy determinados y en coyunturas que no responden a las exigencias históricas en un determinado contexto. Al respecto, Julio Boltvinik tiene un planteamiento que confirma nuestra aseveración, cuando dice:

... la estructura productiva está orientada a satisfacer la demanda de los ricos (...) Como resultado de esta concentración del ingreso, la orientación de la estructura productiva, la satisfacción de las necesidades esenciales sigue siendo una aspiración para la mayoría de la población.<sup>28</sup>

Al plantear este punto, se hace más evidente que, para llegar a ello, se requiere una real y efectiva transformación de nuestra realidad en su totalidad, y no sólo depende del plano educativo, sino de una recomposición de la estructura económico-social.

Por otro lado, la educación como fenómeno eminentemente social no se agota en lo educativo, sino que lo trasciende. Históricamente, nuestro país ha vivido en materia educativa una serie compleja de

<sup>27</sup> G. Caballero y E. Rabasa. *Mexicano, ésta es tu Constitución*. México, Cámara de Diputados, 1982, p. 20.

<sup>28</sup> J. Boltvinik. "Panorama general de la insatisfacción de las necesidades esenciales en México", en: R. Cordera y C. Tello. *La desigualdad en México*. México, Siglo XXI, 1984, p. 37-38.

cambios, que en algunos momentos han sido bruscos y severos. Y que para muchos es lo más común y corriente: el vaivén de planes y programas de estudio, de políticas educativas, de metodologías y técnicas que han dado como resultado una desarticulación, atomización, pérdida y disolución de una concepción clara sobre un proyecto definido de educación, y las consecuencias que ello ha tenido para nuestro país.

A manera de ejemplo proponemos el siguiente: "Entre 1921 y 1970, la educación primaria ha sido nacionalista y popular (1921); pragmatista y socialista (1924-1934); neopositivista, científica y democrática (1944)..."<sup>29</sup>

A lo que debemos añadir las llamadas "reformas, revoluciones y modernizaciones educativas" de los últimos sexenios. Lo que nos coloca en una situación vacilante y vulnerable. Se añan a estos factores la implacable burocratización y el endémico déficit en materia educativa.

Al respecto debemos considerar una variable fundamental, la de las condiciones en las cuales se desarrolla el trabajo académico, los recursos con los que se cuenta, tanto materiales como humanos, es decir, la preparación que van adquiriendo los estudiantes en los diversos ciclos hasta llegar al nivel superior

Enunciado de esta manera, esto implica también un reto profundo y problemático: el de la falta de una verdadera formación y preparación que se ve reflejada en el índice de aprovechamiento escolar, así como en el desempeño del profesorado en su conjunto. Pudiera parecer ocioso o banal decir que, si no hay un nivel mínimo de información y de entrenamiento en métodos y técnicas de estudio, y fundamentalmente en la lectura y escritura, está por demás pretender hacer algo a fondo. John Page afirma lo siguiente:

Ha mucho que la lectura ha dejado de ser una preocupación de educadores y padres de familia... Esta enorme laguna comienza en la primaria y se hace más ancha y profunda con el paso de los años escolares...<sup>30</sup>

<sup>29</sup> A. Abugaber *et al.* "Evaluación y alternativas", en: *Educación*. México, CONALTE, vol. VIII, núm. 37, julio-septiembre, 1981.

<sup>30</sup> J. Page. "Hombre crítico u hombre implemento", en: *La Jornada Semanal*, nueva época, núm. 201, 1993, p. 14-15.

Este dato es relevante en sí mismo, ya que nos hace ver el grave atraso en el que estamos inmersos, y las consecuencias a que nos puede llevar si continuamos con esa tendencia; y como se ha venido refiriendo, es otro de los retos y exigencias a los que se debe dar una solución inmediata. El mismo Page dice algo que es contundente:

Hace tiempo que no se educa sino que se entrena... se ha venido a exacerbar una tendencia creciente desde los años cincuenta, de ofrecer y cursar... carreras especializadas que limitan y truncan la capacidad intelectual, encaminando al estudiante hacia el ejercicio de tal o cual profesión o actividad cuya única finalidad es la adquisición de riqueza, poder e influencia, aunque a la larga tenga que conformarse con lo que el mercado ofrezca.<sup>31</sup>

El mismo autor finaliza el trabajo en cuestión con una afirmación que considero retoma y sintetiza una problemática que a todos los que vivimos en este país nos interesa, nos hace ver la magnitud de nuestros retos, al decir que: "Sólo la lectura educará a todos los ciudadanos y hará a todos partícipes plenos y críticos en la dirigencia de su país."<sup>32</sup>

Estos planteamientos que venimos desglosando diría que ponen el dedo en la llaga, ya que es una situación que de manera cotidiana la vivimos y el sector docente puede afirmarlo, reconsiderarlo y reflexionarlo. Con esto podemos ir adelantando conclusiones. Continuando con el análisis, se ha afirmado en diversos foros e instancias, y desde las más diversas formas y en los tonos más diversos, que:

La política educativa del país, desde la década de los 40, de la hipótesis consistente en que el sistema escolar, en general, puede contribuir al desarrollo del país, si aquel cumple con ciertas funciones relacionadas con la preparación técnica de la fuerza de trabajo y con la socialización de las nuevas generaciones, para incorporar a éstas a un orden social sujeto a procesos de cambio de carácter continuo.<sup>33</sup>

Para el caso concreto que venimos tratando, un aspecto que no puede ser pasado por alto es el que se refiere a la formación técnica, en la que

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>32</sup> *Idem.*

<sup>33</sup> C. Muñoz Izquierdo. "Educación, Estado y sociedad en México", en: *Antología de política educativa en México*. México, CEE, 1980, p. 270.

el proceso educativo se ha llegado a condensar más por las exigencias y realidades a las que pretende dar respuesta.

En este orden, se puede afirmar que este eslabón educativo se ha ido implementando más como una política que pretende subsanar carencias, que como un aspecto que se engloba o se debería englobar dentro de una visión orgánica y coherente, a la vez que ser articulada con el resto de la educación. Esto es, en un proyecto, una visión de conjunto, con la que las partes se van integrando armónicamente dentro de un todo formativo.

Desde hace décadas se formuló una teoría que relacionaba la educación con el desarrollo económico, y en la que se ponía el acento en la educación técnica, al ubicarla como la formadora de "cuadros medios" necesarios para un país como el nuestro; pasó a constituirse en un instrumento para preparar al personal que permitiría establecer los vínculos de funcionalidad y complementariedad entre los trabajadores y los propietarios del capital.<sup>34</sup>

Estas ideas nos llevan a plantear una serie de cuestionamientos que es necesario dilucidar con cuidado. Ya que en este sentido se ha ido caminando sobre la base de una enorme cantidad de supuestos, que más que aclarar ahondan la confusión y distorsionan no sólo nuestra labor sino la comprensión misma de la formación profesional, ya sea técnica o en otras ramas. Hago la siguiente pregunta: ¿Realmente nuestro trabajo es la formación de "cuadros medios" o es más profundo?

Otro elemento que debemos considerar, y que ha impactado de forma decisiva, es el que se refiere a la coyuntura que actualmente estamos viviendo, en el sentido de que se ha ido ejerciendo una enorme presión de manera sostenida sobre la educación pública, y en particular en el nivel superior. Al respecto hay una afirmación de Álvaro Cepeda que dice:

Restan por vender tres cosas: el gobierno, el territorio y las universidades (entiéndase la educación superior en su conjunto). Le ha llegado su turno a

---

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 276.

éstas. El salinismo privatizador las tiene en la mira. Es hora de rematarlas y las que no encuentran comprador clausurarlas.<sup>35</sup>

Si la analizamos con cuidado, esta afirmación es grave por las consecuencias sociales que puede cobrar. En este sentido, se plantea un reto de primera magnitud para el país y la educación, y es el poder revertir esta tendencia que, lenta pero consistentemente, se ha venido implementando desde hace diez años; más adelante se afirma lo siguiente:

... el salinismo neoliberal ha ido introduciendo contrarreformas constitucionales (Art. 3) para fundamentar la abdicación de obligaciones del gobierno; (donde el servicio educativo se dé) un nivel mínimo de escolaridad para el pueblo, reservando la capacitación superior únicamente para los hijos de los muy ricos que puedan pagar el servicio privado.<sup>36</sup>

Sin ánimo alarmista, estridente o exagerado, mucha de la tendencia actual va en esta línea, basta con revisar detenidamente tanto la información como los acontecimientos que a últimas fechas se han ido desencadenando. De manera sostenida se ha ido reduciendo el presupuesto para la educación de nivel superior. Una de las razones es lo incómodo que está siendo este nivel para el proyecto globalizador que está en marcha, y que en palabras de Cepeda Neri es: "El proyecto de modernización del capitalismo salvaje."<sup>37</sup>

Dentro de este contexto, no debemos olvidar un elemento que desde el sexenio pasado se le pretendió dar una relevancia excesiva y que se sobrevaloró, el de la llamada: "Política de reconversión industrial", que en síntesis se puede definir como:

... la propuesta de adaptación del aparato productivo nacional a las nuevas tecnologías de punta: automatización, electrónica, satélites y robotización... una estrategia para desarrollar una tecnología avanzada en la depuración, racionalización, eficiencia y consolidación de la empresa pública y privada, fortaleciendo la economía mixta, así como la rectoría del Estado.<sup>38</sup>

<sup>35</sup> Álvaro Cepeda Neri. "UNAM: Doblearla para privatizarla", en: *La Jornada*. México, 5-IV-1993, p. 5.

<sup>36</sup> *Idem*.

<sup>37</sup> *Idem*.

<sup>38</sup> Ma. T. Bravo Mercado *et al.* *Impacto de la reconversión industrial en la educación en México. Aproximaciones*. México, SEP/UPN, Col. Cuadernos de Cultura Pedagógica, 1988, p. 31.

La cuestión por reconsiderar va en el siguiente sentido: para nadie es un misterio que las condiciones con las cuales se quiere llevar adelante esta estrategia se han transformado de tal forma que la idea original ha cambiado sustancialmente. Ya que la coyuntura internacional ha variado considerablemente.

Esto nos lleva a confirmar muchos de los puntos que arriba se han venido planteando. Entre otros, que la educación se ha visto inmersa en una tensión severa por el vaivén político y económico que ha vivido el país. Ha estado en confluencia directa con la dinámica exterior, y se ha pretendido que se ajuste a esta coyuntura lo más rápido posible.

Pero una variable que se ha querido soslayar es que para que se dé la pretendida reconversión industrial, tiene que haber un cambio en la estructura productiva del país, al lado de una serie de transformaciones en los demás ámbitos. Ya que la razón última de que no se pueda o no se pudo llevar a efecto esta política, fue el agotamiento del modelo de desarrollo; esta política junto con la actual, es decir, el neoliberalismo, ha llevado al país a una sujeción atroz. Al respecto hago una cita que confirma esta afirmación:

... se considera que se puede llegar cada vez más a perder la soberanía nacional por el debilitamiento del papel del Estado en materia económica, lo que podría implicar una subordinación creciente al capital extranjero.<sup>39</sup>

Para el punto que nos compete, debemos decir que esta política con sus matices y retoques ha ido desmantelando al país en su totalidad, ya que ha implicado todas las esferas de nuestra realidad, y en el momento actual se ve patentizado en el boom del TLC.

Si se analizan con cuidado estos elementos, es más que evidente la necesidad de la actualización científico-tecnológica, pero ello no quiere decir que se vaya a arrasar el país con tal estrategia; sobre todo, a un costo social y económico tan elevado.

Esto implica una revisión crítica y atenta de todo lo que se ha propuesto como "lo modernizador". Donde la relación sociedad-economía-Estado-educación estén valorados objetivamente, para dar una efectiva y real respuesta a nuestras necesidades.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 33.

*No hay que perder de vista que no sólo se trata de la implementación de nuevas pautas de organización, producción y administración de los procesos productivos, sino que va muchísimo más allá. Implica una modificación sustancial de nuestras formas de vida y de pensamiento. Lo que nos lleva, por necesidad, a una comprensión radicalmente diferente de nuestra realidad y de nuestro entorno. Debemos ser sumamente cuidadosos en el análisis de estos fenómenos.*

En este orden, se puede afirmar que si se desea una transformación estructural de nuestra sociedad, hay que tener en cuenta que:

... la tecnología es un espacio donde la capacidad creativa del hombre adquiere especificidades, de acuerdo con ciertas condiciones histórico-sociales de clase... (y donde se pueden tomar dos caminos; ponerla al servicio del hombre y su sociedad o subordinarse a ella de manera ciega, acrítica y alienante).<sup>40</sup>

## **A manera de conclusión**

Sin pretender extremar los términos de esta exposición, quiero proponer una reflexión a manera de conclusión y que sirva para una reconsideración y profundización posterior.

Considero que el reto mayor por el que va tener que transitar la educación pública en la actual coyuntura es no ser desmantelada ni desvirtuada. El de ser reasumida plena y cabalmente en los términos que está planteada en la Constitución Política, pero sin remiendos ni adiciones ambiguas, ni confabulatorias; así como una revaloración seria, profunda y madura de nuestra propia situación en función de las mayorías de este país, para no llegar a constituirnos en una inmensa maquiladora, como ya sucedió en el Oriente. He aquí el reto que se debe enfrentar.

Ya que de no ser así, con la pérdida de soberanía, integridad, sentido de nación, el paso siguiente será la disolución del país y con él su proyecto que históricamente se ha ido construyendo de manera compleja y tortuosa a lo largo de los siglos. Todo ello se esfumaría vertiginosamente, hasta tal punto que la dependencia y la subordina-

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 52-53.

ción serán cada vez más avasalladoras. Conuerdo plenamente con la afirmación que hizo Cuauhtémoc Cárdenas en días pasados, al decir:

*[A México con el TLC] se le está utilizando como prueba para algo que se piensa extender a toda la América Latina. Esta relación es injusta y sólo consolidará las condiciones prevalecientes: México como abastecedor de mano de obra barata y abundante y de algunos recursos naturales; esto obstaculizará el desarrollo del país.*<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> "Congregó Princeton a la nueva izquierda latinoamericana", en: *La Jornada*, México, 18-IV-1993, p. 46.

## LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN CIENCIAS SOCIALES

*El sociólogo debe ser disciplinado e imaginativo y estar comprometido con la ciencia y con su sociedad; de las cuales promover su transformación.*<sup>42</sup>

Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología

### Introducción

Hace algunos años estuve colaborando para la Escuela de Ciencias Sociales de la UNACH, y en particular para la carrera de Sociología. De aquel momento proceden estas ideas e inquietudes que planteo en este trabajo, que pongo a su consideración. Estando allá preparé un texto para ser discutido en el II Congreso Nacional de Sociología en Coahuila; y por razones que no vienen al caso comentar, se quedó a la mitad del camino.

En aquella ocasión planteaba un asunto que —desde mi punto de vista— sigue teniendo vigencia e incluso en nuestro presente cobra mayor pertinencia.

El punto que retomo es el que está relacionado con la formación de docentes en ciencias sociales. Este aspecto cobra mayor fuerza, relevancia y pertinencia en la coyuntura actual; entre otras razones porque, si tenemos una mirada atenta y crítica, veremos que las pautas o líneas de reflexión social están exigiendo una mayor apertura y análisis sobre los fenómenos que están sucediendo, como son, entre otros muchos: el cuestionamiento crítico y severo sobre el valor y sentido de la sociología como ciencia, las manifestaciones sociales de “nuevo cuño”, esto quiere decir realidades inéditas en nuestro contexto, como el movimiento homosexual, el feminismo, los chavos banda, la sobredimensionalización del discurso tecnocrático, en detrimento del resto de las disciplinas, ya sean sociales o no; la búsqueda de explicaciones coherentes y congruentes ante fenómenos que se han generalizado, como el narcotráfico, el neoliberalismo, el neocon-servadurismo, la proble-

<sup>42</sup> “Antecedentes y justificaciones”, *Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología*, San Cristóbal de las Casas, UNACH, 1986, p. III.

mática de la democracia, etcétera. Todo esto contemplado desde el ángulo que nos compete, esto es, el académico.

Abro la siguiente pregunta, ¿cuál puede ser el hilo conductor de una vasta problematización?, ¿cómo entender o plantear la formación de docentes en ciencias sociales ante un panorama tan complejo? Dicho de otra forma, ¿cómo debe ser el futuro docente en ciencias sociales?, ¿cuál debe ser su perfil académico y profesional?, ¿qué características o habilidades debe tener para no perderse en ese vasto universo de fenómenos, y a su vez, no perder a los estudiantes que tiene a su cargo?

Este planteamiento lo tomo como punto de referencia para generar una reflexión posterior, con la obvia aclaración que ha sufrido cambios, modificaciones, matices y precisiones por razón del tiempo y el contexto. Pero su contenido y sentido original permanecen en lo esencial. Concluyo esta introducción con un cuestionamiento, que de alguna forma recoge y sintetiza el trabajo en su conjunto y a la vez cobra una relevancia de primer orden, y es: ¿Qué tan capacitados estamos al final del milenio para formar el futuro docente en ciencias sociales?

## **Planteamientos**

Una temática que tiene cierta recurrencia en los congresos es la que se refiere a la “formación de docentes” —esto no significa menosprecio o una actitud peyorativa—, ya que está íntimamente ligada a otras disciplinas o quehaceres, entre otros factores porque es la que las nutre y reactualiza, esto referido sobre todo al medio académico. Además de que este punto en concreto lo considero uno de los más graves, conflictivos y delicados.

En la base de esta afirmación se proyecta o evidencia toda una serie de realidades y hechos paradójicos, contradictorios o abiertamente dramáticos, que además no se pueden obviar o soslayar.

En este sentido, no pretendo ni revelar el octavo arcano, ni hacer cábala, ni presagios; menos aún hacer apologías o decir herejías, sino simplemente exponer y desarrollar algunas inquietudes que nos afectan o deben afectarnos, sobre todo a nosotros que nos movemos en este medio. A la vez que proponer algunas alternativas o plantear

algunas propuesta en vías de superación de esta realidad. Propongo una modesta contribución.

Dice el refrán: "Cada quien habla como le va en la feria". A pesar de su obviedad, su contenido es revelador, ya que dependiendo del contexto y de la situación concreta, quien diga o afirme que se ha avanzado *sustancialmente* en la formación docente, considero que está haciendo una afirmación temeraria o interesada. Pues no se ha llegado a clarificar, responder y delimitar en forma concreta y consecuente una problemática tan compleja y profunda.

Hay numerosos elementos y referencias en relación con este punto, ya que si hay un problema más que justificadamente agudo es el de una verdadera falta de espacios y condiciones reales para el desarrollo profesional y laboral, tanto para los egresados como para los docentes, y como un ejemplo de ello planteo la baja o pobre formación y capacitación del personal docente en general.

Por otra parte, no hay que perder de vista que formación y práctica docentes están íntimamente ligadas –punto central–, ya que no se puede pensar en uno sin el otro; y si así lo hiciéramos, estaríamos pensando en círculos cuadrados o separándolos arbitrariamente. Por lo tanto, debemos cobrar conciencia de la proporción de la problemática que estamos abordando. Y en este orden, es con la reflexión, la confrontación y la participación de experiencias e intereses comunes que deben surgir los movimientos de renovación y transformación que nos lleven a visualizar nuevos horizontes.

## **Desarrollos**

Sólo a manera de ejemplo, y tratando de englobar la problemática en su conjunto, en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología de la UNACH se hace una serie de afirmaciones y consideraciones que deben ser replanteadas y revaloradas desde una perspectiva crítica y reflexiva, y esto vale para el resto de las disciplinas en ciencias sociales.

En este plan está plasmada una serie de aseveraciones que plantean y ofrecen un sinnúmero de "bondades" y "virtudes" para los egresados de dicha carrera, que para la situación actual del país –y desde mi punto de vista– se presentan como francamente exageradas.

Como decía arriba, estos “ofrecimientos” no son privativos de este plan de estudios, ni de “x” o “y” universidad, sino que están consignados en un buen número de documentos de esta índole.

Muchas de las afirmaciones contenidas en dichos documentos, considero, son el fruto de la desvinculación y el desconocimiento entre academia y contexto social; de las condiciones objetivas del ejercicio profesional, donde se ve claramente un desfase entre lo deseado y lo existente. Algunas de las afirmaciones en este orden son las siguientes:

- El sociólogo tiene un compromiso: promover el cambio social.
- Debe tomar partido por las clases explotadas, lo cual requiere del estudio sistemático y de las condiciones que dieron origen a su explotación.
- La tarea del sociólogo es fundamentalmente crítica, se entiende por tal el rechazo al dogmatismo, a través del ejercicio de la duda sistemática para descubrir la realidad y evitar las tergiversaciones ideológicas.
- ... el sociólogo también desempeña su trabajo, como el formulador de políticas o estrategias del sector público convirtiéndose en sí, en un asesor indispensable a la actividad gubernamental.<sup>43</sup>

Ahora bien, esta gama tan amplia de elementos y condiciones que se ofrecen a los estudiantes y egresados se ve como una tarea, en su calidad de producto terminado, como algo propio de “superhombres”. Ya que es evidente que este tipo de profesionales no surgen por generación espontánea, ni por la “buena voluntad” de algunos sujetos, ni simplemente por las consignas omnipresentes de un plan de estudios “x”, sino que se da con fundamento en una sólida y coherente formación y preparación; y esto implica entre otros factores, el despliegue de una amplia infraestructura, que en la mayoría de los casos se carece.

En este orden de ideas se debe afirmar que una cosa es lo estrictamente formal, es decir, lo pensado, ideado o planeado, y otra muy distinta lo concreto, lo real, los hechos; y para el caso que estoy ejemplificando

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. II-IV.

se refuerza con una afirmación de Chinoy que dice: "La sociología es el estudio científico del hombre y la sociedad..."<sup>44</sup> Más adelante este autor expone:

La sociología, en cuanto teoría comprobada y cuerpo de hechos seguros posee un doble valor: puede enriquecer la comprensión que el hombre tiene de sí mismo y de su sociedad; y puede contribuir a la solución de los problemas a que él se enfrenta...<sup>45</sup>

¿Por qué retomo estos planteamientos como punto de referencia? Por la sencilla razón de que en este sentido se sostiene una constante, que afirma como excesivo el pretender un profesional solamente con base en lo pensado o plasmado en los documentos o lo afirmado por los teóricos. Aunque estoy plenamente de acuerdo en la necesidad y en la tarea impostergable de formar sociólogos y demás profesionales dentro de los parámetros más sólidos, en las condiciones actuales de nuestro nivel superior, de nuestro medio y del sistema educativo en general, considero que se presenta como una labor ardua y sumamente compleja.

En íntima conexión con esto está un sector del cual depende, en buena medida, que esos objetivos se alcancen, y es precisamente el *personal docente*. El que por sus condiciones y características, presenta un cuadro sumamente complejo, abigarrado y heterogéneo.

En este orden, hay toda una serie de constataciones que van desde la procedencia —es decir—, de qué carrera egresaron, hasta cuáles son sus condiciones concretas de desarrollo profesional. Es en función de parámetros determinados que se puede tener un panorama global de los docentes, y la forma, la manera para superar las carencias y limitaciones que se tienen.

Por otra parte, de ninguna forma es redundante ni reiterativo mencionar estos hechos, sino muy por el contrario, es de la más estricta necesidad replantear esta situación las veces que sean necesarias. Ya que parecería que el conjunto, es decir, desde las autoridades hasta la comunidad en general, nos confabuláramos complacientemente en contemplar el desgaste paulatino, progresivo e inercial de las condiciones profesionales y laborales del docente.

<sup>44</sup> E. Chinoy. *La sociedad. Introducción a la sociología*. México, FCE, 1975, p. 19.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 31.

Se ha afirmado en múltiples ocasiones y en diversos tonos que la educación en un país como el nuestro es prioritaria: que es una herramienta para superar el atraso y el estancamiento, como palanca y estrategia para el desarrollo, etcétera, etcétera. Eso, como muchos otros temas, discursivamente suena muy bien, pero los hechos tercamente lo desmienten; y de esta forma, lisa y llanamente es demagogia insidiosa si no va acompañado de acciones concretas y tangibles.

En este orden se pueden plantear, en función de lo expuesto, dos momentos que conjuntan una misma realidad. Por un lado, las características propias del docente: su formación, habilidades, conocimientos, estrategias de trabajo, etcétera. Y por otro, las condiciones laborales o el marco institucional donde se desenvuelve. Es en estos puntos donde se centra la discusión en torno a esta problemática, y la pregunta que planteo es: ¿cómo conjugar estas dimensiones del quehacer docente, sin que lo estrictamente administrativo sobredetermine lo académico?

Ampliando esta cuestión, desde hace tiempo se ha hablado de manera insistente sobre la "profesionalización docente". ¿Pero qué significa ello? Entre otras cosas, que no se tome la enseñanza como simple "hobby", como actividad complementaria, como calistenia cerebral para "no olvidar lo aprendido". Es decir, implica un compromiso real, efectivo, concreto con los estudiantes y con la institución. En este orden, significa plena dedicación y tiempo a la enseñanza, y como consecuencia implica un plano de superación permanente. A la vez, significa un involucramiento serio y consecuente con el proceso enseñanza-aprendizaje, al lado de una actitud reflexiva, crítica y creativa.

Estos elementos enunciados de esta forma suenan muy elocuentes y halagadores. ¿Pero qué es lo que sucede? Que se da en esferas muy limitadas, y cuando afirmo "muy limitadas", estoy haciendo referencia al grupo "selecto" o "élite" de los llamados investigadores, y otros más que componen el llamado "personal de carrera". Pero, incluso en estos dos sectores o grupos, la profesionalización deja mucho que desear, entre otros factores: la saturación de trabajo intra y extrainstitucional, la desvinculación de la vida académica y, en algunos casos, la franca apatía e irresponsabilidad.

Por otro lado está el manejo, la aplicación y renovación de los conocimientos. Este elemento es sumamente delicado. Ya que si hay

algo más complejo y “tortuoso”, y que en cierto sentido es cuesta arriba, es la actualización, y esto está en estricta correspondencia con las condiciones en las que se da este proceso. Ya que se puede afirmar que hay instituciones que se ubican en la periferia académica por la manera en que se desenvuelven, lo que las lleva por su propia lógica a un conformismo o estandarización de la enseñanza y a la reproducción inercial de conocimientos.

Otro elemento, que tiene una fuerte incidencia sobre el punto en cuestión, es el de los sujetos en sí mismos, es decir, cada profesor trae o carga sus intereses, su formación específica, sus inclinaciones, gustos, aficiones; y tratar de dar orden y concierto a una gama tan amplia de intereses implica, en determinados contextos, una verdadera reconversión cognoscitiva y mental. Esto es de carácter conceptual, metodológico, epistemológico e institucional, ya que todavía priva en nuestro medio el narcisismo o el también llamado *vedetismo profesional*, de manera explícita o implícita, y que se puede sintetizar en la frase siguiente: “lo que yo digo, hago y pienso es lo claro, recto, cierto y apodíctico”.

En este sentido, todavía falta mayor claridad y precisión sobre los perfiles docentes, para que los maestros se vayan conformando en verdaderos equipos de trabajo con reflexión colectiva. Ya que al no haber estos elementos, se da cauce a lo que es “cotidiano” entre nosotros: la dispersión y la atomización del personal docente; y que en última instancia se ve reflejado en el cuerpo de conocimientos que tienen nuestros estudiantes, al hacer de ellos una “alquimia” cognoscitiva, y al final de sus carreras el saldo es magro y confuso.

Profundizando en esta vertiente, algo que considero extremadamente grave es el bagaje teórico-cultural de los docentes; y en este orden hay que ser sumamente puntuales, ya que está estrechamente relacionado con el perfil y los alcances de los futuros docentes y profesionales en ciencias sociales.

Y lo planteo de la siguiente forma, que a la vez está en relación con lo arriba mencionado y retomo: “la sociología es el estudio científico del hombre y la sociedad.”<sup>46</sup> ¿A partir de qué premisas se va a conformar esta visión totalizadora? Esto visto en profundidad implica tanto para los do-

---

<sup>46</sup> Ver cita 3.

centes como para los estudiantes una formación extensa, intensa, sólida y vertebrada para que se llegue a consolidar esa aspiración.

Por lo tanto, lo formulo de la siguiente manera: ¿Cómo darle un carácter totalizador a un perfil profesional tan abigarrado, pero que sea, al mismo tiempo, coherente y articulado para el caso de la sociología? En este sentido, lo afirmo por lo que ya he dicho, es decir, si uno mismo está atomizado o polarizado o en el peor de los casos encasillado en su propio saber, de qué manera se puede conseguir la tan deseada totalización. De ninguna manera pretendo afirmar que se tenga que ser “un todólogo” o un “sabelotodo”. En absoluto.

El momento por el que está atravesando la ciencia social –desde mi consideración–, exige de ella tener unidad, consistencia, coherencia y una efectiva visión de totalidad, ya que de lo contrario estaremos haciendo lo que hemos venido haciendo, repetir de manera acrítica, mecánica y reproductiva, un saber reiterativo. Y al hacer esto, le estamos cerrando el impulso creador y crítico a estas ciencias. Es absolutamente necesario reconsiderar y replantear la *multidisciplinariedad* del conocimiento, y no las parcelas del mismo. El punto de la multidisciplinariedad debe ser un trabajo teórico-práctico por recuperar. La cuestión es poder conjugar y sintetizar dialécticamente diversos y vastos conocimientos.

De ninguna forma quiero decir o pretendo afirmar que el personal docente tenga que ser uniformado en criterios y líneas de pensamiento, sino puntualizar la necesidad de coordinar y aglutinar energías e intereses en una dirección que le permita desdoblarse su creatividad como sujetos y como grupo.

Por otro lado, está el del efectivo involucramiento con nuestro contexto, ya que si padecemos de algo –y en esta dirección parece ser un lastre y una carga difícil de superar–, es nuestro excesivo “librerismo”, esto es, el querer o pretender resolver o solucionar los problemas, a través del solo y exclusivo pensamiento. Con lo que se llega a una extrema teorización, que nos desfasa y desvincula de los fenómenos concretos.

Otro punto por destacar es la falta de rigor conceptual y metodológico, y en este orden, hay un excesivo “lirismo”, empirismo e improvisación, lo que lleva a un relajamiento en el rigor que exige el análisis. Estos puntos se palpan con mayor claridad en los ciclos más avanzados,

donde “se supone” se deben tener ya los elementos teóricos y metodológicos, es decir, se presupone que hay mayor precisión cognitiva y conceptual. Pero lo que sucede es que cuando se empieza a aplicar, se evidencia la dispersión mental, la falta de rigor y disciplina tanto en el manejo de la información como del análisis; y en última instancia, no hay estricta secuencia mental, lo que desde mi punto de vista es atribuible a la labor docente, por la falta de rigor en el tratamiento de los puntos en cuestión.

De aquí se desprende la importancia que tienen los cursos de actualización y renovación de conocimientos, pero en el entendido de que efectivamente van en esa dirección. Ya que, lamentablemente, se han visto como un escalón más de carácter credencialista, que como una herramienta o una instancia para el perfeccionamiento y desarrollo de los conocimientos adquiridos; y en este orden se inscribe la llamada: *formación permanente*. Al respecto Arturo Anguiano dice:

La formación de profesores es una prioridad indisolublemente ligada a la docencia y a la investigación. Sus contenidos deben obedecer a los intereses y propósitos de los profesores, atendiendo a la diversidad que converge en las áreas... Esto se verá reflejado en el trabajo de aula o en la aplicación de conocimientos y en la renovación de métodos de enseñanza-aprendizaje.<sup>47</sup>

Un último punto en este sentido se relaciona con la falta de preparación del personal docente, esto es, todavía se da como un fenómeno generalizado el de la habilitación del personal. Esto es altamente nocivo, pernicioso y perjudicial para el proceso educativo. Ya que para efectos del proceso enseñanza-aprendizaje, hay gente que en su fuero interno sabrá mucho, pero en el aula es otra cuestión muy diferente. Esto va ligado a que, en muchas universidades, el reclutamiento tiene un carácter discrecional, lo que se expresa en una falta de fogueo, de habilidades; en concreto, la escasa experiencia docente. En este orden, al ingresar en el aula el profesor —entre otros tantos procesos que debe realizar— debe ser ante todo un motivador e impulsor de la búsqueda de mayores conocimientos.

<sup>47</sup> A. Anguiano *et al.*, Foro de Análisis del Departamento de Relaciones Sociales y de la Carrera de Sociología, *Memoria*. México, UAM-X, 1989, p. 17.

Elemento complementario de la exposición es el que se refiere a las condiciones laborales en que se efectúa el trabajo docente: Si hay algo realmente dramático, es la forma en que tienen que desarrollar su función los maestros, y entre otras muchas incidencias que deben ir sorteando está la de las penurias económicas y estructurales, que en última instancia se reflejan en un desgaste físico, emocional y profesional; y que va siendo paulatino, pero constante. Esto, también quiere decir que su fuerza y energía se tiene que desplegar en tres o cuatro lugares para poder solventar sus necesidades de diversa índole.

Aunado a esto, en muchas ocasiones su aceptación depende o pende de las condiciones y coyunturas específicas que en ese momento privan en la universidad en cuestión; además de ciertas coyunturas propias de la institución, como el "equipo" que ocupa puestos o cargos directivos.

Por otra parte, está "el criterio" o el carácter en la distribución de los tiempos y recursos, ya que una tendencia muy marcada es la de reducir al máximo al personal de carrera, e incluso parecería que hay un claro movimiento de que todo el personal (me refiero a la mayoría) sea de estricta asignatura y con las implicaciones que ello conlleva.

Para finalizar este apartado, está el hecho central de la asignación del presupuesto para las universidades en su conjunto, mismo que hace que la cuestión laboral se complejice y se ha presentado como una cuasi-revelación, como misterio divino. Esto quiere decir, en sentido estricto, que no se conoce cuál es el criterio para la asignación de las partidas a cada institución, de qué manera se maneja, a qué intereses responde; y el punto neurálgico: cómo se administra dicho presupuesto. Al respecto, se tiene la impresión de que hay selectividad en la asignación del dinero, y que responde a coyunturas y políticas preestablecidas, y que en algunos casos raya en lo estrictamente discrecional.

## **Conclusiones**

A manera de recapitulación y proponiendo algunas ideas y vías de solución a esta problemática, las enunciaría de la siguiente forma, buscando fundamentalmente generar la reflexión correspondiente, así

como un movimiento hacia la consecución y generación de mejores condiciones para el trabajo docente:

1. Impulsar nuevas formas de organización del trabajo docente, así como ir conjuntando esfuerzos, energías e intereses.
2. Aprovechar de manera consecuente y congruente las capacidades, intereses y la formación específica de cada profesor, en función de ir potencializando el trabajo y la reflexión colectivos.
3. Implementar cursos de superación académica, es decir, darle forma y contenido a la formación docente. No como un aspecto paralelo o suplementario, sino como lo que real y efectivamente debe ser, un aspecto sustancial de la labor docente.
4. Crear programas específicos para la formación docente, sobre la base de una reflexión e inquietudes colectivas que hagan un todo armónico y conjuntado.
5. Reformular los criterios y las políticas de acceso y permanencia del personal docente. Así como la generación de un mínimo de condiciones para su permanencia y continuidad laboral, en función de un trabajo fructífero, y que lo estimule personal e institucionalmente.
6. Replantear los criterios y las asignaciones presupuestarias con la finalidad explícita de ir avanzando sustancialmente en la profesionalización del docente.

Para finalizar esta exposición, deseo retomar una cita de Arturo Anguiano, que sintetizaría estas inquietudes y reflexiones, y dice así:

El trabajo docente necesita ser redimensionado. Ya que precisamente una parte sustancial del trabajo académico recae en la formación de los profesores; debe plantearse para mejorar su capacitación, reflejado en su solidez, interés y desempeño académico.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 12.

## EDUCACIÓN Y CONTEXTO

*La sociedad tradicional no podría cambiar sólo educando a los hombres y dejar intacta su estructura socio-económica básica. Pero tampoco podría cambiar si paralelamente a las reformas económicas estructurales no se efectuara una transformación del sistema educativo...*<sup>49</sup>

Ley General de Educación

### Planteamientos

De forma deliberada he retomado la cita que presento como epígrafe de esta modesta reflexión, y también con el propósito explícito de plantear algunas consideraciones sobre la cuestión educativa, y la relación que guarda con la filosofía y otras instancias, tales como: la social, la política, la económica.

Para algunos, la cita propuesta puede rayar en la más evidente obviedad, pero en relación con ello abriré una primera consideración para que la visualicemos como de la más absoluta necesidad y pertinencia, y ésta es: ¿hasta qué punto efectivamente nos percatamos de ello? Es decir, ¿cómo se ha presentado y cómo hemos entendido esa relación o correspondencia entre educación y estructura social?

Es a partir de este punto donde ubicaría mucho de lo que se pueda hablar o discutir sobre educación, aquí y ahora. Sobre todo si tomamos en cuenta que la coyuntura actual —y que la enmarcaría en un vasto fenómeno de transición, donde lo que había ya es inoperante o está siendo severamente cuestionado, y lo que hay es insuficiente, fragmentario, endeble o poco claro—, ya sea en materia social, económica, política o ideológica.

Decía que la obviedad no lo es tanto, en cuanto que no se ha retomado o reflexionado con sumo cuidado sobre la profundidad y amplitud que tiene esta relación, y más ahora; o si se ha pensado, reflexionado o visto, se le ha encubierto de forma deliberada; por lo tanto, con las implicaciones y consecuencias que se desprenden de

<sup>49</sup> *Ley General de Educación*, Lima, marzo, 1972.

esas complicidades. Sobre todo por ser un momento tan complejo, pero a la vez, extremadamente difuso.

Por otra parte, se ha vuelto un lugar común o reiterativo hablar de educación, como si todos tuviéramos una concepción unívoca y, por lo tanto, como si todos entendiéramos exactamente lo mismo al hablar de ella, o se ha caído en la repetición acrítica, panfletaria o simplista, lo que ha tenido como consecuencia que la reflexión educativa y pedagógica se constituya en un quehacer reiterativo, abstracto, universalizante, y poco creativo. Esto que estoy mencionando se da en el nivel general.

En este orden de ideas, considero que reflexionar sobre educación no es tan sencillo, lineal, evidente; y menos mecánico, como se pudiera pensar. Ya que entre otros factores que la componen y le dan sentido de totalidad, se ha llegado a ciertos excesos o extremos como el sobreponer o excluir de forma arbitraria las dimensiones y los elementos que la constituyen, y que se enmarcan en una estrecha, compleja y dialéctica relación entre todas sus partes, es decir, la educación como cualquier otra actividad tiene un nexo profundo entre: teoría y praxis.

A partir de este punto se desprende una segunda consideración sobre la supuesta obviedad, esto es, de forma reiterada mucha gente ha permanecido en el ámbito educativo en uno de esos dos planos, o si los ha desbordado, es sólo de manera fragmentaria, parcial, lo que hace ver como si una de ellas pudiera sobredeterminar al resto, así, sin más. Estas dos consideraciones que se proponen, son o deberían ser parte de una reflexión más amplia y consecuente con el momento que atravesamos.

En estas coordenadas teoría-praxis, educación-contexto, es donde quiero plantear este ejercicio reflexivo, y que de alguna forma incite, estimule, genere e invite a pensar sobre esta sobreposición que efectivamente todavía se da en la educación; y por lo tanto, pensar sobre la relación que guarda con lo social, que como se podrá apreciar, es de una absoluta urgencia. Si se desea, lo planteado apunta en la dirección de ir retomando algunas ideas sobre este conjunto de cuestiones, que en educación deben constituirse en materia fundamental y de permanente análisis y tratamiento. En razón de que el fenómeno educativo, de ninguna forma puede ser visto como algo estático, inerte o establecido.

## Educación, ¿para qué?

En un texto de Pérez Rocha, *Educación y desarrollo*,<sup>50</sup> encontramos que se hace una serie de planteamientos sobre el carácter y el sentido que cobra educar; y, entre otros aspectos, se presenta como una síntesis amplia de lo que se ha entendido por ello, y algunos de esos elementos son:

... con el término educación se designa una variedad de cosas: entre ellas la transmisión de conocimiento, el desarrollo de habilidades (ya sean intelectuales o físicas), el fomento de actitudes, la transmisión de valores morales, la capacitación para el trabajo...<sup>51</sup>

Planteo este punto por la siguiente razón. Ante la marejada de sentidos, propuestas y quehaceres que debe o trata de abarcar la educación en un mismo tiempo y espacio, parecería que efectivamente hay una sobreposición de sentidos y direcciones en el quehacer educativo, y que se pueden sintetizar en las siguientes preguntas: ¿hacia dónde va la educación?, y ¿dentro de qué contextos se quiere alcanzar todo ello? Son dos planteamientos que considero medulares en la reflexión educativa, y que por ninguna razón son superficiales, aleatorios o carentes de profundidad.

En este orden, no pretendo repetir lo que se ha dicho en torno a estos puntos, sino más bien preguntar, ahondar más sobre la cuestión y la coyuntura actual. Ya el mismo Pérez Rocha, más adelante va sacando conclusiones sobre estos planteamientos; al respecto, considero que son contundentes para el momento que vivimos, y dice lo siguiente:

... es cada vez más una amenaza para los intereses de las clases dominantes y un instrumento imprescindible para la liberación de los pueblos; por esto esas clases dominantes se esfuerzan por limitarla, se despreocupan ante su deterioro, la reducen a la capacitación elemental, la confunden con el mero sometimiento a los ritos de la institución escolar.<sup>52</sup>

<sup>50</sup> M. Pérez Rocha. *Educación y desarrollo. La ideología del Estado Mexicano*. México, Línea, 1983, p. 15.

<sup>51</sup> *Idem*.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 235.

Esta afirmación hecha por el autor cobra la fuerza y la relevancia que tiene el hablar con absoluta claridad, fundamentalmente por los elementos inscritos en tal afirmación, de donde se desprende una pregunta pertinente, ya que para un grupo o núcleo de sujetos podrían negarla y rechazarla de manera tajante y categórica, y calificarla de interesada o facciosa, pero la cuestión es: esto que es presentado ¿qué tan cierto es?, ¿realmente lo podemos constatar?

En este orden, lo dicho por Pérez Rocha implica un deslinde claro y concreto en cuanto a que si rechazamos lo propuesto, se reabre una discusión sobre el carácter, el contenido, el sentido de la educación; y en definitiva nos ubica en el punto de preguntar: ¿en dónde estamos y hacia dónde vamos?

Es evidente que no es nada cómodo, gratificante, y menos, estimulante, que el Estado sea interpelado sobre un área de su competencia; y mucho menos que se le denuncie por falsificador, panfletario y simulador, es decir: el Estado se presenta como “promotor”, “impulsor” y “organizador” del quehacer educativo, cuando en realidad en esta obligación ha fallado. Esto quiere decir que lo propuesto por Pérez Rocha cobra un margen de concreción y de verdad, y en cuanto tal, es innegable la forma en que se ha desarrollado la educación en nuestro país y los objetivos que se le han asignado.

Por otra parte, el discurso educativo ha variado en relación directa por las consignas o “líneas” que en su momento se han manejado, bajo los intereses de los actores en turno y de su coyuntura. Éste es otro elemento que confirma y corrobora la aseveración hecha por el autor citado. Pero también es innegable que ese discurso se fue haciendo insuficiente, mistificador, ritualista y profundamente consignatorio. Por ello, los planteamientos vertidos no son tan fáciles de aceptar.

Se da la situación inversa, que se puede plantear de la siguiente forma: si aceptamos este hecho, se reconfirma el carácter desestructurado e incompleto que ha tenido la educación proporcionada por el Estado, y por lo tanto la cuestión sigue en pie: ¿hacia dónde se va y sobre qué bases propone el Estado lo que propone?

Este punto lo planteo ya que implica una reconsideración seria, consecuente y profunda sobre esos “fundamentos” que el Estado se ha dado para conducir la labor educativa, y en cuanto que fue una

tarea explícitamente asumida por él mismo, como parte de su proyecto histórico emanado de la Revolución Mexicana.

Avanzando en la reflexión, el mismo Pérez Rocha también propone la discusión sobre el mito educativo desde la concepción liberal,<sup>53</sup> y las implicaciones que ha tenido para la educación en su conjunto. Esto tiene su punto de apoyo, ya que ciertos contenidos se están reactualizando, como es el ver la educación como palanca de superación de carencias.

## Fundamentos

Sánchez Vázquez propone en sus "Prolegómenos a una teoría de la educación estética"<sup>54</sup> una serie de consideraciones sobre el quehacer educativo, y en particular sobre la educación estética, pero el punto por destacar es ¿cómo ubicar o enfocar lo educativo?

Es precisamente a partir de esta pregunta, que podemos ir clarificando este "embrollo" en que se ha constituido la educación. Al respecto, hace la siguiente afirmación que considero pertinente y reveladora:

(Toda educación) responde a exigencias y posibilidades inscritas en unas condiciones sociales y culturales determinadas, y se lleva a cabo a través de las instituciones educativas correspondientes (...) La educación debe conducir a un enriquecimiento, una ampliación, y a una elevación del sujeto en su vida real (...) toda educación supone una serie de conocimientos acerca del modo específico de relacionarse los hombres con la realidad, la forma en que se apropian del mundo; y todo esto, constituye la manera concreta de comportamiento humano que se desarrolla históricamente y se encuentra condicionado socialmente.<sup>55</sup>

Me he permitido citar *in extenso* esta parte de su trabajo, para hacer ver con mayor claridad esta relación que vengo comentando, y que la considero de una centralidad contundente. A su vez, presenta este nudo

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>54</sup> A. Sánchez Vázquez. "Prolegómenos a una teoría de la educación estética", en: *Pedagogía*, México, UPN, núm. 1, octubre-diciembre, 1994, v. 9, p. 4.

<sup>55</sup> *Idem.*

de realidades que atraviesan a la educación, y que son las que le dan forma y contenido. A este planteamiento se le incorpora otro, que lo enriquece y complementa en los siguientes términos:

... la labor educativa se ve íntimamente relacionada por dos niveles de comprensión, uno el teórico; es decir, la reflexión, formulación, análisis de lo que le es propio como materia de trabajo, y el otro, lo propiamente práctico, y en este sentido, este nivel condiciona y hasta cierta forma delimita su proyección, en función de criterios, objetivos e intereses que no son estrictamente teóricos o académicos.<sup>56</sup>

Estos dos planteamientos presentados, nos permiten clarificar y delimitar con mayor cuidado la discusión sobre lo que es la labor educativa, y lo que a la vez es, significa y representa una línea muy clara y concreta de análisis y método de trabajo para esta zona de la realidad.

Si ponemos atención a lo dicho, veremos que hay tres conceptos que son clave para la comprensión no sólo del texto, sino de su concepción de educación: *historia, sociedad y sujeto*. Ante esto, es conveniente retomar en su amplitud y hondura la propuesta gramsciana de educación. Ya que por otra parte, se articula de manera clara y precisa con las consideraciones que se vienen exponiendo. En este orden, Broccoli asienta lo siguiente:

... la relación pedagógica en sentido estricto, gira en torno a tres términos —hombre, maestro, ambiente— entendidos como procesos históricos autónomos, y sin embargo relacionados.<sup>57</sup>

Esto quiere decir que, efectivamente, lo educativo se ve inmerso en una serie de factores y mediaciones que lo condicionan y sobredeterminan de forma tal que sin estas vertientes estaríamos hablando de la educación como de un hecho o fenómeno vacío, abstracto, como algo etéreo.

Estas afirmaciones de ninguna forma pretenden ser reiterativas o tautológicas, sino simplemente tratan de hacer ver o remarcar la absoluta necesidad de regresar nuestra mirada sobre las cuestiones que

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>57</sup> A. Broccoli. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México, Nueva Imagen, 1987, p. 157.

son sustantivas y medulares en el quehacer educativo. Es decir, ir profundizando en la crítica y el análisis sobre las dimensiones que la constituyen, y las implicaciones que tiene el “asumir líneas” y planteamientos que cobran un carácter estrictamente coyuntural, pero que vistas en un proceso de largo aliento, esto es, como una verdadera política educativa, clara, definida, han estado en la práctica trucas y carentes de consistencia; y esto en su plano más concreto ha significado: insuficiencia en sus planteamientos, apresuramiento en su implementación, en definitiva, improvisación.

En este sentido, se ha afirmado que el hombre es el único ser capaz de modificar su visión, posición y relación respecto del mundo; y por lo tanto, su posibilidad de recreación y reconstrucción son permanentes y dinámicas. Es decir, si esto lo aplicamos a la educación se da como una exigencia permanente, y es correlativa a este quehacer.<sup>58</sup>

Con estos puntos vertidos, uno puede ubicar el núcleo de la problemática educativa con mayor precisión, pero que por desconocimiento o complicidad se han dejado de lado; y por otra parte han parcializado la labor educativa privilegiando unos aspectos en perjuicio de otros. Se han sobredimensionado ciertas áreas en detrimento de otras, pero, en sentido pleno, no se han reasumido en su rico y complejo contenido los aspectos y factores que complementan a la educación. Lo anterior ha tenido como saldo una visión parcializada, atomizada y extremadamente fragmentada de lo que es e implica educar.

Al respecto, hay un planteamiento que considero relevante de cara a las consideraciones que se vienen desarrollando, y que va en el siguiente sentido: el de retomar y asumir el carácter propositivo que tiene la educación como actividad eminentemente social al plantear lo siguiente:

Por consiguiente, crear los presupuestos para la superación de la sociedad actual, a través del conocimiento de las contradicciones existentes, y el logro de un genuino sentido de historicidad, parece ser el fin de la educación.<sup>59</sup>

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 158.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 161.

Dentro de la exposición que se viene realizando, se presenta una serie de cuestiones que apuntan en la dirección de hacer ver la estricta necesidad de reflexionar y obrar desde una perspectiva más amplia, pero a la vez más aguda y crítica, si es que deseamos proponer un enfoque diferente de lo educativo. Ya que en última instancia, se puede seguir como se va y ahondar la confusión, la desorientación y el desconcierto, o considerar los alcances y problemáticas reales que tiene la educación en nuestro presente.

Adriana Puiggrós planteó hace algún tiempo en su texto *Imperialismo y educación en América Latina*,<sup>60</sup> la relevancia que la educación ha cobrado para nuestra América, y en una de sus afirmaciones decía —esto leído bajo contexto— cuál era el punto donde se estaba centrando el debate en ese momento:

El eje de la discusión giraba en torno a decidir si la educación estaría al servicio de reproducir una sociedad que conservara determinadas características estructurales, o bien una sociedad en el camino de un utópico desarrollo capitalista.<sup>61</sup>

En este sentido, la constatación que se quiere hacer patente y manifiesta cobra el peso de una argumentación definida con lo dicho en la cita, es decir, si repasamos mínimamente los objetivos y la proyección que históricamente ha tenido la educación en nuestro medio, se ve confirmada con la aseveración siguiente:

La burguesía se apropió del concepto de educación, lo unió al progreso y lo vació de historicidad al intentar ubicarlo más allá de las circunstancias nacionales, regionales y sociales.<sup>62</sup>

Un punto que se desprende de esta afirmación, y que es plenamente pertinente, está en el orden de preguntar con espíritu crítico sobre la manera en que ha cambiado o si se ha modificado esta visión de educación, y los contenidos que conlleva.

<sup>60</sup> A. Puiggrós. *Imperialismo y educación en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1989, p. 13.

<sup>61</sup> *Idem*.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 227.

Considero que son puntos y cuestionamientos consecuentes con el momento que vivimos, ya que opinar lo contrario implica seguir *suponiendo* que la educación llena y contiene en sí misma todos los perfiles y requerimientos que se le solicitan; y por lo tanto, de lo que se trataría es de ir “adecuando” esos perfiles a la coyuntura en turno. Con esto caeríamos, una vez más, en esta dimensión esencialista, abstracta, idealista, en definitiva, en un *gatopardismo*.

### ¿Utopía o desencanto?

Para concluir esta exposición propongo, a manera de recapitulación, los puntos que consideramos más relevantes, y que presentamos como preguntas:

- ¿Qué tanto se ha reflexionado en torno a esta dimensión histórico-social, en esta etapa del capitalismo donde la tendencia dominante es la total subordinación de los sujetos sociales a las directrices del capital, y particularmente en nuestro contexto?
- ¿Efectivamente estamos en condiciones de rehacer la educación en su conjunto ante la propuesta globalizadora, sin tener que “ajustarnos” acriticamente ante ella, y sin que nos veamos barridos por el vendaval modernizador?
- ¿Estructuralmente el Estado está capacitado para acompañar esta serie de transformaciones que ella misma pide o será, como en otras ocasiones, parte de una gran maquinaria que pone a trabajar a otra maquinaria, pero siguiendo “líneas”?

Como parte final de esta exposición deseo proponer y dejar abierta la siguiente reflexión para futuros desarrollos, con la intención de seguir profundizando sobre esta dimensión de la labor educativa que consideramos crucial:

... todo intento renovador en materia educativa exige cierto grado de utopismo, de reflexión en torno a un futuro diferente para la sociedad.<sup>63</sup>

<sup>63</sup> S. Quintanilla. *La educación en la utopía moderna, siglo XIX*. México, El Caballito/SEP, 1985, p. 11.

Este factor puede ser un elemento alternativo, renovador, crítico, propositivo en relación con la coyuntura actual; y a su vez, la consideramos una llamada de atención, en aras de una recuperación de líneas concretas de estudio, profundización y generación de prácticas educativas nuevas y creativas, a fin de evitar vernos envueltos en modas y coyunturas transitorias, que como se ha comentado han implicado una auténtica dispersión a la vez que confusión en todos los niveles; en este sentido, estamos de acuerdo con Susana Quintanilla:

En el terreno educativo es imperativo recuperar el pensamiento utópico. La denominada crisis de la educación impone la necesidad de buscar alternativas que sustituyan, transformen y cuestionen las prácticas convencionales. La utopía es un recurso imaginativo para este proceso de reflexión y cambio: eleva la mirada más allá de las adaptaciones a corto plazo para insistir en la posibilidad de lograr transformaciones globales.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 12.

## ¿QUÉ SIGNIFICA EDUCAR EN LA GLOBALIZACIÓN?\*

*En tanto concebida como un fenómeno estrechamente ligado a la lucha de clases, la educación, en la construcción de una nueva sociedad con hegemonía popular, ha de transformarse en un poderoso aliado de los sectores populares y de su pro-yecto, de la misma manera que fue puesta, en la vieja sociedad, al servicio de los sectores dominantes y de su proyecto.*<sup>65</sup>

Rosa María Torres

### A manera de introducción

La reflexión que se presenta en este trabajo, de ninguna forma pretende ser una exposición acabada y pormenorizada del tema en cuestión. Más bien, lo que pretende ser es una invitación, una reconsideración, un llamar su atención sobre la labor educativa en este momento de nuestra historia. Sin que ello se constituya ni en la primera ni en la última palabra al respecto. Por otro lado, propongo este texto como el inicio de futuros desarrollos sobre esta temática en concreto.

De antemano se quiere alertar sobre los puntos que se desea desarrollar, ya que en un determinado momento pueden generar incomodidad o desconcierto. Esto se afirma, en razón de que todavía nos hace falta crear las condiciones necesarias para la generación de un ejercicio reflexivo serio, profundo, maduro y crítico, en torno a nuestras realidades sin tener que caer en excesos. En este orden, considero que en términos generales todavía prevalecen ciertas actitudes que nos llevan a las exageraciones.

Esto quiere decir, poder acercarnos a nuestra realidad con sus carencias e inacabamientos sin que nos intimiden. El propio Antonio Gramsci ya lo había mencionado al decir: "Es necesario llamar poderosamente la atención sobre la realidad tal como es, si se quiere transformarla."<sup>66</sup>

\* Ponencia presentada en la Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro, marzo de 1997.

<sup>65</sup> R. M. Torres. *Nicaragua: Revolución popular, Educación popular*. México, Línea, 1985, p. 27.

<sup>66</sup> G. F. Piñón. *Prolegómenos de filosofía y política en Antonio Gramsci*. México, Centro Gramsci, 1987, p. 35.

Esto lo afirmo, en función de que la labor educativa se ha constituido en una de esas zonas de nuestra realidad que ha estado fuertemente mediatizada, es decir, lo que se ha propuesto o se propone ya viene precedido por "líneas" o "consignas" que son determinadas por una instancia "cuasidivina", y que son desconocidas por el resto. Es decir, ¿a quién, qué o cuándo responden esas consignas?, y que en muchos de los casos son asumidas sin mayor trámite.

Ahora bien, el poder hablar o discutir sobre educación en esta coyuntura histórica, que ha sido referida en términos generales como el fenómeno globalizador, lo que por su dinámica y lógica interna nos lleva a hacer una serie de consideraciones sobre lo que es, significa, y, algo todavía más complejo y difícil de precisar, las implicaciones o consecuencias que pueden o están acarreado en nuestro contexto.

En este sentido, se abre una consideración central en cuanto que se cree o se piensa que de forma mecánica o lineal se pueden implementar programas, proyectos o consignas en todo momento, condición y lugar. Esto, visualizado de cara a nuestras necesidades y dentro del contexto de la globalización, simple y sencillamente lo consideramos fuera de lugar y desproporcionado.

## **¿Globalización?**

Desde hace algún tiempo se viene discutiendo sobre lo que es y significa la modernidad, modernizarse, ser moderno; en una palabra: ser primer mundo. Y en este orden, se ha identificado o asumido la modernidad como primer mundo; lo que también ha significado ser desarrollados, y este ser desarrollados también quiere decir capacidad de consumo, lo que a su vez significa alto nivel de vida. A partir de esta consideración, deseamos retomar un planteamiento de Jean François Lyotard sobre el contenido que guarda la modernidad predicada y su relación con la educación. Esto con la intención explícita de hacer ver la correspondencia entre una y otra:

El progreso de las ciencias, de las artes y de las libertades políticas liberará a toda la humanidad de la ignorancia, de la pobreza, de la incultura, del despo-

tismo, y no sólo producirá hombres felices sino que, en especial gracias a la Escuela, generará ciudadanos ilustrados, dueños de su propio destino.<sup>67</sup>

Si ponemos atención sobre el planteamiento hecho por Lyotard, veremos que las implicaciones, los deslindes y las consecuencias que cobran o pueden cobrar dichas propuestas, potencialmente las hacen peligrosas y explosivas si se llevan a su cabal cumplimiento, para nuestro caso en concreto. Es decir, ¿qué tanto nos acercamos a este ideal moderno?

Por otra parte, la globalización exige ciertos prerequisites o precondiciones para que se lleve a cabo su programa, y que entre otros aspectos se pueden mencionar: una alta capacitación técnica y científica, desconcentración de los centros de poder y un supuesto nivel de escolaridad para estar acordes con este programa, a fin que de esta forma se cumpla de manera consecuente el pleno goce de la libre circulación de bienes, servicios y productos.

Pero a partir de estas proposiciones, se dan sus implicaciones y las consecuencias derivadas de ellas, es decir, la realidad tercamente se opone a su irreductibilidad o subordinación al pensamiento o a las proyecciones del yo o del nosotros. ¿Esto qué quiere decir? Retomando a Habermas, respecto a esta visión de la modernidad afirma lo siguiente:

Específicamente, la idea de ser "moderno" dirigiendo la mirada hacia los antiguos cambió la creencia, inspirada por la ciencia moderna, en el progreso infinito del conocimiento y el avance infinito hacia la mejoría social y moral.<sup>68</sup>

Esto quiere decir que los elementos sustanciales de la tan traída y llevada modernidad, para nuestro contexto no son tan obvios, ni claros, ni explícitos. Además de que se requiere una infraestructura material, financiera y operativa que, en términos generales, carecemos de ella.

Sin pretender ser inquisitorial ni reiterativo en este sentido, proponemos retomar y reconsiderar qué significa educar. ¿Por qué planteamos esto? En razón de lo siguiente: si "nos adherimos o nos adhirieron"

<sup>67</sup> J. F. Lyotard. *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona, Gedisa, 1986, p. 97.

<sup>68</sup> J. Habermas. "La modernidad, un proyecto incompleto", en: *La postmodernidad*. Barcelona, Kairos, 1986, p. 20.

a la globalización esto quiere decir que, real y efectivamente había esas precondiciones para ello e implicaba entre otras cosas que, en consecuencia, también teníamos un proyecto educativo claro y viable. Pero si no fue de esa forma, simple y sencillamente estamos retomando una vieja práctica muy socorrida entre nosotros: la improvisación.

Al respecto, presentamos una cita de Pérez Rocha donde se sintetiza lo que se ha entendido por educar, y a partir de ese planteamiento ver el grado de concordancia que tiene con la globalización. Es decir, o que ya están inscritos en esa afirmación o hay que proponer otras concepciones sobre educación. La cita en cuestión dice:

... con el término educación se designa una variedad de cosas: entre ellas la transmisión de conocimientos, el desarrollo de habilidades (ya sean físicas o intelectuales), el fomento de actitudes, la transmisión de valores morales, la capacitación para el trabajo...<sup>69</sup>

A partir de estas consideraciones, se abre una serie de preguntas que para nuestro contexto implican replanteamientos serios y profundos. Ya que si nos aplicamos en el análisis, veremos que la tendencia globalizadora nos ubica en una notoria desventaja, a la vez que en una posición endeble y vulnerable. Es decir, ¿cómo alcanzar esos niveles de concreción que propone la modernidad ante un panorama tan desolador? A título de ejemplo proponemos lo siguiente: ¿acaso para alguien de los presentes es sólo una ficción lo que está pasando en este país? Esto es: una crisis inmisericorde y generalizada, inestabilidad política y social, recrudecimiento de la delincuencia y el poder del narcotráfico y, por lo tanto, de la violencia, lo que genera en el Estado la tentación por buscar una salida de fuerza, o mejor llamada, la vía autoritaria; así como la existencia de una guerrilla fuertemente organizada y desafiante (el EZLN).

Ante este escenario, que se suponía superado por ser "premoderno", ¿cómo es que queremos acercarnos o proponer como horizonte cotidiano el de la modernidad y la globalización? Y si esto lo aplicamos a la educación en este contexto, el saldo es sumamente cuestionador,

<sup>69</sup> M. Pérez Rocha. *Educación y desarrollo. La ideología del Estado Mexicano*. México, Línea, 1983, p. 15.

confuso y paradójico. Al respecto vale la pena retomar lo que se cree deben ser los contenidos de la modernidad, en su acepción más plena y que Kurnitzky lo presenta de esta forma:

... modernización quiere decir, entrar finalmente en el camino de la realización de la antigua utopía universal de nuestra civilización: los derechos humanos, la igualdad de todos los hombres, la democratización de la sociedad en todos sus niveles.<sup>70</sup>

## Desafíos

Después de haber planteado una visión general de la situación moderna y su relación con la educación, permanece una serie de consideraciones que exigen al menos un intento de respuesta. Esto es de absoluta pertinencia para la reflexión educativa y el nexo que guarda con el proceso social, pero el punto por dilucidar es: poder ir clarificando y previendo las consecuencias que realmente pueden tener las propuestas globalizadoras para la educación en su conjunto.

En este orden, se debe aclarar que la renovación educativa y sus alcances están en relación directa con la capacidad imaginativa, con nuestra capacidad de análisis y crítica para visualizar propuestas y salidas innovadoras y viables.

Es decir, para un buen número o un núcleo considerable de sujetos involucrados en el quehacer educativo la cuestión va siendo cada vez más clara, esto es, o analizamos con cuidado, detenimiento y agudeza este fenómeno, y lo que está pasando con la educación en esta fase histórica; o dejamos todo a la fuerza de la inercia, y ahondamos la confusión y el desconcierto.

Ello quiere decir que seguimos suponiendo que la labor educativa va bien e incluso que cubre todos los perfiles que se le solicitan, y por tanto, lo único que hace falta es ir la adecuando a esas coyunturas; o la reconsideramos sería y realmente como una actividad o una labor prioritaria, para con ello no caer en el *viejo gatopardismo*.

---

<sup>70</sup> H. Kurnitzky. "¿Qué quiere decir modernidad?", en: *La Jornada Semanal*, 18-XII-1994, núm. 288.

Para concluir esta modesta reflexión propongo que reasumamos un planteamiento que en su momento ya había presentado Susana Quintanilla al afirmar lo siguiente:

... todo intento renovador en materia educativa exige un cierto grado de utopismo, de reflexión en torno a un futuro diferente para la sociedad.<sup>71</sup>

Pero ello implica de manera consecuente tener presente que la crítica, el sentido de dirección y las formas de reconstrucción de nuestras realidades, no se agotan en las apreciaciones, en las subjetividades o en los voluntarismos; sino que se inscriben en un vasto proceso de realidades históricas, donde los sujetos y los fenómenos se van articulando de tal forma que puedan orientar y dar sentido a las acciones que se viven. Para finalizar, y a manera de reflexión cuestionadora presento una cita de Sánchez Vázquez para que nos ubique críticamente y nos permita entender qué significa esta marejada, también llamada: globalización:

(toda educación) responde a exigencias y posibilidades inscritas en unas condiciones sociales y culturales determinadas (...) La educación debe conducir a un enriquecimiento, una ampliación, y a una elevación del sujeto en su vida real...<sup>72</sup>

<sup>71</sup> S. Quintanilla. *La educación en la utopía moderna, siglo XIX*. México, El Caballito/SEP, 1985, p. 11.

<sup>72</sup> A. Sánchez Vázquez. "Prolegómenos a una teoría de la educación estética", en: *Pedagogía*, México, UPN, núm. 1, octubre-diciembre, 1994, v. 9, p. 4.

## LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE, UN ELEMENTO CONSTITUTIVO DEL QUEHACER EDUCATIVO

*Lograr para los docentes un papel profesional implica que el docente no sólo ha tenido una formación de nivel superior, que ésta le ha capacitado permanentemente para conectarse con el saber pedagógico (...) Supone además que las condiciones en que trabaja el docente le posibilitan ejercer estas funciones e interactuar con el resto de los agentes educativos y con el entorno.<sup>73</sup>*

Teresa Tovar

Puede parecer una reiteración fuera de lugar plantear o proponer un tema como el presente, pero en ese sentido se puede preguntar: ¿hasta qué punto es así, y en dónde en concreto se da la supuesta reiteración? El hecho de introducirnos en el análisis sobre la situación que guarda el quehacer docente en este momento implica por necesidad, preguntarse: ¿cómo es vista la profesionalización docente?, y algo todavía más complejo, ¿se entiende cabalmente qué es y significa este rubro?; y por consecuencia, la elevación espiritual y material del docente en la búsqueda de una mejor educación y una sociedad cualitativamente superior.

Es en estos puntos donde ubico esta modesta reflexión y que pongo a su consideración. Sobre todo, con una actitud y un ánimo renovado y, más que nada, pretendiendo hacer ver la necesidad de repensar y retomar como parte de nuestro quehacer cotidiano esta zona de nuestra realidad, que como lo dice el título de este trabajo, debe ser un elemento constitutivo, y en cuanto tal, uno de los ejes de nuestra actividad docente.

Por otra parte, en su propia enunciación, se evidencia de forma contundente la complejidad, la amplitud y la profundidad que este tema implica en sí mismo; y pretender abarcarlo en su totalidad, está fuera de las intenciones de esta modesta reflexión.

---

<sup>73</sup> T. Tovar. "Ser maestro. Condiciones del trabajo docente en el Perú", en: *DESCO/UNESCO-ORELAC*, Lima, 1994, p. 52.

En razón de ello, me limitaré a desarrollar algunas ideas que consideramos sustanciales, y que además retoman el sentido y el punto central de la cuestión. Esto también hace referencia a que para nadie debe ser un misterio el hecho que tanto la formación docente como la profesionalización se han constituido en un asunto álgido, espinoso, complejo y, en algunos casos, conflictivo. Es decir, que en determinados contornos y contextos no se le ha querido tratar o tomar con la seriedad e importancia que amerita; y ello ha tenido como saldo la conflictividad mencionada. Ahora bien, propongo tres ideas que sirvan como hilos conductores de este trabajo, y que los planteo de la siguiente forma:

- a) *Los elementos constitutivos de la profesionalización docente*
- b) *La relación entre formación docente y profesionalización docente*
- c) *El vínculo formación-profesionalización-medio social.*

a) *Los elementos constitutivos de la profesionalización docente*

Planteo una tesis a manera de definición, y como tal lo ubico como un elemento referencial, es decir, en torno al cual el resto debe girar o tener correspondencia. Esto es, al hablar de profesionalización docente se está proponiendo un conjunto de notas que nos permitan no sólo orientar la discusión, sino que también dé sentido y contenido a este quehacer que se propone; en función de ello, el planteamiento dice así:

Un modelo educativo orientado profesionalmente está basado en la confianza, en las capacidades y voluntades del educador; y su capacidad para *continuar aprendiendo*\* le confiere al educador un papel central en la posibilidad del cambio en la educación...<sup>74</sup>

\* El subrayado es nuestro.

<sup>74</sup> "Profesionalización docente", en: *Cumbre Internacional de Educación*. México, CEA/Unesco, 1997, núm. 8, p. 53.

Este planteamiento propuesto implica, a su vez, una visión y un papel diferente del docente, de la formación docente y de todas las instancias que conforman la labor educativa. Esto, también significa no sólo y únicamente una “revalorización” del docente, sino la generación de un nuevo docente, con una actitud, un papel y un perfil diferente; y ello por consecuencia nos proyecta hacia un sistema educativo cualitativamente diferente, renovado, y a un modelo educativo en el que se asuman crítica y creativamente estas nuevas realidades.

En este orden, un punto que ha sido una verdadera carga y un lastre difícil de remover es el deterioro que han sufrido la figura y el quehacer docentes, lo que ha complejizado el mejoramiento y la calidad de la educación. Esta situación nos lleva o debe llevarnos a la construcción de una nueva identidad docente, y esta nueva identidad es exigida por ese nuevo modelo educativo que se propone y así generar la superación del actual, si es que se desea estar a la altura y en consonancia con las exigencias de nuestro momento.

En este sentido, aquí hay un punto que se ha descuidado, olvidado u omitido por desconocimiento, negligencia o premeditación, y es el que se refiere a que tanto la identidad como el papel docente no se dan de manera aislada, sino que están inscritos y *configurados históricamente*, y esto ha respondido a un sistema educativo y a una situación social deliberadamente determinada y configurada de esa manera.

Es decir, nosotros como docentes debemos rehacer y reconstruir la imagen y el papel que tenemos asignado, y entender a cabalidad que desde el momento en que se ha elegido por la enseñanza, se optó por un quehacer complejo y no de fáciles contornos; y esta elección se complejiza más en razón de nuestro medio, donde las necesidades y limitaciones se agudizan y evidencian de forma impactante por el contexto en el que nos movemos.

Esto también significa que debemos asumirnos como estudiantes crónicos, en estado permanente de aprendizaje; *y no tomar la actitud del burócrata*, que no tiene más horizonte que el estrictamente salarial, sino de sujetos que se viven y se entienden como elementos que tienen la posibilidad de incidir significativamente en la vida de muchos hombres y mujeres. Reconocer en amplitud y profundidad la validez de los preceptos, actitudes y valores que predicamos delante de los estudiantes es un aspecto sustancial de nuestro quehacer; esto

quiere decir, entender y asumir nuestro conocimiento y nuestros valores de manera consecuente, y permanentemente buscar la estricta correspondencia entre lo dicho y lo hecho.

Un punto medular, consecuente y contundente es: el captar y entender que el ejercicio del trabajo docente —exige en sí mismo—, desarrollar la crítica y la autocrítica, el autoestudio, la reflexión sobre la propia práctica y la ajena; y tener plena conciencia de los actos y las decisiones que tomamos en el trabajo cotidiano. En suma, caminar hacia la plena profesionalización requiere analizar los parámetros con que se ha venido actuando y desarrollando el *status* docente.

Otro punto por destacar en esta serie de notas sobre la profesionalización, es el que se refiere al carácter o sentido que tiene hoy enseñar. Ya que precisamente, la enseñanza se define más hoy como *un enseñar a aprender*. No es docente el que todo lo da hecho. En este sentido, la lección que se nos está ofreciendo sobre la figura del docente competente —contemporáneo— es la de un sujeto que estimula en la búsqueda del conocimiento, de valores, de nuevas actitudes y aptitudes, para que los estudiantes vivan la experiencia y el placer de conocer y aprender, que se apasionen e identifiquen con todo aquello que sean *sus* logros y éxitos, en la búsqueda y en la indagación propia. El buen docente, es aquel que estimula y orienta las inquietudes y deseos de sus estudiantes.

#### b) *La relación entre formación docente y profesionalización docente*

Este punto de la reflexión lo considero de lo más álgido y complejo, y en cierta medida, angustiante. Es decir, ¿cómo se reproducen los cuadros docentes en el momento actual? Hay que decirlo de manera clara y explícita, si hay algo que está realmente descuidado en nuestro sistema educativo es, precisamente, la formación docente, y en todos los niveles. Cuando debiera ser lo contrario, es decir, ser un espacio, un sitio privilegiado, la clave para la elevación de la calidad educativa; y como un momento privilegiado para reflexionar y construir con sus pares una nueva realidad educativa; ir generando las condiciones mínimas para una renovación educativa y docente.

En este sentido, propongo a manera de ideas o enunciados cómo se podría ir articulando estas instancias, sobre todo con el propósito explícito de hacer ver la necesidad de caminar sobre bases comunes que nos permitan rehacernos en nuestra labor:

1. La participación seria y consecuente de los docentes en los procesos de confección y desarrollo de políticas, programas y planes de estudio. Ya que para nadie es un misterio el hecho de que al profesorado sólo se le entregan las cosas hechas, sin oportunidad de proponer, opinar, preguntar; esto, en sentido estricto, genera un enorme desconcierto y apatía, ya que lo primero que se cuestiona es: ¿y esto qué significa y cómo se implementa?
2. Una reconstrucción curricular de los planes y programas de estudio, y todo esto en estricta correspondencia con la reforma del sistema educativo. Ya que si hay algo más que evidente, es el hecho de que mucho de nuestro sistema educativo es más inercial que creativo.
3. Entender el quehacer docente como una *formación permanente*. Ya que esto permitiría mayor solidez, fuerza y hondura, a la vez que una recreación de los conocimientos adquiridos, y tendría una consonancia inmediata ante el estudiantado, y por supuesto para el propio docente. Es decir, lo que se está proponiendo es la “desfosilización” del docente, a la vez que reconocer el valor de la reflexión crítica sobre la propia práctica, como una fuente inagotable de conocimiento y perfeccionamiento laboral y personal.<sup>75</sup>
4. Reflexionar permanentemente sobre los propios contenidos y procedimientos. Esto quiere decir que la práctica educativa se debe constituir en el referente central de la propia formación. El estar en contacto con nuestra materia y objeto de trabajo, y en esta medida nos debemos ir reconstruyendo y conociendo mejor nuestras capacidades, alcances y limitaciones. Esta afirmación tiene un sentido fundamental, la formación docente no se agota en sí misma,

<sup>75</sup> A. Pérez Gómez. “Entrenamiento práctico y la socialización profesional de los futuros maestros en Andalucía”, en *Prospects*. Génova, Unesco, 1996, núm. 99, v. xxvi.

sino que es una mediación fundamental para la labor, es decir, no se trata de conocer más, para tener una actitud solipsística ante sí mismo y ante el conocimiento.

- Pero contradictoriamente se ha caído en una deformación o en una inversión de realidades, ya que se ha pretendido sustituir la formación con cursos, talleres, charlas, etcétera. Esto significa, ir haciendo remiendos; e incluso equiparlo con el proceso mismo de formalización de los conocimientos. Hemos invertido lo práctico e inmediatesta con lo sólido y formativo, y de ahí las consecuencias que padecemos.
  - Es de una evidencia palmaria que la reflexión y sistematización crítica y colectiva son el mejor medio para seguir educándose y avanzar en la profesionalización. Esto por consecuencia implica *una posición y una actitud crítica* ante el medio social y educativo, así como ante uno mismo; lo que en sentido general no lo hay, y más bien lo que prevalece es una actitud sumisa y acrítica, y de aquí podemos ir obteniendo conclusiones.
5. Un aspecto relevante, en estas consideraciones que se vienen desarrollando, es la superación del aislamiento en que ha caído el trabajo docente, junto con el individualismo, el academicismo y el formalismo. Afirmar esto no es de ninguna forma una exageración, y puede ser constatado en cualquier momento.
- Pero el punto por considerar y que no debe ser olvidado es el hecho de que la vida académica al momento de ir superando estas condiciones, debe a la vez evitar caer en los vicios y manías que se quieren superar o generar otras, como: la competencia desleal, el revanchismo, la envidia, un exceso de celo profesional, la insidia, la falta de solidaridad, la falta de pertenencia a un colectivo, así como la confrontación maniática y desmedida buscando notoriedad y protagonismo, que en el fondo expresa una búsqueda de prebendas y privilegios, a costa precisamente de los propios compañeros de trabajo.

- El lugar o un lugar privilegiado para los docentes y la construcción de los mismos es el encuentro con sus iguales, con el ánimo de buscar respuestas a inquietudes, iniciativas, anhelos y esperanzas. Donde a su vez se valore el propio saber y se motive al trabajo colectivo. Un docente que ha interiorizado la necesidad del autoestudio, de la búsqueda, la curiosidad y el asombro va caminando en la senda que permite ir generando ese elemento constitutivo de su quehacer, que es precisamente la profesionalización, lo que lo constituye en un profesional de la educación.
6. Contemplar la formación en función de la profesionalización, es parte de un proceso de larga duración. El que, como se ha comentado, implica una revisión seria, juiciosa, crítica y madura de cómo se ha venido trabajando en la educación. Esto significa que, si no se ha entendido o no se ha querido entender, de continuar la misma tónica, difícilmente veremos un panorama diferente y renovado. Es decir, entender a cabalidad que seguir formándose es el paso más seguro y más sólido hacia una verdadera educación de calidad. Y no estaremos como hasta hoy “predicando en el desierto”, generando falsas expectativas, incubando problemas y conflictos que a mediano plazo van a ser evidentes y extremadamente explosivos.
  7. Dentro de este rubro propongo un último punto, que es generar la idea o la lógica permanente hacia el proceso continuo de formación, y dejar atrás la idea de que con sólo capacitarse es suficiente. Con esto estamos afirmando que hay un binomio que articula o debe articular de manera estricta; y todavía más, que al hablar de uno necesariamente se está hablando del otro: formación-profesionalización docente. Es necesario hacerle ver al maestro que con “puros” cursos no va generar una estructura formativa propia, y menos coherente, por lo cual afirmo que la formación debe ser el eje de las transformaciones fundamentales en el campo educativo, y por consecuencia en lo social.

### c) *Vínculo formación-profesionalización-medio social*

En este último apartado del trabajo, pongo a su consideración una cita que visualizo de una centralidad contundente, y que puede ir sintetizando lo expuesto hasta el momento, dice así:

Los propios docentes padecen del conservadurismo del sistema. No reciben la capacitación necesaria para enseñar en las aulas contemporáneas. Son dejados cada vez más a merced de un sistema credencialista; y por lo tanto, son más vulnerables a los tiempos (...) ¿No sería mejor anticipar y tomar un papel activo en la redefinición del contexto propio, en lugar de dejar que las circunstancias impongan "su lógica"?<sup>76</sup>

Es decir, que la misma planta docente comience a tomar una actitud más beligerante respecto a romper con el conformismo y la apatía que nos han caracterizado; y que por cierto, han sido un enorme lastre.

Si bien la cuestión salarial es un punto medular, no debe constituirse en lo único y prioritario; y menos que determine al resto de nuestros proceder, ya que caeríamos en lo que históricamente se ha caído: en el reduccionismo más vulgar y ramplón; y lo único que se ha logrado es oscurecer y nublar más nuestras perspectivas. Para superar esto se requiere mayor información, estudio, análisis, una reflexión madura y un intercambio colectivo constante sobre las cuestiones que nos permitan entender por qué y cómo avanzar; no sólo en la mejoría salarial, sino también en cuanto a pensar en la elevación de la vida académica y el nivel educativo. No debemos estancarnos en aspectos estrictamente reivindicativos, que muchas veces no tienen mayor relevancia y menos trascendencia.

- Por otro lado, la formulación y discusión de una política educativa de largo aliento no debe ser cuestión de "mentes privilegiadas", ni de "iluminados", debe ser un asunto colectivo, porque es competencia de todos. No debe ser tampoco un aspecto puramente técnico, ni sólo un documento que debe ser acatado sin más. Debe ser visto como un fenómeno social, en el que el docente pueda y deba

<sup>76</sup> V. Ordóñez. "Encadenados al pasado", en: *Sources/Unesco*. París, 1996, núm. 82, p. 10.

orientarse en la discusión, y en la medida de lo posible proponer consecuentemente. Pero esto, como en muchos otros aspectos de la vida, requiere conocimiento, información, crítica y tener una actitud juiciosa y plural.

- Finalmente, el día en que se entienda que cambiar el modelo educativo vigente es el primer paso hacia una nueva realidad educativa, y no solamente la búsqueda de una mejor remuneración, se dará una precondition fundamental en el proceso de crecimiento, elevación y consolidación espiritual y material del docente.

## Conclusión

Propongo una conclusión general sobre lo expuesto. Para muchos este tema puede parecer “materia corriente”, pero en la coyuntura actual es un deber profesional y moral, poner sobre la mesa de la discusión qué está pasando con el profesorado. Ya que en este sentido no pretendemos, ni queremos, ni deseamos, hacerle al brujo, ni al profeta, ni al oráculo; pero si no vamos recobrando el sentido profundo de lo que es y significa enseñar, nos habremos equivocado rotundamente sobre la elección profesional y vocacional que hayamos elegido. Ya que el ser maestro no es para sí mismo sino para los otros, que son materia viva, pensante, dinámica; y que se constituyen o deben constituirse en el objeto y el fin de nuestros afanes, preocupaciones, intereses y aspiraciones. Quiero terminar esta reflexión con una cita que estimule y aliente nuestra labor, en función de recrear y hacer nueva nuestra esperanza en nuestro quehacer:

La profesionalización docente no se garantiza por medio de una ley o decreto (...), no es un objetivo en sí mismo, sino un elemento para lograr un objetivo mayor y de largo aliento: la construcción de un sistema escolar (...) donde se recupere el sentido, la alegría de aprender, que se aprendan conocimientos, habilidades, valores y actitudes esenciales para la vida y para sí mismos, donde se desarrollen los talentos y las capacidades (...) un sistema escolar capaz de preparar educandos y docentes para el pleno ejercicio de la ciudadanía, defensores y constructores de una sociedad más justa y solidaria.<sup>77</sup>

<sup>77</sup> “Profesionalización docente”, p. 65.

## UNA HISTORIA PARADÓJICA (Vigésimo aniversario de la UPN)

*La Universidad Pedagógica Nacional tiene la responsabilidad y el compromiso de dar respuesta de manera permanente a los requerimientos del Magisterio y del Sistema Educativo Nacional.*<sup>78</sup>

Proyecto Académico

### Introducción

Después de un tramo recorrido, nuestra Universidad, en este año, cumple sus primeros veinte de existencia. Este hecho, en sí mismo, es una muestra evidente de la razón de ser de la institución. Con esto no se quiere decir o afirmar que por el solo acontecimiento, se justifica en sí, así sin más. No, lo que se pretende decir es que en el hecho está inscrito todo un proceso que la avala, le da sentido y contenido. Es decir, a pesar de los contratiempos está presente y tiene significación en el escenario educativo nacional. El 25 de agosto de 1978 se emitió el decreto de su creación, con lo que quedó formalmente instalada, por lo que se puede afirmar que es una institución realmente joven y, por ello, debería tener una enorme proyección. Si es que deseamos estar en sintonía y consonancia con la coyuntura histórica que vivimos y con los principios que le dieron origen.

En estas dos décadas se ha ido configurando todo un espectro de requerimientos, problemáticas, esfuerzos, necesidades, esperanzas, anhelos y afanes de muy diverso grado, tono y alcance que la hacen ver como el título de esta exposición la propone: *Una historia paradójica*.

Por ello, es absolutamente necesario, pertinente, indispensable y consecuente, el volver a pensar, a reflexionar y analizar; y por qué no, estimular su trabajo en función de mejorarla día con día. Con este

---

<sup>78</sup> Universidad Pedagógica Nacional. *Proyecto Académico*. México, UPN, 1985, p. 1.

propósito en mente, es que se pretende ofrecer una serie de reflexiones que nos permitan reasumir en toda su dimensión, el significado y sentido de lo que debe ser nuestra Universidad hoy. Pero, también, en función de un futuro inmediato.

Por ello se propone dividir este trabajo en dos partes: la formal y la vivencial, es decir, en la primera parte se expone ese deber ser de la institución, donde se sintetizan algunas ideas que se consideran relevantes de cara a una realidad próxima; en la segunda parte, plantear algunas consideraciones personales, sobre lo que ha sido mi experiencia profesional y laboral en esta casa de estudios.

### **Lo formal**

Hay un primer punto que se considera fundamental en estas reflexiones, y que está contenido en su decreto de creación, donde se afirma que:

La Universidad Pedagógica Nacional es un institución pública de *educación superior* \* (...) que tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de nivel superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades de la sociedad mexicana.<sup>79</sup>

Este enunciado contiene no sólo el sentido y quehacer de la institución, sino que la proyecta más allá. En él está plasmado todo un proyecto y un programa para el desarrollo, crecimiento y fortalecimiento de la educación pública mexicana. Esto, dicho de esta manera, no es de ninguna forma una estridencia, ni tampoco una exageración. Ya que en sentido estricto, la Universidad fue creada para profundizar y desarrollar la educación en nuestro país. Es decir, se crea para generar las condiciones necesarias para la plena profesionalización de los docentes, y al decir esto se quiere afirmar que la Universidad debe trabajar de manera consecuente con ese objetivo, y en consecuencia con los intereses que le demanda nuestra sociedad y sus maestros.

---

\* El subrayado es mío.

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 1.

Por otra parte, nos debe ubicar de manera clara y precisa en nuestra labor, y por consecuencia en nuestro cometido. Esto quiere decir que nuestro quehacer debe estar enfocado hacia la satisfacción de las necesidades educativas, culturales, materiales y espirituales de nuestro pueblo, pero sin perder de vista que es la sociedad la que nos lo demanda, a través de una instancia llamada Secretaría de Educación Pública.

Si no apuntamos en esa dirección, nos podemos constituir en un ente difuso, amorfo y carente de todo sustento; es decir, el profesorado no es una isla o una realidad por encima o por fuera de su sociedad. En este orden, también se debe afirmar que muchos de nuestros rezagos y limitaciones están articulados o sobredeterminados por un espeso aparato burocrático que genera más inconvenientes y obstáculos, que beneficios y soluciones. Además de que estaríamos alejándonos paulatina y consistentemente de las necesidades y requerimientos sociales, que es en última instancia la fuente misma de nuestra razón de ser; y en consecuencia, estaríamos actuando de espaldas a esa sociedad que nos ha confiado tan delicada labor. Estaríamos negando, desde su base, el sentido profundo que le dio origen y contenido a nuestra institución.

Otro aspecto que debe ser considerado de manera puntual, es el que se refiere al subrayado que he propuesto arriba. Nuestra institución, en cuanto tal, es y debe ser vista como una auténtica y verdadera institución de educación superior, comenzando por quienes laboramos en ella, y por todos aquellos que están estrechamente vinculados a su vida y quehaceres. En este sentido, debemos asumir recta, consecuyente y seriamente nuestra labor profesional, y no permitir que su desarrollo y fortalecimiento decaigan o se pongan en tela de juicio, por nuestra inconsistencia, nuestra falta de juicio, de compromiso y de criterio.

Reasumiendo los planteamientos que se vienen analizando, hay un aspecto medular en estas consideraciones, y es el que se refiere a su quehacer, respecto a lo cual se afirma lo siguiente:

Por ello, se compromete con la práctica seria, rigurosa y creativa de la investigación vinculada con las necesidades, problemas y aspiraciones de la sociedad, formar profesionales capaces y creadores que desempeñen su cometido con una conciencia social crítica...<sup>80</sup>

<sup>80</sup> *Idem.*

El punto que se acaba de presentar contiene, en sí mismo, una carga propositiva de primera magnitud, y que además es muy concreta pero a la vez de una trascendencia crítica profunda: nos debe cuestionar seria y consecuentemente sobre nuestra propia práctica. Es decir, ¿realmente estamos en sintonía y a la altura de estos planteamientos?, y más todavía, ¿tenemos una clara conciencia de las implicaciones que ello conlleva? Ya que de no ser así, tenemos que decirlo de manera franca, abierta, sincera y honesta, estamos equivocando rotunda y estrepitosamente el camino.

Porque si hay algo que no podemos pasar por alto, tolerar, permitir, soslayar u omitir es el dejar de lado los objetivos, las metas y los ideales que le dieron vida a nuestra casa de estudios. Consideramos que debemos reflexionar con sumo detenimiento sobre estos puntos en particular. Ya que de ellos se desprende toda una serie de planteamientos sobre la dirección, proyección y futuro que pueda tener la Universidad en el corto plazo.

Debemos poner énfasis especial en la *práctica seria y rigurosa*, aunado a un *estudio permanente y profundo* sobre nuestra labor docente y las realidades educativas y sociales; así como el fomento y desarrollo de una *conciencia social crítica, propositiva y comprometida* con nuestro entorno. Es en estos puntos, sin temor a equivocarnos, donde se va a definir mucho de lo que podemos realizar en el futuro inmediato como institución de educación superior, sobre todo tomando en cuenta el contexto en el que nos movemos y las características de nuestra Universidad.

Muchos pueden criticar o poner en tela de juicio estas ideas, pero un dato sobresaliente es que cualitativamente nuestras carencias, necesidades y rezagos permanecen, y en lugar de avanzar en la superación de los mismos, exactamente está ocurriendo lo contrario; es decir, se están ahondando y agudizando cada vez más estas limitaciones, entre otras razones, por efecto de la actual política económica, que le fue impuesta a nuestro país sin la menor consideración hacia la realidad que “pretendidamente” se quería corregir. Esta “magna obra” es lo que conocemos como: el neoliberalismo. A manera de ejemplo se propone una cita *in extenso* de Sergio Zermeño que apunta en esa dirección:

Lo que estamos sugiriendo como un esquema alternativo al propuesto por el neoliberalismo, que hoy parece reinar sin contrapeso en el oeste, en el este y en el sur, es la *idea-fuerza* venida de la sociología, la antropología y la psicología de las colectividades, en torno al desorden social. “En donde las corrientes neoliberales creen fundar un nuevo orden basado en las fuerzas del mercado”, el libre intercambio internacional, la reducción de la participación estatal en la economía y la desaparición de todas las fuerzas corporativas (sindicatos, uniones y movimientos sociales, identidades tradicionales, organizaciones, corrientes y partidos políticos, etc.) (...) incluso si los objetivos neoliberales pudieran cumplirse (relanzar la economía), los beneficios que de ahí derivan no harían variar en nada las condiciones inhumanas en que ya transcurre la vida de tres de cada cuatro habitantes de México o de América Latina.<sup>81</sup>

Este punto se menciona porque, real y efectivamente, nuestro país, nuestra sociedad y nuestra región están viviendo un periodo de crisis profundísima ya mencionada en la cita anterior; si deseamos aportar propuestas y soluciones para la superación de la misma, desde la trinchera de nuestra competencia debemos estar a la altura de las circunstancias, ya que de otra manera, simple y llanamente estaremos apuntalando el deterioro social, material y espiritual de nuestro país y nuestra región. Y es algo que, por ningún concepto, razón, motivo o justificación, ni podemos ni debemos tolerar, aceptar o resignarnos dócil, pasiva y acríticamente.

Otro punto que merece una mención concreta es el que se refiere a las exigencias o necesidades para las cuales fue creada la Universidad:

En cuanto organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública, la Universidad constituye la respuesta del Gobierno Federal a los legítimos intereses del Magisterio Nacional de disponer de cauces institucionales que le permitan la superación académica, la revaloración social del ejercicio docente, así como el mejoramiento de sus condiciones materiales de vida.<sup>82</sup>

En esta afirmación, se sintetiza con toda su fuerza expresiva la razón misma de nuestra casa de estudios. Con esto se quiere afirmar que la

<sup>81</sup> S. Zermeño. *La sociedad derrotada. El desorden mexicano del fin de siglo*. México, Siglo XXI-UNAM, 1996, p. 30-31.

<sup>82</sup> UPN, *Proyecto Académico...*, p. 2.

*Universidad Pedagógica Nacional* no debe estar sujeta al devaneo político ni a la veleidad gubernamental de los actores en turno. No, la institución es un compromiso explícito del gobierno de la república ante los legítimos reclamos de la sociedad y el magisterio nacionales; es a la vez un compromiso asumido como un elemento sustancial de su quehacer social y constitucional; al afirmar esto se quiere decir que la Universidad es un elemento constitutivo y parte integral del desarrollo social del país. Porque encarna una de las aspiraciones más profundas de nuestro pueblo: proyectar la educación en todos sus niveles y desarrollarla de manera cabal. En esta afirmación no hay vuelta de hoja, se debe acatar.

En este sentido, el gobierno federal asumió como *su* compromiso promover una instancia académica, social y laboral para la elevación del ser y la vida magisterial en sus diversos órdenes: la Universidad Pedagógica Nacional.

Este punto no nos debe llamar a engaño, esto es, el gobierno de la república tiene la obligación histórica, institucional, social y ética de seguir apoyando, sosteniendo y proyectando a nuestra institución. No es ninguna exageración el afirmar esto, ya que fue un compromiso expreso y manifiesto del gobierno con el magisterio, con la sociedad y con la nación. Y pretender desdecirse, soslayarlo, modificarlo, simularlo o negarlo es una actitud de nula seriedad, escasísima credibilidad, a la vez que una falta total de sentido y compromiso con los intereses más nobles y legítimos de nuestra sociedad, la que le demanda asumir cabalmente sus compromisos y obligaciones constitucionales. Esto es, la de proveer las condiciones materiales y espirituales, al menos mínimas, para la elevación humana de su población.

Si se quiere apartar, simular o negar su misión y cometido en este orden, con absoluta razón, el conjunto de la nación puede y debe exigir su recto y total cumplimiento. Así como la exigencia de una actuación por parte del gobierno más seria, decidida y vigorosa en favor de su pueblo. Para el caso concreto, la educación, como condición para la superación de nuestro rezago material y espiritual.

El conjunto de estos planteamientos, van en la dirección de generar una clara conciencia sobre los principios e ideales que debemos

asumir Universidad-Gobierno-sociedad en esta labor, si no queremos faltar a la misión encomendada. En este orden, hay un punto que considero tiene un contenido concreto y una fuerza expresiva incuestionable sobre las tareas que debe realizar nuestra institución, y que se presenta como un cometido central:

De esta manera se compromete a contribuir a la superación integral del maestro y a configurar el nuevo perfil del educador (...) En esta concepción del educador, se considera al estudiante no sólo como un sujeto de aprendizaje, sino como un sujeto social con necesidades de tipo cultural, laboral y económico, que influyen y determinan de alguna manera su desempeño académico a lo largo de su formación y de su actividad profesional.<sup>83</sup>

Este punto tiene una significación especial, porque insta a realizar un trabajo de recuperación y rescate del magisterio desde las instancias cotidianas, es decir, trabajar por la superación académica y espiritual de nuestros maestros, a través de la enseñanza, la iniciativa, el entusiasmo, la entrega, la esperanza y la apertura de nuevos horizontes colectivos y personales. Esto también quiere decir que el maestro no sólo es un objeto más en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino que es parte sustancial del quehacer institucional, y, entre otros aspectos, tiene la misión de elevar la calidad profesional y personal del propio magisterio, en función de un mejor servicio educativo, donde sus notas más relevantes sean: el compromiso, la seriedad, la rigurosidad, el estudio permanente, la entrega con perspectiva y proyección de futuro.

En contraposición con estas ideas, el camino que ha llevado nuestra institución en los últimos cinco años la ubica en esa "historia paradójica", con la llamada "federalización", donde ha habido cambios abruptos y virulentos en la Universidad en el nivel nacional, y que ha impactado de forma determinante su quehacer y su estructura operativa. En este orden, hay una afirmación del ex rector Olac Fuentes:

El proceso de la federalización del sistema UPN no sólo impone la necesidad de revisar la estructura nacional de la institución, sino que crea una situación

---

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 13-14.

favorable para revisar y reajustar las formas en que se han venido cumpliendo las funciones sustantivas...<sup>84</sup>

Con esta declaración el ex rector hizo referencia a una de las problemáticas más delicadas, si no es que la más delicada: con la "federación" se ha trastocado de manera significativa la estructura íntima de la Universidad, en cuanto que su centro de referencia, la Unidad Central del Ajusco, en sentido estricto ha dejado de serlo. Lo que exige, por la misma lógica de los acontecimientos, una revisión y un análisis serios y profundos sobre la forma en que ha venido operando, y la manera en que puede operar en un futuro inmediato y en este contexto. Por lo tanto, considero que se abren dos preguntas fundamentales: ¿cuál es su estricta situación actual?, y ¿qué se le plantea en el futuro inmediato?

Como una aproximación o intento de respuesta a estas interrogantes, lo que se puede afirmar es que en mucho va a depender de la capacidad de visión y compromiso que los docentes y trabajadores tengamos con la institución. Esto es, si de entrada ubicamos y revaloramos, en su exacta dimensión y contenido, el peso que tiene la Universidad como formadora y actualizadora del magisterio nacional, estaremos en el camino de su proyección, y, por lo tanto, de una labor fecunda.

Por otra parte, nuestra casa de estudios debe aspirar permanentemente a un máximo de rigor, de profundidad, de formalidad y de seriedad en sus estudios, así como en su vida institucional. Ya que estos elementos son, en última instancia, su carta más fuerte, más consecuente y más valiosa para enfrentar cualquier reto que se le presente en el futuro.

En este orden, una propuesta concreta y que debemos asumirla como un compromiso incluso *vital*, va en el sentido de hacer prevalecer el contenido profundo de lo que es y significa educar y formar. Ya que de lo contrario, sería no sólo contradictorio sino contraproducente. Y una vez más, si no lo vemos así, estaremos negando desde su base la misión que se nos ha encomendado.

<sup>84</sup> O. Fuentes Molinar. *Reflexiones sobre el futuro de la UPN. Su carácter nacional y sus funciones sustantivas*. México, SEP-UPN, 1992, p. 10.

## Lo vivencial

En este apartado del trabajo, se debe afirmar que mi experiencia en la UPN ha sido compleja, azarosa, un reto permanente, pero muy enriquecedor, en cuanto que no había tenido o no me había tocado trabajar en una cantidad de líneas académicas y laborales tan extensas como en esta institución. Es decir, en la institución uno tiene que “entrarle” a todo, como si fuera escuela primaria. Lo que por una parte en lo absoluto es bueno, ni recomendable, ni deseable, por la dispersión y la atomización de quehaceres y contenidos; pero por otra, es evidente que uno va conociendo cada vez más de la propia institución y de sus mecanismos de trabajo y concepciones.

En este orden de ideas, debo afirmar lo siguiente. En sentido estricto, antes de mi ingreso a la Universidad, en lo personal no tenía conocimiento alguno de la institución. Supe de ella, por esas cosas que uno va viviendo en la existencia. Oí hablar de ella cuando estaba laborando en la Escuela de Ciencias Sociales de la UNACH, en San Cristóbal de las Casas. A partir de mi ingreso –que debo decirlo tuvo características muy peculiares, en cuanto a que entré directamente como profesor titular por la vía del concurso de oposición– me he entregado a sus quehaceres, anhelos, conflictos y carencias con dedicación, y puedo afirmar que con una dosis elevada de pasión.

Deseo retomar el punto de mi entrada a la institución porque lo considero paradójico. Con esto quiero decir que he sido de los pocos docentes que se incorporaron a las actividades formales de la Universidad, sin haber tenido que pasar por un “periodo de fogueo o conocimiento previo de la misma”. Ingresé de manera inmediata a las labores, como dicen mis compañeros por la vía de la “basificación”, dicho de otra forma, “por haber ganado mi base”. Esto lo menciono porque tiene cierta peculiaridad, ya que un buen contingente sí ha tenido que pasar por ese periodo de fogueo o estancia previa a su basificación.

Por otra parte, debo mencionar que mi adaptación a la vida, concepciones y actividades de la Universidad, en absoluto me ha sido sencillo. Entre otras razones –es una impresión personal–, por cierto rechazo o suspicacia hacia la figura docente de estricta extracción universitaria. Como que muchos de los compañeros veían o sentían

cierta rivalidad o competencia, a la vez que obstaculizaciones para desarrollar el trabajo, y no como un elemento que podría profundizar o ampliar el rango de las labores.

Otro hecho, es que muchos de los procedimientos y concepciones laborales y académicas chocaban en mi mente, en mis prácticas, en las ideas que he tenido por mi formación previa. Ya que en sentido estricto no estoy, ni he estado, ni estaré acostumbrado al exceso de burocracia, pues ello mina enormemente la energía personal e institucional que debiera estar encauzada a otros rubros, tareas y funciones. Ésta sería una de mis críticas más puntuales a los quehaceres que tiene esta institución: su exceso de procedimientos y las actitudes burocratizadas; realmente se ahoga y desangra a la propia institución con estos proceder. A la vez, me ha dado la impresión en determinados momentos que más bien estoy trabajando para la SHCP o para la SRA o para la SG, que para una institución de educación superior.

Es bueno, pertinente y necesario hacer esta crítica, ya que no puede ser que la academia esté subordinada y supeditada a los burócratas, a sus concepciones y procedimientos. Porque como se mencionaba arriba, se pierde una cantidad enorme de tiempo, recursos y energías en un mar intrincado de procedimientos, formatos, requisiciones, y en el último de los casos los logros o resultados se desvanecen por efecto de la burocratización.

Por otra parte, debo afirmar que la convivencia cotidiana con los compañeros de trabajo y con el magisterio nacional me ha entusiasmado mucho, porque puedo afirmar que he comenzado a entender, conocer y a vivir en el alma y el corazón del México profundo.

¿Qué quiero decir con esto?: Uno en la mayoría de los casos "tiene ideas en torno de algo", pero conocer en profundidad es otra cuestión. Y en este caso, es lo que me ha pasado al tener contacto con el magisterio. Lo he ido comprendiendo, asimilando, queriendo; mas no pretendo ser complaciente o simulador; y por eso me molesta, me ofende, me irrita lo que pasa con este enorme contingente social que debiera ser protagonista de las transformaciones sustanciales de este país. Ya que su condición y extracción los ubica en una posición privilegiada para trabajar decididamente en favor de nuestro pueblo y su proyecto.

Pero en vez de ser así. Yo lo veo terriblemente mediatizado, a merced de un sindicalismo cada vez más decadente, entreguista y

obsoleto. Que se repliega dócilmente ante directrices estatales o gubernamentales, y que no le permiten levantar sus propios proyectos, intereses, reivindicaciones, anhelos e inquietudes. Objetivamente, me ofende y me lastima el hecho de que a nuestro magisterio se le quiera usar para todo, menos para lo que es estrictamente su labor, es decir, para proyectar la educación y levantar un proyecto propio de pueblo y de nación.

### **A manera de conclusión**

No deseo extenderme innecesariamente en estos comentarios, por ello sólo quiero ir apuntando algunas ideas en torno a nuestra realidad más inmediata como lo es esta casa de estudios. Y como se había mencionado, es más bien una invitación o si se desea una provocación para que reflexionemos una vez más sobre esta institución en su vigésimo aniversario.

Se puede afirmar que nuestra casa de estudios es realmente parte de una "historia paradójica". Ya que a pesar de nosotros, por nosotros o incluso con nosotros, de las autoridades, de los sujetos que han transitado por ella y por sus aulas, se ha sostenido y continúa en la labor y en la lucha por hacer de la educación y del quehacer educativo una verdadera instancia de transformaciones sustanciales y necesarias para nuestro país.

Deseo terminar este trabajo con una cita propia, que considero sintetiza muchas de las ideas, expectativas, intenciones y preocupaciones que tenemos como parte de esta comunidad; y por un honesto y legítimo interés de verla salir de su estado actual de postración, incertidumbre, mediatización e indefinición en que la han puesto; y por algo todavía más alto, el que nuestra institución se constituya en un verdadero centro de inspiración, creatividad y trabajo fecundo para nuestro magisterio, la cita dice así:

Para concluir, y a manera de inquietud, deseo dejar en todos ustedes la siguiente reflexión: Retomemos la inspiración original que le dio concreción a esta Universidad, no sólo como formadora y actualizadora del Magisterio Na-

cional, sino que vayamos más allá. Que la labor realizada, signifique una verdadera entrega a la educación y a nuestro país. Para que real y efectivamente hagamos concreto el lema de nuestra casa de estudios: "EDUCAR PARA TRANSFORMAR".<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> Ó. Wingartz. "La Universidad Pedagógica Nacional, hoy", en: *Praxis Universitaria*, Región Centro-Norte de la UPN, año 3, abril-junio, núm. 10, 1994, p. 26.

## REFLEXIONEMOS LA EDUCACIÓN DESDE LA FILOSOFÍA\*

*Toda pretensión de un curriculum no ideológico es mera ilusión; las disciplinas que conforman el curriculum universitario no son ajenas a la ideología; el término "científico" no es sinónimo de neutralidad.*<sup>86</sup>

Fernando Juárez H.

### Planteamientos

La pertinencia de la reflexión sobre este punto, considero, es una inquietud compartida por muchos de los aquí presentes, por todos aquellos que de una u otra forma están involucrados en el quehacer educativo; y por otros más, que legítimamente se preocupan por la labor educativa en nuestro contexto. A su vez, no es ninguna exageración afirmar que mucho de lo que se puede decir o hacer en torno a la educación, está en íntima relación con la capacidad teórica y discursiva que se pueda generar; y esto se vincula con la voluntad política de los actores educativos, y con la capacidad organizativa de todos los que trabajamos en la misma.

¿Por qué afirmo esto? Porque hay una tendencia muy fuerte y muy marcada en el sentido de ir desplazando del quehacer educativo a todos aquellos agentes que por oficio, formación y profesión se han dedicado a educar; y en este orden, se pretende dejar la educación en manos "de todos", menos a los que se les ha dado ese encargo y esa misión para llevarla a efecto.

Por otro lado, al menos en nuestro medio, al hablar de educación se ha convertido en un problema álgido, espinoso, delicado; y en ciertos contornos extremadamente conflictivo. Podemos preguntarnos por esa conflictividad, e incluso podemos ir obteniendo conclusiones al respecto, pero desde nuestra óptica, el núcleo de la discusión

---

\* Ponencia presentada en el X Coloquio Nacional sobre la Enseñanza de la Filosofía. Morelia, Michoacán, noviembre de 1998.

<sup>86</sup> H. F. Juárez. "Desideologizar la educación o el síndrome de cientificismo", en: *Ciencia, Ideología y Educación*. México, UPN/SEP (Col. Cuadernos de Cultura Pedagógica), 1988, p. 22.

permanece, y bajo esta coyuntura que estamos viviendo es que preguntamos: ¿hacia dónde va la educación, si es que va a algún lado?

A partir de esta preocupación es que propongo este conjunto de ideas, que en sentido estricto son de nuestra total competencia, ya que nos dedicamos a este quehacer que, sin ánimo estridente, cada vez más cobra tintes complejos, delicados y realmente preocupantes. En función de ello, trataré de establecer la relación o la conexión entre realidad educativa, reflexión y enseñanza; y como un punto particular, debemos adelantarnos en el orden de afirmar que la misma enseñanza de la filosofía, como otras tantas realidades, es compleja y paradójica.

En este sentido, la propuesta gira en dos direcciones; por un lado, reflexionar sobre el contenido o la situación que guarda la educación entre nosotros; y por el otro, avanzar en una propuesta sobre la posibilidad de crear un espacio reflexivo y práctico, en torno a la necesidad histórica de repensar críticamente la educación, como un campo propio de reflexión y de forma sistemática, al interior de la actividad filosófica; y en este orden, las herramientas, los recursos y el quehacer es competencia de la labor filosófica.

## Nuestro momento

Hace un año, Hugo Aboites publicó un libro que para muchos se ha convertido casi en materia obligada para la reflexión educativa en nuestro país. En dicho texto: *Viento del norte. TLC y privatización de la educación superior en México*<sup>87</sup> se plantea, entre otros aspectos, el carácter y el significado que está cobrando en nuestro contexto la educación. Que en una primera instancia se dirige a la educación superior, pero que se pretende extender a todo el sistema educativo nacional.

Ante lo expuesto por Aboites, el panorama no se ve ni se presenta nada claro ni esperanzador; y mucho menos confiado. Ya que el autor va articulando en un mismo nivel de reflexión diversos elementos

<sup>87</sup> H. Aboites. *Viento del norte. TLC y privatización de la educación superior en México*. México, Plaza y Valdés/UAM, 1997.

que configuran un cuadro realmente incierto, por las condiciones y características en que se desenvuelven las situaciones y los quehaceres educativos en nuestro medio. Entre otros aspectos, lo que es y significa educar en la globalización, el neoliberalismo, la producción, la inversión, la comercialización de la educación, la autonomía y la democracia.

De forma complementaria, en octubre pasado el autor mencionado dictó una conferencia en la Universidad Autónoma de Querétaro, en el marco de la Reforma Universitaria que se quiere llevar adelante en dicha casa de estudios, y donde afirmaba entre otras cosas que:

La globalización significa el rápido final de los acuerdos sociales. La educación pública ya no es gratuita, y el gobierno hace todo lo posible para reiterar que ésta ya no es de su responsabilidad, y se vuelve más difícil obtener el acceso a los niveles superiores.<sup>88</sup>

Más adelante, hace una puntualización que ubica con mayor detalle y precisión lo que significa educar en la globalización; y por lo tanto, qué se puede esperar de ella y las consecuencias que a corto y mediano plazo va a acarrear, y dice:

... (las concepciones educativas de la globalización). Éstas enfatizan el conocimiento orientado a la producción, a las actividades y los valores individuales. Lo que implica entender la educación como inversión, y su consecuente comercialización. El contrarrestar esta visión permitirá evitar el empobrecimiento de la vida universitaria y de la práctica educativa.<sup>89</sup>

Se plantean estos elementos como una cuestión fundamental en nuestra reflexión, ya que nos hace ver el alcance y la profundidad que pueden tener en nuestro medio determinadas “políticas educativas”, y las consecuencias que pueden acarrear en un espacio de tiempo breve, es decir, no hay que esperar mucho para ver materializado los resultados de dichas políticas.

Los puntos que remarca en sus planteamientos, en cuanto a la educación y el marco que la regula, son: la Constitución Política en su

<sup>88</sup> H. Aboites. *La universidad pública del siglo XXI: Calidad, autonomía, democracia*. Querétaro, UAQ, 15-X-1998, p. 2 (conferencia).

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 5.

Artículo Tercero y la Ley General de Educación, que se supone son de aplicación general, tanto para los establecimientos públicos como privados; el artículo séptimo de la Ley General está en franca oposición con la propuesta globalizadora, que se pretende implementar o implantar por la *vía de facto* y que contradice los postulados asentados en dicho marco regulador; a manera de ejemplo se propone lo que esta ley dice en el artículo mencionado:

... en México la educación debe fomentar la reflexión crítica, la nacionalidad, la soberanía, el aprecio por la historia, la valoración por las tradiciones (...) infundir el conocimiento y la práctica de la democracia, el valor de la justicia.<sup>90</sup>

Con esta referencia Aboites concluye que: "... quienes tienen en sus manos la conducción de la educación superior parecen inspirarse más en la concepción de que la educación se resuelve en el marco utilitarista".<sup>91</sup> Se plantea esta cita como un elemento paralelo a la cita anterior, y donde se trata de resaltar las incongruencias e inconsistencias en que cae el discurso oficial ante los documentos y los hechos. Ya que es inconcebible que se pretenda regular, ordenar y administrar la educación única y exclusivamente desde los puros planteamientos. Esto también quiere decir que hay un abismo entre el discurso y lo concreto, con lo que se confirma una vez más "que la terca realidad se niega a subordinarse a los dictados del pensamiento".

Esta afirmación, también, por su propio peso nos ubica en una posición extremadamente frágil y vulnerable, porque sobre los hechos quedamos a merced de toda una serie de concepciones y de prácticas, que matan de raíz y aniquilan lo que quedaba de un gran proyecto histórico-social, gestado en una prolongada lucha de años y décadas iniciada con la revolución mexicana, donde también expresaba los esfuerzos, esperanzas, anhelos y sacrificios de generaciones de mexicanos, que creyeron devotamente en la transformación cualitativa de este país, a través de un aspecto medular como lo es la educación.

<sup>90</sup> Ley General de Educación, artículo séptimo.

## Alternativas

Ante este panorama, la idea que se pretende establecer se articula con una propuesta hecha hace ya algún tiempo por Mario Magallón, en el sentido de que si efectivamente queremos superar este estado de cosas, debemos promover e impulsar una concepción renovada de educación, que sea lúcida, consecuente y comprometida con los intereses nacionales; y que no provenga de pequeños grupos, de sujetos "iluminados", que históricamente han estado en oposición con los intereses y los proyectos nacionales; y consecuentemente con el desarrollo y crecimiento del país. Entre otros aspectos, significa la recuperación de nuestra cultura, nuestra ideosincrasia, nuestra concepción de mundo; la recuperación, en definitiva, de la Nación. Esto, sólo por mencionar algunos aspectos.

Es decir, concuerdo plenamente con lo que Magallón propone, en el sentido de que la reflexión filosófica para el campo educativo no puede tener "un carácter exclusivamente declarativo o de proposiciones vacías, ya que resulta insostenible".<sup>92</sup> En este orden, agregaría que de ser así o pensar de esa manera, simple y sencillamente le seguiríamos haciendo el juego a todos aquellos grupos y sujetos que han visto en la educación una forma privilegiada de mantener intacta la dominación de clase, con todas las implicaciones y consecuencias que ello conlleva. Ya que el pensar de esa forma constituye una actitud facciosa, interesada, de un franco desprecio por lo que suceda en nuestro contexto, a la vez que expresa una falta total de conciencia histórico-social inadmisibles. Sobre todo, tomando en cuenta la coyuntura que estamos padeciendo, la cual requiere un pensamiento crítico, honesto, desinteresado y riguroso.

Profundizando en este aspecto, no es en absoluto descabellado afirmar que si realmente queremos ver un horizonte cualitativamente diferente, y si queremos avanzar no sólo en las ideas sino también en los hechos, tenemos que decir que: "si la educación ha de ser transformada y renovada desde su base, tiene que pasar por la lucha revo-

<sup>91</sup> H. Aboites. *La universidad pública...*, p. 11.

<sup>92</sup> M. Magallón. *Filosofía política de la educación en América Latina*. México, UNAM/CCYDEL, 1993, p. 8.

lucionaria en un contexto determinado. Lo cual, por su propia dimensión, puede cobrar el peso de una ley histórica<sup>93</sup>.

Este planteamiento se articula –desde mi punto de vista– de manera consecuente con esta reflexión, y con la toma de posición que se puede y debe dar en torno a esta zona de la realidad. Por otra parte, se puede afirmar que no es de ninguna forma una exageración haber retomado estos elementos, en virtud de que si queremos concebir la educación como algo propio y renovado, debemos profundizar teórica y prácticamente este campo. Es decir, la reflexión filosófica sobre la educación, al menos entre nosotros, en sentido estricto está por hacerse; y por lo tanto, hay toda una línea discursiva por desarrollarse. Hay una afirmación que considero articula todos estos planteamientos en su conjunto, e incluso se proyecta como todo un programa, un plan de acción y pensamiento educativo, y está planteado en los siguientes términos:

El punto de partida de la Filosofía de la Educación que proponemos es la toma de conciencia de la situación de dominación y la búsqueda de los medios para la liberación.<sup>94</sup>

De antemano, hay que dejar establecido que esta propuesta puede parecer a muchos un auténtico disparate, o en el mejor de los casos extremadamente utópica (en sentido negativo), pero si retomamos con cuidado y detenimiento los aspectos que la constituyen, veremos que, efectivamente, contempla, incluso reasume, toda una línea de acción y reflexión, en cuanto que exige de todos nosotros ese esfuerzo por repensar críticamente la educación.

Ahora bien, en esta propuesta los conceptos que deseo resaltar son: el que se presenta como una reflexión por desarrollar de forma metódica y sistemática, en cuanto que desea pensar el fenómeno educativo entre nosotros como algo complejo y escasamente analizado, y esto visto de manera consecuente; en cuanto que se propone como la autorreflexión de la propia condición histórica, social y cultural, y en cuanto que se propone como un programa en la búsqueda de la

<sup>93</sup> Ó. Wingartz. "Educación y Revolución en Nicaragua", en: *Latinoamérica* (Anuario de Estudios Latinoamericanos). México, UNAM/CCYDEL, núm. 22, 1991, p. 111.

<sup>94</sup> M. Magallón, *op. cit.*, p. 7.

liberación. Es a partir de estos puntos, que cobran un contenido muy concreto y específico estos planteamientos.

Ya que si somos mínimamente honestos, no se ha teorizado lo suficiente en esta dirección; es decir, la reflexión que se pueda generar en torno al quehacer educativo desde la filosofía es una zona de nuestra realidad que requiere sistematización, ya que como se ha mencionado se está iniciando dicho tratamiento. La reflexión filosófica debe considerar a la educación como un campo específico de su propio quehacer, y que no sea algo esporádico o coyuntural.

Otro aspecto relevante de esta propuesta, va en el sentido de realizar una elaboración teórico-filosófica que cuestione críticamente las implicaciones que tienen los planes, programas y proyectos educativos. Ya que es en este sentido en el que cobrará mayor peso y contenido no sólo el quehacer filosófico, sino también las aportaciones que pueda y debe dar.<sup>95</sup> Esto también quiere decir, redimensionar la tarea educativa en todos sus niveles. Ya que para nadie debe ser un misterio el hecho de que, de manera muy fragmentaria, de manera muy limitada, se pone sobre la práctica la reflexión crítica y analítica, en torno a los contenidos y realidades que guarda la educación, y en particular en nuestra región. Como se ha dicho arriba, es una labor urgente y necesaria.

Algunas de esas dimensiones que ameritan o requieren ser analizadas son: la opresión, los absolutismos, los determinismos, el carácter alienante que cobra la educación, la condición histórica propia, el estudio y crítica de nuestras sociedades, la fuerte tendencia hacia la uniformidad en la enseñanza; con lo que se coarta la iniciativa, la creatividad y el ingenio tanto personal como colectivo, y que tiene sus consecuencias más claras y evidentes en una incapacidad crónica para generar conocimientos e iniciativas relevantes; lo que en términos educativos es la tumba de la enseñanza y de todo el proceso educativo.

Ante este tipo de situaciones, lo único que se está consiguiendo es sujetos sumisos, apáticos, conformistas, insensibles ante sí y su sociedad; extremadamente paternalistas y providencialistas, y esto en sentido estricto es absolutamente impensable para una educación que desea ser proyectiva y generadora de nuevos sujetos sociales. Esto en

---

<sup>95</sup> *Ibid.*, p. 9.

el fondo significa avanzar hacia una educación desalienante y desmitificadora. Al respecto, Julio Barreiro dice:

... como quiera que se considere, el acto de educar es siempre un acto político. La educación nunca es "neutral" y quien lo afirme sabe que está desfigurando la realidad. Todo programa educativo, sea cual fuere, está destinado a transmitir una determinada ideología. Todo programa educativo, por más técnico que sea, es el resultado de una ideología.<sup>96</sup>

Como se puede apreciar, los aspectos y los elementos que contienen esta propuesta caminan en un sentido crítico, porque además de asumir la labor educativa desde lo que es, es decir, como un conjunto de significaciones, contenidos y prácticas que tienen un claro contenido de clase, intenta constituirse en un paso hacia delante, en la reasunción seria y cabal de lo que significa y es educar. Y como se ha visto, dista mucho de ser una educación para la libertad y en la libertad. Ya que es insostenible seguir concibiendo la educación como un mero acto reproductor, instructivo, o simple y sencillamente como transmisor de "conocimientos", ideas y valores, que como se ha mencionado se afirma con mayor fuerza desde esa perspectiva la dominación de clase y, con ella, la deshumanización.

### **A manera de conclusión**

Todo lo expuesto lo presento entre otros elementos como notas, referencias y reflexiones para futuros desarrollos en esta línea y desde la perspectiva que propone Mario Magallón. Pero un punto que deseamos quede establecido es que la educación, así como cualquier otra realidad o quehacer humano, está requiriendo y solicitando una reflexión consecuente, sistemática y comprometida; entre otras cuestiones para elucidar, dar sentido, orientación, y con ello poder desentrañar sus efectos y consecuencias ante determinadas acciones o proceder.

Esto también quiere decir que la educación en este final de siglo y de milenio, requiere hoy más que nunca de la filosofía. No como

<sup>96</sup> J. Barreiro. *Violencia y política en América Latina*. México, Siglo XXI, 1978, p. 141-142.

agente plenipotenciario o todopoderoso, que le va a dar todas las respuestas habidas y por haber, sino como aquella actividad que va creando y generando la posibilidad de una reflexión seria, rigurosa, metódica, sistemática y crítica sobre este campo en particular. Es decir, la filosofía de la educación incluso debe ir más allá de ser una "simple reflexión", en cuanto que sólo prescribe o dictamina en determinado sentido. Se propone que desde la misma actividad, también vaya dando, ofreciendo, líneas de trabajo y actuación, con las que ella misma se verá fortalecida, enriquecida y revitalizada.

Debemos caminar en el sentido de desentrañar, de desenmascarar, de desmitificar el acto educativo como una mera transmisión de conocimientos sin mayores consecuencias, y comenzar a visualizarlo tanto como un acto de poder y sumisión como un acto regenerativo y liberador. Debe constituirse en una herramienta para la liberación de los hombres y sus sociedades. Ya que es a partir de esta práctica donde los seres humanos cobran plena conciencia de su ser y estar en el mundo. Es decir, debemos ser sujetos para la liberación y la creatividad, pero ello debe ser de forma integral, consciente y comprometida. Deseo concluir con una cita que considero sintetiza de forma clara las ideas planteadas en este breve trabajo:

... para que la pedagogía (...) sea la teoría del acto educativo de un hombre concreto en circunstancias concretas, debe comenzar con una serie de grandes rupturas (...) La primera ruptura es con el idealismo del poder (...); la segunda se refiere a la esencia del hombre concreto (...); la tercera ruptura (...) *la trama sustentadora de la educación es una entrega de amor.*<sup>97</sup>

<sup>97</sup> A. Merani. *La educación en Latinoamérica: Mito y realidad*, en Magallón, *op. cit.*, p. 163. El subrayado es nuestro.

## LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, UN CAMPO PARA REFLEXIONAR

*Toda acción pedagógica tiene una raíz violenta en la medida en que es impuesta por un poder arbitrario y no se basa en ninguna ley o principio universal, sino que se adecua a los intereses de la clase de los grupos dominantes.*<sup>98</sup>

P. Bourdieu-P. C. Passeron

### Introducción

Antes de entrar en materia es conveniente, necesario y pertinente hacer una serie de puntualizaciones que ubiquen con mayor detalle y precisión los planteamientos que a continuación se van a exponer y a desarrollar en este trabajo. Siendo así, una primera matización es sobre el carácter o el contenido de esta exposición, es decir, hablar sobre la filosofía, y más en concreto sobre la filosofía de la educación, al menos para nuestro medio y nuestro contexto, es una actividad que está por realizarse a cabalidad.

Con esta afirmación, lo que se desea precisar es que no es un quehacer cotidiano, común, ejercitado de manera sistemática; y por lo tanto, al escucharlo se nos hace ajeno, extraño, e incluso complejo. Pero también es menester decir, que debiera ser un campo de trabajo y reflexión permanente para todos aquellos que estamos inmersos en la labor educativa, ya sea como docentes o como funcionarios. Esto que se está afirmando, de ninguna manera es una exageración o estridencia, porque si nos fijamos, muchas de nuestras realidades que debieran ser materia común en nuestro quehacer, y parte sustantiva en nuestra estricta competencia, pues, simple y sencillamente, no lo son, y en este orden, limitan terriblemente nuestros avances y aportaciones, fundamentalmente por desconocimiento y falta de compromiso. Con esto también se quiere decir que no debe ser visto o contemplado como algo exclusivo de "expertos". A partir de esta pri-

<sup>98</sup> P. Bourdieu-P. C. Passeron. *La reproducción*. Barcelona, Laia, 1977, p. 45.

mera consideración, se desprende una segunda, que va en el siguiente sentido.

Al hablar de filosofía, mucha gente toma determinada distancia o posición con respecto a ella. ¿Qué se quiere decir? Que al hablar de filosofía o evocar la filosofía genera múltiples reacciones, como la admiración, la reverencia, el escepticismo o el franco rechazo. Esto es, no sabemos con claridad cómo abordarla, tratarla, y menos trabajarla, lo que en consecuencia lleva a toda una gama muy amplia de confusiones, exageraciones y distorsiones, que en último de los casos nos llevan a las obviedades, a los lugares comunes, que son la antesala del panfletarismo y la vulgarización, tanto académica como discursiva.

Otro punto en este orden está en relación con el tratamiento que le debemos dar a la cuestión educativa, pero desde su plano filosófico. Esto es, la reflexión filosófica de la educación y de la realidad educativa; que en sentido estricto, no empieza con el Artículo Tercero de la Constitución, pero tampoco termina en dicho artículo que —por cierto— requiere un análisis, una profundización y una crítica sólida y consecuente; ya que en torno a ello se ha producido toda una serie de abusos y arbitrariedades, que es necesario ir aclarando y precisando.

A manera de ejemplo propongo lo siguiente. El hecho de que estén asentadas en dicho artículo las líneas generales del ser y quehacer del estado mexicano en materia educativa, no quiere decir que se haya dicho todo al respecto. Porque de ser así, caeríamos en la pauperidad conceptual, analítica y discursiva; y porque también nos llevaría a una actitud que es reiterativa en nuestro medio: la de repetir y predicar principios y consignas como si fueran materia “cuasi” divina, de manera catequética y dogmática; y esto, en estricto apego a nuestra condición, es ya insostenible, improcedente y fuera de lugar. En razón de que estamos viviendo y padeciendo una coyuntura histórica que requiere mayor estudio y análisis por el carácter que ha tomado tanto en el orden social, político e ideológico tan complejo y difuso. Es decir, la predicación de tales principios, para que tengan un sustento real, concreto, requieren profundización, crítica y proyección histórica, ya que entonces sí adquieren un verdadero significado y concreción.

Una última consideración en esta parte de la exposición es la siguiente. Al hablar de filosofía de la educación o de filosofía educativa, debemos tener siempre presente que nos encontramos con una zona de nuestra realidad que debe ser trabajada y analizada sistemáticamente desde diversos ángulos y enfoques, para enriquecerla y dotarla de nuevos contenidos. Ya que de lo contrario, estaríamos reduciéndola y encajonándola a un conjunto de consignas y “slogans”, que la empobrecen y la dejan sin contenido ni sustento; es decir, requerimos una reflexión permanente, seria y rigurosa.

### ¿Qué es la filosofía de la educación?

En este punto del trabajo, de ninguna manera quiero constituirme en el “oráculo de la verdad”, porque entonces caeríamos en lo que ya hemos comentado: en un catequista y “predicador de verdades”; lo que por su propio peso perdería todo sentido y posibilidad de generar análisis y reflexión, que es lo que se desea con esta exposición. Más bien, la idea es la de dar un aporte y una propuesta sobre el punto en particular. Ésta es la intención en sentido estricto de este trabajo. Ahora bien, ¿qué se quiere decir cuando se habla de filosofía de la educación?

Para dar respuesta a este planteamiento, es necesario adentrarnos en una cuestión muy específica y muy puntual; que es el poder dar respuesta, si se desea de manera general y aproximada al sentido, significación y quehacer de la filosofía. En este orden se va a proponer una afirmación de un filósofo mexicano, que en sus años mozos fue maestro de educación básica, y me refiero al compañero Mario Magallón, quien dice:

... lo que queda y está a su alcance (de la filosofía) es la de ser sólo mediadora en términos de interpretación entre el saber de los expertos y una práctica cotidiana necesitada de orientación; de fomentar e ilustrar procesos de autoentendimiento del mundo y de la vida; (...) La filosofía, en lo general, sólo se limita a aprehender estructuras generales teóricas, filosóficas, discursivas y de existencia.<sup>99</sup>

<sup>99</sup> M. Magallón. *Filosofía política de la educación en América Latina*. México, UNAM-CCYDEL (Col. Nuestra América), núm. 39, 1993, p. 124-125.

Con la afirmación propuesta, lo que se desea enfatizar es que debemos entender la filosofía y su quehacer como un elemento constitutivo, y como un referente central en nuestras vidas; en cuanto que propone un sentido, una significación y una orientación coherente y consecuente a nuestra existencia. Que puede ir de lo más sencillo a lo más complejo.

Ampliando más este punto sobre el contenido que guarda o debe guardar la filosofía, en un célebre texto de otro eminente filósofo mexicano, Leopoldo Zea, explica de manera clara y sencilla qué debe entenderse por filosofía, y cuál es su quehacer:

Todo filósofo debe estar preocupado por su mundo y su sociedad, y no tanto, el pretender parecerse a este o a aquel modelo. No debe estar preocupado por pensar en máximas o en la construcción de un sistema; no se debe estar preocupado por ser llamado filósofo. Simplemente debe estar preocupado por enfrentar los problemas del hombre de su tiempo, del cual, también él es expresión. Y buscar a estos problemas soluciones, de ser posible, definitivas.<sup>100</sup>

Ahora bien, si estamos de acuerdo con estos planteamientos, en el sentido de que nos permiten orientar y dar dirección a nuestras acciones en una perspectiva determinada, esto también quiere decir que la filosofía por su propia naturaleza aborda y problematiza un conjunto de realidades, y dentro de ese conjunto de realidades, el campo educativo encuentra su espacio y su tratamiento específico, por parte de la filosofía.

Sobre este punto no hay que perder de vista que la educación, al constituirse en un fenómeno histórico, se constituye en una realidad social, política, ideológica, económica y pedagógica; y en consecuencia pide y reclama para sí una valoración, entendimiento e interpretación, tanto de los actores educativos como del conjunto de sociedad; y en este punto, vendría una de las matizaciones o de los referentes obligados en el tratamiento de la filosofía de la educación que debe tener entre nosotros, y vamos a plantearlo de la siguiente forma: Todo acto humano, por su propia naturaleza, tiene, conlleva, una cierta dirección, un cierto contenido, una cierta intencionalidad, es decir, tiene una finalidad; y en consecuencia nos lleva hacia un determina-

<sup>100</sup> L. Zea. *Filosofía latinoamericana*. México, ANUIES, 1976, p. 25.

do fin; que esté suficientemente reflexionado, es materia de otra discusión. Lo que se quiere destacar, es el hecho de que las acciones humanas tienen una intención y una direccionalidad.

En este sentido, la educación al constituirse en un acto humano adquiere, entre otras dimensiones, el carácter de ser una práctica social, política, discursiva, pedagógica, que conlleva una determinada postura teórica y práctica. Lo que en consecuencia implica una visión, una posición y una interpretación de la realidad, del mundo y de la vida. En palabras de Mario Magallón significa lo siguiente:

Ésta plantea (la educación) la necesidad en el nivel epistemológico de ir más allá de las imágenes y las representaciones, para establecer una interpretación dialéctica entre pensamiento-lenguaje-realidad, donde al acto de conocer le es indispensable la praxis, ya que por ésta el hombre es capaz de cambiar la realidad.<sup>101</sup>

Es decir, una de las direcciones o de las intencionalidades de la filosofía de la educación, estaría dada en los términos de otorgarnos una comprensión-interpretación, tanto del acto de conocer como de sus respectivas prácticas, y adelantándonos un poco, las consecuencias que ello conlleva. Esto enunciado así, puede parecer muy sencillo, incluso una obviedad, algo del sentido común, pero reflexionado en su amplitud y profundidad no es tan accesible, ni fácil, ni sencillo. Ya que entre otros elementos requiere de agudeza, profundidad y método en el análisis, y en buena medida, una dosis sustancial de compromiso teórico y social.

Esto, por otro lado, nos lleva a una cuestión que, en la coyuntura actual pareciera que ha desaparecido del horizonte académico e intelectual, y es la que se refiere al análisis crítico de nuestra realidad. Es decir, si esto lo asumimos sería y consecuentemente veremos los tonos y las implicaciones que tiene, conlleva e implica el postular una determinada filosofía educativa, y los alcances que pueda cobrar.

Donde la definición y la significación que tiene educar, expresa un contenido tan preciso que, si lo llegamos a entender a cabalidad, debemos concluir que, en la actual situación histórica que vivimos, no podemos ni debemos estar de acuerdo con ella. Sobre este punto, me voy a permitir parafrasear una afirmación que puede cobrar el

<sup>101</sup> M. Magallón, *op. cit.*, p. 130.

peso de una sentencia lapidaria e instalarse en los linderos de la gravedad y el escándalo; y con ella vamos puntualizando con mayor detalle el contenido o el sentido que tiene la reflexión filosófica sobre el campo educativo, y es:

La filosofía de la educación debe ser un vehículo para descubrir los elementos alienantes y los diversos modos como el poder se ejerce en los distintos grupos sociales, las formas en que los grupos de las clases dominantes se afincan, determinan y someten las conciencias de los individuos al reducirlos a entes "seriados", por medio de valores morales, sociales y políticos impuestos, no reflexionados, constituyendo sociedades cerradas de características rígidas y de una estructura social jerárquica, en donde las masas sólo practican el silencio, que en muchas ocasiones coincide con la visión fatalista de la sociedad y de la historia y hace difícil asumir una actitud transformadora de sus condiciones de existencia.<sup>102</sup>

Con esta puntualización, lo que se quiere enfatizar es el contenido que guarda o puede guardar la reflexión filosófica sobre la educación, y que sin pretender o querer extremar los términos, demanda mayores aportes y planteamientos, en función de lo que ya se ha venido explicitando. En este sentido, un elemento que nos puede facilitar el acceso y la comprensión de esta zona de nuestra realidad, es el concebirla como un puente que nos permita establecer la relación que tienen los hombres con el mundo, pero desde la misma historia. Ya que es a partir de ella que nuestras acciones y pensamientos se desenvuelven.

La reflexión filosófica sobre la educación vista de esta forma, nos permite establecer no sólo un compromiso teórico sobre la cuestión educativa, sino también un compromiso concreto, real; y el poder visualizar hacia dónde se debe llevar o se quiere llegar con una determinada propuesta discursiva, que se asienta en un cuerpo de principios, y que se expresa como un todo, donde sus aspectos sustanciales adquieren el carácter de ley, norma, reglamento y práctica; y con ello, también, se pretende hacer ver o pasar como "una exigencia", "una demanda", "una necesidad" sentida y planteada por una sociedad.

<sup>102</sup> P. Freire. *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Tierra Nueva, 1983, p. 70.

Pero un aspecto que es pasado por alto en la formulación, presentación y concreción, es el de la respectiva crítica. Esto es, el carácter crítico de la reflexión educativa debe sacar a la luz: los ocultamientos, los enmascaramientos, las simulaciones y las apariencias que dicha formulación va entretejiendo, desde su propia exposición.

Esto debería ser uno de los aspectos medulares, no sólo en la reflexión educativa, sino de toda reflexión que se precie de un mínimo de rigor y seriedad –o más bien, debería ser así–. Porque lo más común es la aceptación sumisa, dogmática y acrítica de los planteamientos que se nos hacen; y de ahí a toda una serie de prácticas que más que facilitar la comprensión y el entendimiento de la realidad educativa, van nublando y confundiendo dicha realidad; y nos hacen entrar en una verdadera camisa de fuerza, donde lo fundamental queda oscurecido o sólo insinuado.

Podemos ir más allá en estos planteamientos, en el sentido de que la actitud crítica no debe darse sólo o exclusivamente en un determinado ámbito o sector de nuestra realidad; y en este orden, coincido plenamente con Magallón al afirmar que:

El carácter crítico de la reflexión educativa, por encima de dogmatismos disfrazados que pretendan ocultar la realidad, ha de entenderse como una categoría de búsqueda y revolución de los conocimientos (...) La crítica históricamente no tiene una sola connotación, incluso desde la filosofía tiene un doble significado: el primero (...) trata de los problemas relacionados con la verdad de ciertos conocimientos, adquiere el carácter de una epistemología; el segundo (...) es posible hablar de filosofía crítica, de sociología crítica, de pedagogía crítica (...) una tendencia, a ciertas soluciones que se plantean para cada disciplina. Estos rasgos de la crítica conforman un elemento indispensable en cualquier trabajo intelectual, especialmente en aquellos que están referidos a procesos de formación y de educación.<sup>103</sup>

Como se puede apreciar, la crítica se constituye en un elemento de primer orden, no sólo para el trabajo académico, sino como una herramienta fundamental en cualquier ámbito de nuestra existencia. Ya que nos posibilita mayor conocimiento y una práctica teórica y social consecuente. Por ello, la insistencia y la necesidad de ir creando y fomentando esta práctica entre nosotros; que en honor a la verdad,

<sup>103</sup> M. Magallón, *op. cit.*, p. 131.

está terriblemente devaluada, disminuida o, simple y sencillamente, no existe.

## Conclusiones

No pretendo extenderme innecesariamente en esta exposición, en consecuencia, vamos a proponer algunas conclusiones que permitan sintetizar lo expuesto en este trabajo y, por otro lado, poder ir generando las reflexiones y los cuestionamientos respectivos. Una primera conclusión es la siguiente:

- En sentido estricto, se puede afirmar que la reflexión filosófica sobre el campo educativo está por realizarse de manera sistemática entre nosotros. Pero, para llevar a cabo tal empresa, debemos tener clara conciencia de la realidad educativa en la cual estamos inmersos. Porque si no fuera de esa forma, estaríamos encubriendo y mistificando más esa realidad, que supuestamente queremos revelar.
- Los alcances que pueda tener tal reflexión, deben estar en consonancia con una correcta comprensión no sólo del fenómeno educativo en sí, sino que deben estar acompañados de una amplia visualización de lo que es y significa la crítica, en su doble acepción, como generadora de conocimiento y como práctica concreta.
- No pretender reducir la reflexión y su ejercicio crítico a un conjunto de consignas, por muy ilustres que sean, ya que de lo contrario estaríamos vaciando sus contenidos y aportes a una serie de repeticiones acríticas, dogmáticas y sumisas.
- Finalmente, propongo un ejercicio permanente y sistemático sobre este campo o zona de nuestra realidad. Porque como se ha expresado, si hay algo que se ha constituido en un verdadero lastre entre nosotros, ha sido precisamente el carecer de fundamentos y nociones claras que puedan guiar de forma consecuente nuestra labor educativa y profesional; y si la reflexión filosófica sobre la

educación nos permite esclarecer esas problemáticas debemos asumirla con todas sus implicaciones.

Concluyo con una cita que por su contenido, fuerza expositiva y profundidad, nos debería poner en consonancia con las realidades sociales, políticas, ideológicas e históricas que estamos atravesando. Ya que sería incomprensible, e incluso un absurdo total, el pretender avanzar hacia una reformulación teórico-discursiva, supuestamente “muy lúcida”, mientras todo nuestro entorno se derrumba, y ese “pequeño-gran detalle” debe ser, también, de nuestra estricta competencia, entre otras razones, porque ello condiciona nuestra labor y nuestro pensamiento; dice así:

Es aquí donde la filosofía de la educación debe tener como tarea el análisis crítico de nuestro mundo, cuestionar los proyectos educativos que no tienen como centro fundamental la formación del hombre social e individualmente; descubrir los efectos obstaculizadores de y la alienación y la forma de enfrentarla y así poder propiciar el desarrollo de las potencialidades humanas y proponer los modos de conciencia social y política de los educandos para enfrentarlas...<sup>104</sup>

---

<sup>104</sup> *Ibid.*, p. 144.

## EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN (¿Acierto o resignación?)\*

*Atrás los marginados de esa historia, que continúan marginados dentro de una globalización selectiva, y reclaman ahora su derecho a participar en un nuevo orden universal del que se saben partes o coactores.*<sup>105</sup>

Leopoldo Zea

### Introducción

El trabajo que pongo a su consideración es parte de una línea de investigación que he venido desarrollando desde hace algún tiempo, y que se articula con otras reflexiones que van en la misma dirección, con el propósito explícito de ir abriendo el espectro de tratamiento sobre la cuestión educativa, que para nadie debe ser un misterio, requiere un mayor análisis y profundización, si deseamos tener una visión más clara y precisa.

La temática propuesta para esta mesa se ha venido discutiendo desde hace ya un buen trecho, más en lo concreto, desde hace por lo menos diez años. Esto quiere decir que, con la introducción, implementación o imposición de una serie de políticas de diverso cuño y rango, que en lo general han ido abarcando y cubriendo todas y cada una de las esferas de nuestra realidad, y que en sentido estricto van desde la política, pasando por la economía, hasta tocar áreas y campos tan específicos como la familia y los valores; o más bien podemos decir, que como un ingrediente que los cohesiona tiene que pasar por ellos.

Decía que este fenómeno se viene configurando desde hace un buen tramo, y que a su vez se articula con otras realidades para conformar una *condición histórica*, que muchos la han denominado como,

---

\* Primer Encuentro Regional de Investigación Educativa, organizado por la UPN-QRO.-ENEQ, Querétaro, octubre, 1999.

<sup>105</sup> L. Zea. *Fin del siglo XX. ¿Centuria perdida?* México, FCE, 1996. (Col. Tierra Firme), p. 11.

“la era neoliberal y postmoderna”, o también llamado “el paradigma de fin de siglo y de milenio”. Donde las visiones, representaciones y prácticas económicas, políticas, sociales y, para nuestro caso, educativas, se expresan en un conglomerado de realidades que en nuestro contexto adquiere tintes confusos, ambiguos y sobrepuestos. Con esto se quiere decir que la adopción de esas políticas, al menos en nuestro medio, son desiguales, heterogéneas y, en cierta medida, caóticas.

Por otro lado, pudiera parecer de lo más lógico y evidente hablar de globalización en nuestro momento, pero el punto por destacar es: ¿de qué globalización estamos hablando?, ¿y cuál es su estricta relación con la educación? Al respecto, hay una afirmación de Alonso Aguilar:

... la globalización suele referirse a las formas de competir, a las tecnologías, a la capacidad reguladora y a la diversidad de lazos e interconexiones entre Estados y sociedades, que constituyen el actual sistema mundial.<sup>106</sup>

Y más adelante expone:

De la globalización se habla a menudo entusiasta y aun apologeticamente, asegurándose que el mundo se está convirtiendo en una sola entidad, en la que países antes rivales son hoy parte de un todo armonioso, interdependiente y próspero en que desaparecen las restricciones y las fronteras, una “aldea global” en la que el libre comercio y la tecnología de la información permiten a los pueblos comunicarse...<sup>107</sup>

Desde mi punto de vista, es aquí donde se juega mucho de lo que podamos hacer o el margen de maniobra que tengamos para actuar, sobre todo, si tomamos en cuenta que los fenómenos que estamos viviendo, en muchos sentidos, no fueron parte de un proceso histórico inscrito en nuestro propio desarrollo, sino más bien políticas impuestas por la llamada “lógica dominante”, que se han identificado con la multicitada “modernidad”. Donde de golpe todo y todos fueron incrustados en ella, sin posibilidad de participar o intervenir.

<sup>106</sup> J. L. Aguilar A.-León *et al.* *México y América Latina. Crisis-globalización-alternativas*. México, Nuestro Tiempo, 1996, p. 46.

<sup>107</sup> *Idem.*

En relación con la globalización, hay todo un conjunto de elementos que se van articulando o son paralelos a la misma, como el ser: modernos, de primer mundo, desarrollados, neoliberales, globalizados y posmodernos. Todos estos aspectos, si los visualizamos desde una perspectiva mínimamente analítica, que no crítica, nos irán dando un perfil muy preciso de lo que quieren decir o designar esas concepciones, sus alcances; y lo más importante y delicado, sus consecuencias. A partir de estas consideraciones cobra su real peso poder hablar, analizar y reflexionar estas realidades.

Los puntos expuestos están en estrecha relación con nuestro quehacer más concreto e inmediato, como es la labor cotidiana en el campo educativo, que por cierto ha estado fuertemente mediatizada. Esto quiere decir que muchas de las cosas que se hacen, que se realizan, tanto en el aula como fuera de ella, ya vienen precedidas de una fuerte carga política, o de las también llamadas “líneas” o “consignas”, que son determinadas desde instancias que cobran un carácter “cuasi divino”, y que en sentido estricto son o deben ser asumidas y acatadas como lo dado, lo hecho, lo dictaminado, sin posibilidad de réplica o reconsideración; y que por consecuencia, el conocimiento de dichas políticas es nulo por parte de los actores educativos que deben implementarlas, y que son asumidas sin mayor trámite.

Ahora bien, la globalización puede ser tratada desde diversos ángulos y enfoques, lo que significa que debemos ir precisando los puntos o los aspectos por tratar. La propuesta que hacemos es que esta exposición la enfoquemos más hacia una línea problematizadora, tratando de presentar un panorama general de la relación entre educación y globalización. En este orden, sí deseamos adelantar una conclusión, y es que la misma, como ha sido postulada y propuesta, simple y sencillamente nos ha desbordado por todos lados. Al respecto, considero que es pertinente retomar un planteamiento de Antonio Gramsci: “Es necesario llamar poderosamente la atención sobre la realidad tal como es, si se quiere transformarla.”<sup>108</sup>

<sup>108</sup> G. F. Piñón. *Prolegómenos de filosofía y política en Antonio Gramsci*. México, Centro Gramsci, 1987, p. 35.

## Algunas notas sobre la globalización

Uno de los aspectos fundamentales de la globalización es que se inscribe en un vasto proceso que tiene como telón de fondo la vuelta a la modernidad, pero ha sido tan traída y llevada, que se le ha asociado con el primer mundo, y ello también se le ha conectado con el desarrollo, con la plena capacidad de consumo, lo que por su propia lógica supone un alto nivel de vida.

Es decir, la globalización apunta en una dirección muy precisa, como la de la articulación e intercambio intenso de bienes, productos y servicios, que pueden ser o son de diversa naturaleza, ya sean materiales o inmateriales. Pero aunado a esto, se requiere un conjunto de notas o condiciones para su real y efectiva puesta en práctica; entre otras podemos mencionar las siguientes:

- Una alta capacitación técnica y científica, desconcentración de los centros de poder, esto quiere decir, la no centralización de la toma de decisiones, nivel de consumo masivo; y algo que es clave, un nivel de escolaridad con el cual los sujetos y las sociedades puedan acceder a un mejor nivel de vida y, con ello, la facilitación del consumo de los bienes, productos y servicios que se ofrecen; lo que en definitiva los colocará en el pleno goce de la “economía de mercado”, con todas sus “bondades y virtudes”.

Con estas notas, podemos seguir la ruta de la globalización, que en el caso concreto nos ubica en una posición muy frágil y vulnerable, a la vez que sumamente comprometida. A manera de ejemplo se propone una cita de Habermas que ronda en torno al momento histórico que estamos describiendo:

Específicamente, la idea de ser “modernos” dirigiendo la mirada hacia los antiguos, cambió la creencia, inspirada por la ciencia moderna, en el progreso infinito del conocimiento y el avance infinito hacia la mejoría social y moral.<sup>109</sup>

<sup>109</sup> J. Habermas. “La modernidad, un proyecto incompleto”, en: *La postmodernidad*. Barcelona, Kairos, 1986, p. 20.

Si nos atenemos a este planteamiento y su puesta en práctica, nos hará ver qué tan lejos o qué tan próximos estamos de esta propuesta; y si la reasumimos consecuentemente en nuestro ámbito, veremos que no es tan obvia, ni clara, ni explícita. Porque entre otros aspectos requiere una infraestructura material, operativa, productiva y educativa, que en sentido estricto y sin pretender recargar las tintas, en términos generales carecemos de ellas. Para mayor explicitud retomo una afirmación hecha por Sedi Hirano, donde plantea y expone según su consideración qué significa la globalización, y cito:

*Na atualidade, com uma nova ordem mundial, os Fenômenos da globalização e da regionalização parecem centrarse mais na idéia da interdependência de mercados (no sentido econômico mais que do cultural) mais, na verdade, ella é também parte da cultura ocidental no sentido social e político. A globalização da economia mundial não é apenas la universalização do conceito de mercado livre, da liberdade dos atores e no mercado, mais também da ampliação do proprio conceito de mercado, que não é apenas un conceito econômico, mais também un conceito político e social, incluido o cultura.<sup>110</sup>*

Con el planteamiento propuesto, vemos que el fenómeno globalizador se articula con un complejo de realidades, y querer o pretender asimilarlos todos y en bloque, nos ha llevado a una serie de distorsiones y supuestos que por su propia dinámica, los deformamos, y al deformarlos, sus formas de asimilación o concreción adquieren rasgos y matices muy desiguales. En este punto, se puede afirmar que este tipo de adopciones entre nosotros históricamente han adquirido características de auténtico caos, desastre o zona minada.

Entre otros puntos por ser analizados están: ¿cuál es el carácter que va a cobrar el concepto de libre mercado?, ¿cómo se relaciona ésta con la noción de economía mundial?, y algo más complejo, ¿cómo nos insertamos en dicha economía? Ya que por experiencia, la posición que hemos tenido o guardado dentro de la división internacional del trabajo, no ha sido precisamente la de protagonistas, sino más bien la de elementos subsidiarios, colaterales, dependientes y subordinados.

<sup>110</sup> S. Hirano. "América Latina no Novo Contexto Mundial", en: *Quadrivium*, Toluca, CICSYPH/UAEM, 1996, núm. 7, p. 16.

Si esto lo aplicamos a otras esferas o instancias, nos daremos cuenta de que la afirmación hecha por Hirano no carece de sustento, en el sentido de que la globalización nos tomó de golpe y fuera de contexto; y en el plano educativo, nos pone todavía más en desventaja. Porque pretender o desear “la actualización” o “la modernización” de un sistema educativo en tan corto plazo, lo único a que ha conducido es a la suposición, la deformación, la improvisación, y a una dependencia cada vez mayor en el plano educativo y cultural. Seguimos siendo lo que históricamente hemos sido, unos eternos dependientes y subordinados, pero ahora con rostro globalizador.

### **¿La globalización cuestiona nuestra educación?**

Reasumiendo el plano educativo de cara a la globalización, veremos que expresa una serie de paradojas o de francas contradicciones, entre otras: ¿cómo poner nuestra educación al día en esta coyuntura?, ¿cómo articularla, sin negar los principios que la regulan?, ¿cómo modernizarnos sin caer en los excesos? Ya que éstos se están palpan-do, ¿cómo ser consecuentes con “la lógica dominante”, sin perder identidad? En fin, hay un conjunto de planteamientos y todos ellos apuntan en la misma dirección: ¿cómo ser “modernos”, sin dejar de ser nosotros mismos?

Al respecto hay una afirmación hecha por Pérez Rocha, que la expongo como un primer acercamiento para ir centrando la discusión, y nos permita reflexionar en torno a la identidad, sentido y significación que debe tener la educación en nuestro momento, y ante el fenómeno globalizador:

... con el término educación se designa una variedad de cosas: entre ellas la transmisión de conocimientos, el desarrollo de habilidades (ya sean físicas o intelectuales), el fomento de actitudes, la transmisión de valores morales, la capacitación para el trabajo...<sup>111</sup>

<sup>111</sup> M. Pérez Rocha. *Educación y desarrollo. La ideología del Estado Mexicano*. México, Línea, 1983, p. 15.

A partir de esta consideración, y en consonancia con lo que se viene reflexionando, se abre una serie de preguntas que para nuestro contexto implican reformulaciones muy serias y profundas. Ya que si nos aplicamos en el análisis, veremos que la tendencia globalizadora nos desborda y nos pone en crisis. Es decir, ¿cómo alcanzar estos niveles de concreción que están postulados en el ideario educativo nacional con la globalización, teniendo como trasfondo un escenario tan difuso? Un aspecto que nos puede ayudar a dilucidar este punto, es el que ya se había mencionado en el sentido de que la postulación de la globalización como “una aldea común”, hace interdependientes a todos, pero la pregunta es: ¿esta interdependencia es efectivamente eso, o nos lleva más a la subordinación y a la pérdida –por ese efecto– de identidad?

A manera de ejemplo, y tratando de articular más el análisis, propongo lo siguiente: ¿cómo podemos hablar de globalización y modernidad en un contexto tan crítico?, ¿acaso es sólo una ficción lo que está pasando en nuestro país? La de una crisis generalizada e implacable, que se ensaña –como de costumbre– con los más pobres, los que están fuera de “las bondades” globalizadoras. La inestabilidad política y social, el recrudecimiento de la delincuencia, un conflicto universitario que comenzó a cobrar tintes de auténtico dramatismo; y que entre otras razones, lo han dejado a su propia suerte e inercia; una guerrilla organizada y presente, un panorama electoral confusísimo, donde el partido oficial se está curando en salud, “dizque” haciendo una elección “democrática” para obtener a su candidato; y donde no termina, ni le atina a configurar una propuesta lúcida, clara y renovada de país; y más bien, expresa su profunda crisis y su nivel de descomposición y corrupción.

Esto que se está comentando, entra en evidente contradicción con la propuesta globalizadora, con el primer mundo, con la modernización. Ya que se suponía, y decimos que es un supuesto, porque a partir del 1º de enero de 1994, cuando se había proclamado que habíamos pomposamente entrado por la puerta grande al primer mundo, y con honores, lo que pasó fue que la terca realidad en su permanente insistencia a la irreductibilidad conceptual, nos trajo de nuevo a lo concreto, a lo real, nos sacó del alucinamiento y nos puso una vez más sobre la tierra.

Ante este escenario, que se suponía precisamente superado, por premoderno, arcaico y populista, donde la labor educativa debería jugar un papel fundamental, ya que condensaría las aspiraciones y los anhelos de “ser modernos”, “primer mundistas”; y en este orden vale la pena retomar lo que se considera ser moderno, en su acepción más concreta, y al respecto H. Kurnitzky lo presenta de esta forma:

... modernización quiere decir, entrar finalmente en el camino de la realización de la antigua utopía universal de nuestra civilización: los derechos humanos, la igualdad de todos los hombres, la democratización de la sociedad en todos sus niveles...<sup>112</sup>

Continuando con la exposición, y en clara referencia con lo planteado. Hace dos años Hugo Aboites publicó un libro que, para muchos, se ha constituido en materia casi obligada para tratar los temas que venimos refiriendo. En dicho texto, *Viento del Norte. πc y privatización de la educación superior en México*,<sup>113</sup> plantea entre otros aspectos el carácter y la dirección que está cobrando en nuestro país la educación. Que en una primera instancia va dirigida a la educación superior, pero que se pretende sea extensivo al conjunto de la educación.

El panorama que Aboites presenta, no se ve ni está nada claro, ni esperanzador; y mucho menos, confiado. Ya que configura un cuadro realmente incierto, por las condiciones y características en que se están desarrollando los quehaceres educativos entre nosotros. Entre otros aspectos, lo que significa educar en la globalización, el neoliberalismo, la producción, la comercialización de la educación, la autonomía, la democracia. De manera complementaria, en octubre del año pasado el escritor dictó una conferencia dentro del marco de la reforma universitaria que se pretende llevar a cabo en la UAQ, y afirmó entre otras cosas lo siguiente:

La globalización significa el rápido final de los acuerdos sociales. La educación pública ya no es gratuita y el gobierno hace todo lo posible para reiterar

<sup>112</sup> H. Kurnitzky. “¿Qué quiere decir modernidad?”, en: *La Jornada Semanal*, México, 18-XII-1994, núm. 228.

<sup>113</sup> H. Aboites. *Viento del Norte. πc y Privatización de la Educación Superior en México*. México, Plaza y Valdés/UAM, 1997.

que ésta ya no es de su responsabilidad, y se vuelve más difícil obtener el acceso a los niveles superiores.<sup>114</sup>

Más adelante hace una puntualización que ubica con mayor detalle lo que significa este punto, el de la relación educación-globalización, y lo que se puede esperar de ello:

... (las concepciones educativas de la globalización). Enfatizan el conocimiento orientado a la producción, a las actividades y los valores individuales, lo que implica entender la educación como inversión y su consecuente comercialización. El contrarrestar esta visión permitirá evitar el empobrecimiento de la vida universitaria y de la práctica educativa.<sup>115</sup>

Es más que evidente esta afirmación. Porque si nos damos cuenta, una de las implicaciones más serias y graves que va cobrando la globalización para el campo educativo, es ese cambio de coordenadas, con el que lo estrictamente propio se va diluyendo en una serie de concepciones que, por su propia lógica, nos inscriben en un entorno que poco o nada tiene que ver con nuestras aspiraciones, nuestras visiones, nuestro contexto; y en definitiva, nos lanza al mar embravecido de una competencia despiadada y salvaje, la que como se ha venido comentando, nos pone en una situación muy desfavorable y terriblemente vulnerable.

## Desafíos

Después de haber planteado una visión general del punto que se comenta y su relación con el quehacer educativo, permanece una serie de consideraciones que exigen al menos un intento de respuesta, y que para el campo educativo son de absoluta pertinencia. El punto por dilucidar es el ir clarificando y previniendo las consecuencias que efectivamente puede tener la propuesta globalizadora para la educación. En este orden, se debe aclarar que la modernización edu-

<sup>114</sup> H. Aboites. *La universidad pública del siglo XXI: Calidad, autonomía, democracia*. Querétaro, UAQ, 15-X-1998. (Conferencia.)

<sup>115</sup> *Ibid.*, p. 5.

cativa, su actualización, y los alcances que pueda tener, están en relación directa con la capacidad crítica, reflexiva, y con la capacidad imaginativa para visualizar propuestas y respuestas innovadoras y viables.

Es decir, para un buen número de personas involucradas en el quehacer educativo, el punto va siendo más claro. Éste es, analizar con cuidado, detenimiento y agudeza este fenómeno, y lo que está sucediendo con la educación en esta fase histórica, o dejamos todo a la fuerza de las circunstancias y con ello ahondamos más la confusión y el desconcierto.

Esto también significa, seguimos suponiendo, que la labor educativa va bien, que la propuesta globalizadora cabe perfectamente entre nosotros, así sin más. Y con ello, lo único que hace falta es ir la adecuando a la coyuntura. Pero, en definitiva, es reconsiderarla de manera seria y formal, tanto esta propuesta como la educación, como una actividad realmente prioritaria entre nosotros, y no como mero discurso.

Esto implica, de manera consecuente, el tener siempre presente que la crítica, el sentido de orientación y las formas de reconstrucción de nuestras realidades, no se agotan en las apreciaciones, en las subjetividades, en los voluntarismos. Sino que están articuladas en un vasto proceso, donde los sujetos y los fenómenos se entrelazan de tal forma que, puedan recomponerse y dar sentido a las acciones por realizar. A manera de conclusión, propongo una cita de Alonso Aguilar, que sintetiza el conjunto de las reflexiones presentadas:

La educación, en países de un nivel como el de México no es tan sólo un gasto corriente que el Estado y los particulares deban hacer; es una inversión importantísima a la que la nación entera debiera dar máximo apoyo (...) lo esencial a estas alturas es preparar centenares de miles de técnicos, y de profesionales en nuevos campos, multiplicar el número de maestros y formar los nuevos cuadros de alto nivel (...) o sea, que requerimos con urgencia de más y mejores escuelas, más y mejores profesionistas y técnicos, más y mejores maestros (...) que contribuyan (...) a desarrollar una base científico-tecnológica propia, y a reorganizar todas nuestras actividades principales...<sup>116</sup>

<sup>116</sup> A. Aguilar, *et al.*, *op. cit.*, p. 73.

# Í N D I C E

<b>Prólogo</b> .....	7
<b>Introducción</b> .....	21
<b>Universidad y proceso social</b> .....	25
<b>Un análisis de caso: los Estudios Latinoamericanos</b> .....	31
<b>Educación y revolución en Nicaragua</b> .....	41
<b>¿Existe el federalismo educativo?</b> .....	47
<b>Los retos de la educación frente al cambio</b> .....	53
<b>La formación de docentes en ciencias sociales</b> .....	63
<b>Educación y contexto</b> .....	75
<b>¿Qué significa educar en la globalización?</b> .....	85
<b>La profesionalización docente, un elemento constitutivo del quehacer educativo</b> .....	91
<b>Una historia paradójica</b> .....	101
<b>Reflexionemos la educación desde la filosofía</b> .....	113
<b>La filosofía de la educación, un campo para reflexionar</b> .....	123
<b>Educación y globalización</b> .....	133

Esta primera edición de *Educación y sociedad al final del milenio* estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir en octubre de 2002, en los talleres de Ediciones Gráficas Zeta, S.A. de C.V., ubicados en Av. Luis Espinoza No. 100-bis, col. Solidaridad Nacional, C.P. 07270, México, D.F.

El tiraje fue de 1000 ejemplares más sobrantes para reposición.